





## **TESIS DOCTORAL**

INFLUENCIA DE FACTORES ORGANIZATIVOS Y REDES
PERSONALES EN LA EFECTIVIDAD DE PROGRAMAS EN
INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Andrés Muñoz Alvis

2021







## **TESIS DOCTORAL**

# INFLUENCIA DE FACTORES ORGANIZATIVOS Y REDES PERSONALES EN LA EFECTIVIDAD DE PROGRAMAS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Autor: Andrés Muñoz Alvis

Directores: Dr. Isidro Maya Jariego. Dr. Jean David Polo Vargas

Departamento de Psicología Social: Universidad de Sevilla

Departamento de Psicología: Universidad del Norte

2021

### Agradecimientos.

Iniciar un ejercicio intelectual supone un reto que, en ocasiones parece superar nuestras competencias, pero a veces, y esta es una de esas veces, el recorrido cobra aún más sentido cuando logramos identificar un significado más amplio que el de obtener un producto para alcanzar una titulación. Cuando quizás, en una idea romántica, se vislumbra la posibilidad de que aquello que estás descubriendo podría contribuir a mejorar, desde la psicología del trabajo, las condiciones de otros, justo aquellos que en nuestros contextos de desigualdad reciben la porción más pequeña de posibilidades para su desarrollo social. Agradezco a la vida por haberme puesto en esta ruta de descubrimiento, de aprendizaje, de fortalecimiento de la empatía, de crecimiento profesional y del sentido que implica hallar en una de tantas aristas, la confluencia entre la psicología del trabajo y el desarrollo social. Me regocija la esperanza de que este documento pueda aumentar las posibilidades de otros que nos reemplazarán en el tiempo.

A Isidro y a Jean David, quienes me han acompañado en todo este proceso con una paciencia admirable, asumiendo el laborioso ejercicio de enseñar a un neófito de la investigación, que lleno de torpezas, pero con persistencia presenta este documento. Gracias infinitas a estos dos directores que cualquier estudiante quisiera tener, comprometidos con la lectura y constantes aportes a esta investigación, rigurosos, cercanos, y mejor aún, humanos. A su guía, a su mayéutica debo la culminación de este proceso.

A Mercedes Alvis y a Jaime Muñoz, quienes crearon unas bases de amor, protección y valoración por el trabajo y la constancia, que le permitieron a su hijo más oportunidades en un mundo cada vez más complejo y competitivo.

A Garde, que pausó parte de su vida para acompañarme en este recorrido y ha vivido en primera persona las adversidades y los momentos de júbilo de este proceso, siempre apoyándome de forma incondicional. Fueron muchas noches en las que sacrificó su sueño mientras yo perseguía el mío. A ella debo gran parte de este logro. Muchas, muchas gracias.

A Alberto de Castro, Jorge Palacios, Olga Hoyos y Christian Bejarano quienes depositaron su confianza en mí para iniciar este proceso, y junto con Ana María Trejos sortearon todas las vicisitudes que un contexto de pandemia le puede ofrecer a una investigación, adelantada además por dos Universidades en diferentes continentes.

Debo un agradecimiento especial a la Señora Eufemia, quien puso su patrimonio como garantía para que alcanzase este proyecto, pocas personas hacen eso, ella lo hizo, gracias infinitas.

A todos los profesores de Colegios públicos de Barranquilla que, en un contexto de pandemia, sacaron horas de su tiempo para escucharme a cambio de nada, sólo de la ilusión compartida de que quizás los resultados de esta investigación pudieran ser leídos por personas que puedan contribuir para la implementación de programas en contextos educativos.

A todas las personas que me han regalado su cariño en España, Salva, Marcela, Samuel, Ada, Robert, José Carlos, Maribel, Sebastián e Isidro entre otros, ellos han llenado cientos de momentos de alegría y despertado en mí el deseo de hacer de Sevilla un segundo hogar.

A la Universidad del Norte y a la Universidad de Sevilla. Instituciones que crearon el escenario para que este doctorado fuese posible y de las cuales no he recibido más que apoyo, en particular durante un contexto de pandemia que supuso muchos retos institucionales, todos ellos superados por un esfuerzo que hoy me permite presentar este documento.

# ÍNDICE GENERAL

Introducción	8
Capítulo 1. De la Efectividad a la Implementación	24
Capítulo 2. Por qué la Implementación Importa	35
Capítulo 3. Factores que Inciden en la Implementación de Programas	45
3.1. El Diseño del Trabajo	46
3.2. Otros Factores Organizativos	52
3.3. Factores de implementación	62
3.4. Factores de Contexto	88
Capítulo 4. Las Redes Personales en el Proceso de Implementación	93
Capítulo 5. La intervención en Contextos Educativos en Colombia	127
5.1. El contexto de pobreza	130
5.2. El Conflicto Armado en Colombia	134
5.3 El Abordaje del Estado y las Instituciones Educativas	137
Capítulo 6. Esta Investigación	146
6.1. Preguntas de Investigación	146
6.2. Objetivos de la Investigación	147
6.3. Hipótesis de la Investigación	148
6.4. Método	149
Participantes.	150
Los programas que implementan los profesores.	152
Instrumentos de Investigación	154
Procedimiento para la Recolección de la Información	161
Sobre la Validez y Confiabilidad de los Resultados	163
Capítulo 7. Resultados de Investigación	171
Resultados asociados a la implementación de los programas	171
Resultados para el cuestionario del diseño del trabajo	196
Características del Trabajo Asociadas a la Categoría Motivacional	201
Características del Trabajo Asociadas a la Categoría Social	229
Características del Trabajo Asociadas a la Categoría Contextual	240

Generación de Correlaciones entre las Variables.	250
Generación de Regresiones entre las Variables	257
Análisis de Redes Personales	267
Descripción cualitativa	274
Capítulo 8. Limitaciones de la Investigación	299
Capítulo 9. Discusión	304
Referencias	320
Anexos	338
Anexo 1: Cuestionario del Diseño del Trabajo: (Work Design Questionnaire – WDo Morgeson y Humphrey, 2006)	-
Anexo 2: Resumen de Entrevistas Realizadas a Directivos de Instituciones Educati Aplicadores de Programas	•
Anexo 3: Carta de Invitación a participar en investigación	357
Anexo 4: Consentimiento de participación Voluntaria en una Investigación	358
Anexo 6: Tablas de Colinealidad.	359
Anexo 7: Detalle de las Regresiones	361

## Introducción

La implementación de programas es uno de los mecanismos de acción más frecuentes cuando una organización decide ejecutar una política, realizar un cambio, o simplemente desarrollar una idea mediante acciones concretas que permitan su consecución. Cuando la directiva de una organización decide que es necesario incrementar el bienestar de sus empleados, o las ventas, probablemente implementarán un programa para tal fin. También, las directivas de un colegio pueden implementar un programa para reducir las conductas violentas de sus estudiantes, y en este propósito, es de crucial importancia no sólo la calidad del programa, sino también la manera en cómo este se implemente en el contexto específico de la organización, pues un programa cuyo diseño no corresponda con la realidad de la institución no conduce a los objetivos propuestos, tal programa presentaría problemas en su validez interna, y por tanto en la confiabilidad de los resultados. No obstante, el diseño del programa ajustado a la población tampoco garantiza el éxito de este, también en este caso, serán relevantes aspectos como la programación las actividades, el entrenamiento de los facilitadores, la realización de las actividades, el monitoreo del programa y si se hacen los ajustes pertinentes, es decir, lo fundamental es cómo se implementa el programa.

Esta investigación se desarrolló tomando como referencia la experiencia de implementación de programas en Colombia, un país latinoamericano que durante décadas ha sufrido un conflicto armado interno, que ha dejado miles de víctimas mortales y por desplazamiento de tierras (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017), muchas de las cuales terminan llegando a las principales ciudades, donde no cuentan con las redes

personales ni la formación académica o técnica para insertarse en la vida productiva, agravando más su situación de vulnerabilidad.

Un porcentaje importante de este conflicto está relacionado con el hecho de que aún en el 2019 el 5% del territorio colombiano concentra el 62% de los problemas asociados a los cultivos ilícitos (UNODC, 2019), en su mayoría operados por algunas disidencias de estructuras guerrilleras (Human Rights Watch, 2020), así como otros grupos dedicados al narcotráfico y al desplazamiento de la población civil, familias que terminan en diversos centros urbanos sin apoyo social y cuyos hijos presentan dificultades para insertarse en el ciclo escolar.

En los entornos urbanos, las demandas sociales están a la orden del día, y para ello es necesario contemplar que la mayoría de la población del país se concentra en sus principales ciudades, donde el desempleo se encuentra en dos dígitos y el empleo informal supera las tasas del empleo formal, de hecho, en 2020 el país alcanzó un nivel de pobreza monetaria del 42,5% (DANE, 2021). Parte de esta pobreza está relacionada con la falta de acceso de los jóvenes a la educación, lo que conduce al trabajo infantil (Maya Jariego y Palacio Sañudo, 2012).

Algunos de los que logran ingresar al sistema educativo terminan desertando de este, perdiendo la oportunidad de obterner posteriormente formación técnica o profesional, incluso, en algunos casos estos jóvenes terminan vinculados a grupos delincuenciales, a los que ingresan mediante amenazas a ellos o a sus familias, los reclutadores los buscan y amenazan incluso en los mismos centros educativos (Lugo, 2018). Estos aspectos no

contribuyen a la solución de la problemática mencionada y permite el aumento de la desigualdad y la reducción de la clase media, mientras aumenta el número de personas en condición de pobreza.

Entonces, las problemáticas del conflicto interno, el desplazamiento forzado de los habitantes, las condiciones de pobreza, los altos índices de corrupción y la deserción estudiantil, entre otros, generan un entorno en el que se hace viable los aportes de diversas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, que suman esfuerzos para la implementación de programas en el país, orientados a aspectos psicosociales, educativos, de emprendimiento e incluso de reincorporación a la vida civil.

Muchos de los programas implementados en el país se han centrado en problemáticas relacionadas con la cobertura de la educación (OCDE, 2016). Temáticas como el aprendizaje de un segundo idioma, como el Programa Nacional de Bilingüismo (Miranda y Echeverry, 2011) y programas con un enfoque psicosocial, dirigidos en su mayoría a poblaciones vulnerables, como: el programa Edúcame Primero Colombia (Maya Jariego y Palacio Sañudo, 2012) o el programa Educación para la paz (Gordillo, 2020). Además, para el año 2018, el gobierno de Colombia aprobó una partida presupuestal para la educación de 41.4 billones de pesos colombianos (Betín, 2018). Es el presupuesto más grande que ha recibido el sector en la historia de ese país, por lo que seguramente las inversiones en la implementación de programas del contexto educativo se mantendrán por varios años, haciendo así más relevante la realización de esta investigación.

Ahora bien, cuando los programas implementados no logran generar los resultados que se pretendieron en su diseño, generan un coste social en la población objetivo, que no se beneficia de lo que prometía el programa, también un coste económico para los desarrolladores del programa, y de desesperanza aprendida de ambas partes. Por esta razón, la implementación de programas ha sido el interés de muchos investigadores (Carroll et al., 2007; Durlak y DuPre, 2008; Schechter, Kazakoff, Bundschuh, Prescott, y Macaruso, 2017), quienes han realizado importantes aportes teóricos basados en la evidencia, y pueden dar luces a los investigadores que deseen adentrarse en el conocimiento sobre la implementación de programas.

A partir de la revisión de la literatura en las bases de datos, Scopus, Web of Science y Google Scolar, se logró identificar algunos grupos de factores que son relevantes para la implementación de programas. Estos factores se han dividido en tres grupos: de implementación, organizativos y relacionados con las redes personales. A continuación se presentará una breve descripción de estos tres tipos de factores.

En primer lugar, se destacan los factores de implementación, que se puntualiza como "las formas en que un programa se pone en práctica y se entrega a los participantes. (...) se refiere a cómo se ve un programa en realidad en comparación con lo que un programa se concibe en teoría" (Durlak. 2016, p. 334). Esto es relevante porque muchos programas se diseñan a partir de las características de una población, pero luego, cuando se ejecutan, varios aspectos de la implementación pueden verse afectados por características contextuales del grupo objetivo o incluso de los mismos aplicadores de programas, lo que incide sobre sus

resultados. Por ejemplo, se ha identificado evidencia que muestra cómo los grupos de estudiantes numerosos, caracterísicos en el territorio colombiano, afectan la implementación del programa por parte de los docentes, quienes no logran implementar adecuadamente los programas en este tipo de cursos (Chaux et al., 2017).

Aun cuando son abundantes los factores de implementación que influyen sobre los programas, como la experiencia de los aplicadores en la implementación de programas (Lichtenstein, 1982), la validación del programa a implementar (Gamboa-Delgado, de Cossío, y Colchero-Aragonés, 2016), la gestión eficiente de los recursos de implementación (González, 2016), o la dispersión espacial de los lugares de implementación (Andrew et al., 2018). En esta investigación se profundizó sobre 3 factores, que se identificaron como pertinentes para el análisis en el contexto de la implementación de programas educativos en Colombia, estos son: a) La frecuencia, b) La dosis y c) La fidelidad de la implementación.

Sobre estos factores existe evidencia empírica que los relaciona con los resultados de la implementación de programas (Carroll et al., 2007). De hecho, una mayor frecuencia de implementación está relacionada con una mayor dosis y, a su vez, puede condicionar los resultados de la implementación. Así mismo, una mayor dosis y fidelidad de la implementación, está asociada a mejores resultados de implementación (Durlak y DuPre, 2008), también modera la efectividad de la implementación de un programa (Hidalgo, Jimenez, López, Lorence, y Sánchez, 2016), y una mayor fidelidad o adherencia de la implementación respecto al diseño del programa, todavía está asociada con mejores resultados del programa sobre el grupo objetivo (Forgatch, Patterson, y DeGarmo, 2005).

En el contexto educativo colombiano se ha identificado casos en donde estos factores han incidido de forma determinante sobre los resultados de programas. Por ejemplo, la implementación de programas sin tener en cuenta el interés de los docentes (aplicadores) en participar de él, genera que algunos decidan participar y otros no, afectando la dosis de implementación (Chaux et al., 2017). Asimismo, se identificó que la implementación de un programa encaminado al fortalecimiento de conductas prosociales, que controló la fidelidad mediante el seguimiento constante a la implementación y ajustó la implementación al contexto local, obtuvo resultados más positivos (Luengo Kanacri et al., 2019).

Es importante tener en cuenta que estos factores no se comportan de forma independiente unos de otros, el comportamiento de uno estará condicionando el comportamiento de los demás. Adicional a esto, tampoco se presentan durante una fase concreta de la implementación, sino que ellos mismos hacen parte de toda la implementación, por lo que son transversales a ella. Estas dos anotaciones evidencian la importancia que tiene comprender su comportamiento para saber cómo realmente se ha entregado el programa y, con ello, analizar con mayor rigor sus resultados.

Otros factores que influyen sobre la implementación de programas son los organizativos, entendiendo por estos a aquellos factores vinculados al contexto del trabajo, como el apoyo de la alta dirección (Ramos-Caballero et al., 2016), la flexibilidad de la organización para adaptarse a la implementación de un programa (Sperandio, Hobson,

Douglas, y Pruitt, 2009) o incluso la carga laboral, sobre la cual se ha evidenciado que cuando es alta, genera conflictos entre los aplicadores (Lichtenstein, 1982).

Estos factores son relevantes para el análisis de los programas, en particular aquellos que se adelantan en organizaciones como una empresa o una institución educativa, siendo esta última la que representa el contexto de esta investigación, donde los profesores, las directivas y otros empleados cumplen funciones en la implementación de programas, cuyas actividades suelen ser adicionales a otras propias de sus cargos.

Por ejemplo, a un profesor se le asigna un rol en la implementación de un programa, pero debe cumplir dicho rol sin descuidar otras actividades de su puesto de trabajo. Así mismo, el rector de una institución educativa deberá analizar la carga laboral de los profesores que participen en la implementación del programa, de lo contrario tendrá profesores agotados y posiblemente con una mala actitud frente al programa, lo que posiblemente se traduzca en una implementación incorrecta, con menor frecuencia y fidelidad.

Aunque en la revisión de la literatura se encontró un amplio número de factores organizativos que afectan a la implementación de programas, como el clima laboral (Miranda y Echeverry, 2011), la flexibilidad de la organización frente al programa (Sperandio, Hobson, Douglas, y Pruitt, 2009), o los recursos con los que cuenta la organización (Lichtenstein, 1982). Para esta investigación se consideraron 3 como altamente relevantes, y sobre los

cuales se profundizó más. Estos factores fueron: a) La carga laboral del empleado, b) el trabajo en equipo y c) el apoyo de las directivas de la organización.

Al respecto se ha evidenciado que un efecto de la sobrecarga laboral en las personas que aplican un programa es que afecta la capacidad para proponer estrategias de intervención ante la presencia de situaciones adversas para el programa (Holgado Ramos, Maya Jariego, Ramos Vidal, y Palacio Sañudo, 2014). Pues no cuentan con los espacios de reflexión necesarios y, además, deben responder a otras obligaciones de su trabajo que suelen ser apremiantes.

Por otra parte, cuando la implementación se caracteriza por el trabajo en equipo de los aplicadores, la carga laboral se distribuye entre los aplicadores, evitando la sobrecarga de trabajo y las consecuencias que esto genera, como el *burnout*, también llamado síndrome de quemado en el trabajo. El trabajo en equipo entre los aplicadores y las personas que reciben el programa facilita espacios de retroalimentación, haciendo la experiencia más enriquecedora para todas las partes. Además, facilita la información a otros grupos de personas que pueden requerir información de la experiencia (Lamus-Lemus et al., 2017), también permite la creación de una comunidad de aprendizaje para los actores del programa, estas dinámicas mejoran la implementación, como también permiten enfrentar de una forma más adecuada, las situaciones complejas que surgen durante la aplicación del programa (Holgado Ramos, Maya Jariego, Ramos Vidal, y Palacio Sañudo, 2014).

Por otra parte, el apoyo de las directivas de la organización es crucial para que el programa se implemente adecuadamente y genere los resultados esperados, para esto es fundamental la voluntad y la motivación de las directivas por participar en el mismo (Ramos-Caballero et al., 2016). Pero si no participa directamente, puede ejercer un rol facilitador de los procesos de implementación. Por ejemplo, la alta dirección sirve de enlace con organismos estatales de interés para el programa, facilitan la compra de equipos y ayuda con la logística necesaria para implementar el programa (Lichtenstein, 1982). Incluso es posible relacionar el apoyo de la alta dirección con aspectos de la implementación como la fidelidad y con los resultados de los programas en contextos educativos (Durlak y DuPre, 2008). Sin el apoyo de la alta dirección es poco probable que el programa se pueda implementar correctamente.

En tercer lugar, se analizó el papel que juegan las redes personales en la efectividad de los programas, ya que en estas se puede observar las interacciones institucionalizadas en la organización, que se dan entre jefes y subordinados y, en general, entre los miembros de la organización (Molina González, 2005). Además, "las redes personales evalúan el impacto del entorno social en el individuo" (Maya Jariego, 2018. P, 234), y en el contexto de la implementación, permiten comprender cómo el contexto de las relaciones personales se relaciona con los resultados del programa. Por ejemplo, se ha demostrado que los contactos de una persona se constituyen en recursos fundamentales para mejorar las intervenciones (Maya-Jariego, De La Peña-Leiva, Arenas-Rivera, y Alieva, 2019). Entonces, el tamaño y la intensidad de las relaciones en las redes personales pueden influir en las posibilidades de

cooperación de los aplicadores del programa, lo que permite relacionar a las redes personales con la efectividad en la implementación de programas.

Este estudio se enfoca entonces en analizar factores de implementación, organizativos y de redes personales en la aplicación de programas llevados a cabo en instituciones educativas de Colombia. En relación con la implementación, se analizó la dosis, la frecuencia y la fidelidad de la implementación. Con relación a los factores organizativos, se analizó el trabajo en equipo, el apoyo de la alta dirección y la carga laboral como variables de estudio. Y con relación a las redes personales, se analizó el tamaño y la densidad de estas. Todos estos elementos de análisis se relacionaron con la efectividad de la implementación del programa.

Sobre la población seleccionada, se aplicaron 3 instrumentos de investigación, los factores organizativos se abordaron con el *Work Design Questionnaire* (WDQ) de Morgeson y Humphrey (2006). Este instrumento se desarrolló a partir de un metaanálisis y es uno de los instrumentos más empleados para analizar el diseño del trabajo, e involucra los factores organizativos que se abordaron en esta investigación. Está compuesto por 77 ítems compuestos por preguntas tipo Likert de 5 opciones. Por ejemplo: "Recibo gran cantidad de información de mi superior y de mis compañeros sobre mi rendimiento laboral" (Morgeson y Humphrey, 2006). Para esta investigación se empleó la adaptación al español desarrollada por Fernández Ríos y otros (2017).

Para los factores de implementación se construyó un cuestionario desarrollado para los propósitos de esta investigación. Este cuestionario está compuesto por 31 ítems que

evalúan las variables de dosis, frecuencia y fidelidad de la implementación. Además, cuenta con un grupo de ítems que evalúa la efectividad del programa, factor que en esta investigación es de sumo interés al fungir como variable dependiente que permite valorar la entrega del programa. La mayoría de las respuestas de este cuestionario también son de tipo Likert de 5 opciones, en donde la persona que responde indica su nivel de acuerdo con una afirmación. Por ejemplo: Cuando voy a implementar el programa siempre cuento con todos los materiales y equipos que se necesitan para una implementación acorde con lo previsto. Otro grupo de preguntas requiere de respuestas cerradas. Por ejemplo: ¿Cuántas horas al mes implemento el programa?

Para analizar las redes personales, se construyó un instrumento de redes personales, elaborado para responder a los objetivos de esta investigación. Esto permitió analizar las relaciones de las variables de estudio con la efectividad de los programas. Este instrumento se desarrolló a partir del modelo del Convoy (Kahn y Antonucci, 1980), que reconoce el rol determinante de las redes de apoyo en las posibilidades de una persona, además de poner énfasis en el dinamismo de las redes personales, que sufren cambios constantemente durante todas las etapas de la vida de una persona.

En este sentido, comprender la red personal permite identificar las posibilidades de apoyo social del aplicador de un programa. Para esta investigación se puede entender el apoyo social en el mismo sentido de García, Martínez, Albar, y Santolaya (2002), quienes retoman la conceptualización de Kahn y Antonucci (1980) al afirmar que:

El apoyo social es entendido como una transacción interpersonal que incluye uno o varios de los siguientes elementos claves: 1) afecto, como expresión de agrado, admiración, amor, cariño, etc., 2) afirmación, entendida como expresiones de acuerdo, conformidad o reconocimiento, competencia o corrección de las acciones, etc., y 3) ayuda directa o tangible, como asistencia, dinero, tiempo, etc. (P. 92)

El instrumento consta de un generador de nombres que se ubicaron en 3 círculos concéntricos, en el centro del círculo, que es el más pequeño, se encuentra la persona que responde el instrumento, quien deberá ubicar a las personas más cercanas a ellas en el contexto laboral, para posteriormente indicar cómo estas se relacionan entre si a partir de lazos de amistad.

Se destaca que, previo a la aproximación a la población de estudio, se realizaron 5 entrevistas a personas representativas de la población a abordar, 2 directivos de instituciones educativas y 3 profesores encargados de la implementación de los programas. Estas entrevistas permitieron ajustar el diseño de los instrumentos de implementación y de redes personales a las características propias de la población de estudio. Adicionalmente, los instrumentos creados para esta investigación se sometieron a pruebas piloto y fueron revisados por expertos en construcción de pruebas psicométricas, esto con el propósito de obtener instrumentos de la mayor calidad posible.

Las variables de estudio se analizaron en un conjunto de instituciones educativas en Colombia que, al momento de recoger los datos, habían implementado un programa con

enfoque psicosocial. Es de anotar que los datos fueron recolectados entre los meses de agosto y octubre de 2020, año en que se presentó la pandemia mundial a causa del coronavirus (COVID-19). Lo que generó que las instituciones educativas suspendieran los programas extracurriculares al menos entre los meses de marzo y mayo. Por esta razón, las instituciones educativas tenidas en cuenta fueron aquellas que estaban implementando programas psicoeducativos cuando se suspendieron las clases en marzo de 2020. Es probable que esta situación extraordinaria haya podido influir sobre los resultados de la investigación.

El desarrollo de esta investigación permitió conocer aspectos relacionados con la implementación de programas en el contexto educativo colombiano. Esta información es de utilidad para los diseñadores y aplicadores de nuevos programas en el mismo contexto y, en general, en el contexto de las organizaciones, pues indica algunos aspectos que favorecen o perjudican la implementación y, por ende, sus resultados. Tal conocimiento se verá reflejado en mejores diseños de programas, un mayor retorno social de los programas implementados y una mejor administración de los recursos económicos orientados a la implementación de programas.

Los resultados de esta investigación tienen relevancia social, pues el conocimiento que aporta aplica para la intervención psicosocial en contextos educativos de Colombia, un sector con una alta demanda de programas, muchos de ellos dirigidos a población infantil y vulnerable. Así mismo, puede aportar elementos de análisis para el diseño e implementación de la política pública en torno a la educación. Además, a nivel técnico, les permite a los

responsables de programas psicoeducativos contar con conocimientos basados en evidencias, que le facilitan un mejor diseño e implementación de los programas.

Desde una perspectiva organizacional, esta investigación contribuye al estudio del diseño del trabajo, pero agrega un valor adicional al análisis, al enmarcarlo en el contexto de la implementación de programas, esto se hizo posible porque los aplicadores de programas, en este caso, fueron también los empleados de la organización, y este estudio permitió identificar cómo interactúan los roles de colaborador y de aplicador, y como tal mezcla influye sobre la implementación.

Para futuras investigaciones, los resultados de este estudio amplían una base teórica útil para temáticas como: a) Implementación de programas, b) diseño del trabajo y c) análisis de redes personales. Por ejemplo, ofrece una línea base para comprender cómo la carga adicional impuesta a los empleados para implementar programas puede afectar otras responsabilidades previamente contraídas en el trabajo. Así como contribuir al análisis de las posibles relaciones entre el trabajo en equipo y las características de la red personal del empleado. Incluso ofrece información de utilidad para el diseño del trabajo, contemplando las cargas adicionales y las competencias requeridas para implementar programas que pueden estar asociados con el puesto de trabajo.

Al momento de realizar esta investigación, las condiciones de implementación de programas en el contexto educativo colombiano cambiaron significativamente como consecuencia del confinamiento generado por la pandemia del COVID-19. Concretamente

se suspendieron las actividades presenciales en las escuelas y todas las actividades pasaron a realizarse a distancia, la implementación se comenzó a realizar por: a) Plataformas especializadas en llamadas y conferencias; b) redes personales como WhatsApp o Facebook; o c) llamadas telefónicas (Tortorella, Narayanamurthy, Sunder, y ACauchick-Miguel, 2021) entre otros, situación que ha podido influir sobre la carga laboral y el trabajo en equipo de los profesores que implementan los programas.

Además, la pandemia del COVID-19 ha generado otros fenómenos que pueden incidir sobre los niños que reciben los programas, como: a) El aumento de la violencia intrafamiliar, consecuencia en parte del encierro al que se ven sometidas las familias durante la pandemia del COVID-19 (Ortega y Martínez, 2021); b) La identificación de sentimientos negativos de estudiantes, como la tristeza, el aburrimiento o la ansiedad, aspectos que además influyen negativamente sobre su desempeño en la escuela (Camacho-Zuñiga, Pego, Escamilla, y Hosseini, 2021); o c) El posible aumento del trabajo infantil como consecuencia del cierre de escuelas ubicadas en contextos vulnerables, un fenómeno ya identificado en otras pandemias ocurridas a lo largo de la historia (Chavez, Peirolo, Rocca, Ipince, y Bakrania, 2021). Este último aspecto influye sobre las variables de implementación mencionadas en este estudio, pues reduce la participación de los niños en la implementación, afectando la frecuencia y la dosis que reciben del programa.

Por este motivo, y en aras de ofrecer unos resultados contextualizados, se incluyó dentro de algunos análisis en esta investigación, el cambio de comportamiento ocurrido en las variables de estudio como consecuencia de la implementación en un contexto de

confinamiento. Así, a pesar no ser este un estudio comparativo, sí incluye una aproximación a un fenómeno relevante para la implementación de programas, que merece por lo menos un espacio dentro de los análisis de esta investigación.

## Capítulo 1. De la Efectividad a la Implementación

La implementación de programas supone la suma de esfuerzos por parte de todos sus actores, los que diseñan el programa, que advierten una necesidad y ponen en marcha un conjunto de conocimientos para identificar una forma de materializar una solución total o parcial frente a tal necesidad. Los implementadores, quienes deben sensibilizar a la población objetivo y entregar el programa en el terreno, procurando un alto grado de fidelidad, pero identificando oportunidades de adaptación que permitan su mejor implementación sin comprometer los componentes centrales del programa. También supone esfuerzos de los receptores del programa, quienes deberán agregar en sus actividades alguna otra relacionada con el programa y, al tiempo, adquirir nuevos conocimientos y comportamientos con más o menos expectativas de los resultados de este. A todo lo anterior, se le suma el esfuerzo de todas las partes en la destinación de recursos materiales y económicos que conlleva la ejecución del programa.

Como se indicó, todos estos esfuerzos buscan brindar una solución total o parcial a una problemática identificada, pero tales esfuerzos sólo se verán recompensados en la medida en que el programa genere los resultados esperados, es decir, en la medida en que este sea efectivo. De lo contrario, los esfuerzos invertidos no tendrán retorno y, por otro lado, pueden producir frustración entre los participantes con relación a la problemática que se buscaba solucionar. Adicional al conocimiento del grupo, también es importante tener en cuenta el tamaño. Por ejemplo, una comunidad que participa de un programa para reducir los

comportamientos agresivos de sus hijos, pero si este programa no logra tal objetivo, las personas pueden sentir que perdieron su tiempo y esfuerzo invertido en el programa, esto incluso puede implicar percepciones negativas ante la implementación de nuevos programas en su comunidad.

Este capítulo se enfoca en comprender cómo se relacionan la efectividad y la implementación, partiendo del supuesto de que, en esta ecuación, la efectividad es dependiente de la implementación, en la medida en que contiene elementos como la fidelidad o adherencia al programa, la dosis de implementación, la sensibilización de la población y, en general, un conjunto de elementos cuyas características incidirán sobre la efectividad del programa.

Para lograr que un programa sea efectivo, su implementación debería estar precedida de un estudio previo del fenómeno a intervenir, por lo que es de esperar que tal estudio genere las herramientas que le permitan al programa alcanzar una mayor efectividad. Por ejemplo, si se desarrolla un programa para aumentar las competencias de los docentes de un colegio en el abordaje de estudiantes conflictivos, sería de esperar que tal programa cuente con evidencia empírica que avale la implementación; Ahora bien, dicha evidencia se debe analizar teniendo en cuenta el contexto del grupo que recibirá el programa, y deberá aterrizar los antecedentes empíricos a la realidad concreta de este grupo, pues en algunos casos es posible que, a pesar de basarse en evidencia empírica, la implementación no termine siendo efectiva, esto se debe entre otras cosas a la brecha entre la ciencia académica y la práctica profesional (Maya Jariego, 2010).

Tal situación conduce a la necesidad de analizar los soportes teóricos del programa a la luz de una realidad objetiva de intervención, procurando que la intervención cuente no solo con un soporte teórico sólido, sino también con una perspectiva sobre cómo esos elementos teóricos se pueden emplear en el contexto particular de un grupo de intervención. Si no se consigue esto, se contará con un programa que probablemente sea muy riguroso en el papel, pero poco aplicable en la vida real.

En el ajuste entre el diseño y la entrega del programa, es importante el conocimiento y la sensibilización de los diseñadores frente a las necesidades de la población, pues facilita la empatía con sus demandas y puede incidir positivamente en el diseño del programa. En un estudio para analizar la efectividad de un programa piloto que promueve la respuesta sensible en el personal educativo de las escuelas infantiles chilenas, se identificaron las necesidades de las escuelas que harían parte del estudio, para esto realizaron grupos focales y entrevistas con miembros de estas instituciones, tal información permitió un diseño adecuado del programa a implementar en las instituciones educativas (Santelices, Farkas, y Aracena, 2017). Sin esta información previa, el conocimiento del contexto sería insuficiente para garantizar una adecuada implementación del programa.

Por otra parte, en los casos en que se toma un programa ya creado para otra población, será necesario identificar qué aspectos de ese programa son susceptibles de adaptación para que sea efectivo en la nueva población, por esto es recomendable conocer información de la

consistencia externa de ese programa, así como evaluar sus características a la luz de las características de la población a intervenir.

Ahora bien, ningún programa se puede diseñar contemplando el 100% de las variables que tendrá que enfrentar en el terreno, siempre ocurrirá alguna situación que amerite algún grado de ajuste de la entrega; No obstante, entre más tenga en cuenta las peculiaridades de la población, menor será el nivel de ajustes a la implementación, lo que se traducirá en una mayor fidelidad de esta y, por tanto, una mayor efectividad dentro del contexto aplicado.

Si concibe un programa con rigurosidad teórica y una mirada desde el grupo a intervenir, se contaría con dos elementos a favor para alcanzar una mayor efectividad; aunque es de anotar que la efectividad es un constructo complejo, que depende de muchas otras variables y requerirá más que los dos elementos anteriores para generarse. Uno de estos aspectos es la capacidad de cada participante para integrar algunos conocimientos requeridos para el adecuado desempeño de su rol en el programa, así, la profunda integración de conocimientos implica fusionar diversas dimensiones de estos en lo que se conoce como convergencia del conocimiento (Liefländer, Bogne, Kibbe, y Kaise, 2015). En un estudio en el contexto escolar, se demostró que la convergencia del conocimiento incide positivamente sobre el éxito de un programa de educación ambiental en una población de estudiantes de primaria y secundaria en Alemania (Liefländer et ál. 2015).

En dicho estudio se estableció que el conocimiento del objeto de abordaje de un programa, el conocimiento de la acción, y el conocimiento de cómo ser efectivo influye

significativamente en el éxito del programa. Tan importante es que el aplicador conozca los objetivos del programa, como que use su experiencia previa para comunicarlos asertivamente a la población, la convergencia del conocimiento enriquecerá la entrega y facilitará un mayor nivel de efectividad en la implementación.

Adicional a la importancia de la convergencia del conocimiento por parte de los aplicadores en la implementación de programas, es fundamental las competencias de estos para la implementación y ello no quiere decir que necesariamente deberán contar con una vasta experiencia en la implementación de programas; Pero sí indica la importancia de un proceso previo a la implementación, y es la capacitación de los aplicadores, sin desconocer que entre más experiencia tenga el aplicador, más recursos personales puede tener para una adecuada implementación.

En tal sentido, todo programa deberá contemplar la capacitación de sus aplicadores, y esta deberá incluir aspectos relacionados con el programa y con el contexto. Nocus et al., (2012), analizaron los efectos de un programa bilingüe dirigido a niños de Tahití y Moorea que asistían a escuelas primarias públicas, en sus análisis encontraron que la formación de los profesores y sus prácticas pedagógicas influían significativamente sobre los resultados del programa, demostrando así que las competencias de los aplicadores influyen sobre la efectividad del programa. Adicional a esto, los aplicadores deberán conocer con claridad los objetivos del programa, su rol para cumplir esos objetivos y las técnicas requeridas para implementar el programa, así como aspectos propios del grupo a intervenir, como su cultura, sus elementos valorativos, sus políticas, sus relaciones de poder y el contexto que rodea a

dicho grupo. Esta combinación de conocimientos le facilitará la aplicación del programa con una perspectiva más amplia, que le permita una aplicación con mayor fidelidad, mientras a su vez realiza adaptaciones que faciliten la implementación sin comprometer sus componentes centrales.

Pero ¿es posible que un programa diseñado y aplicado en un grupo anterior, sea efectivo en un nuevo grupo? En este caso siempre será necesario hacer los ajustes que permitan la mejor implementación posible del programa en el nuevo grupo, además conviene que el programa tenga una alta consistencia interna y externa, la consistencia interna permitiría identificar que el programa sí responde a los objetivos propuestos para el grupo que se diseñó, por su parte la consistencia externa permite considerar que el programa puede ser efectivo si se aplica en otro grupo.

Cabe aclarar que entre mayor homogeneidad exista entre el grupo para el cual se diseñó y uno nuevo, mayor será la probabilidad de efectividad del programa en la nueva comunidad. Si se toma como ejemplo el programa referido de Nocus et al., (2012), relacionado con los niños de Tahití y Moorea, considerando aplicar el programa exactamente igual con una población de niños de Colombia, seguramente el programa no sería efectivo para los objetivos propuestos, al menos si este no es adaptado a las características contextuales y culturales de los niños en Colombia. Quizás, las actividades desarrolladas para niños de Tahiti y Moorea sean totalmente incomprensibles, aburridas o descontextualizadas para los niños de Colombia, por ello siempre será necesario adaptar las características del

programa y su metodología, a las circunstancias de la población hacia la que se dirige (Maya Jariego, 2010). Esto permitirá una mayor comprensión, no sólo de la población, sino de la idoneidad de la metodología y, por ende, de la efectividad de las actividades del programa.

Así como es necesario comprender el contexto sobre el cual se implementará un programa, es indispensable que los indicadores de efectividad sean ajustados a ese contexto, en caso contrario estos podrían no reflejar la realidad de la eficacia del programa, el cambio en el contexto puede generar un cambio en el método de implementación y diferentes métodos implican diferentes criterios para evaluar la eficacia (Kolesnik, Pavlova, y Rybalova, 2018). Por ejemplo, un programa orientado al fortalecimiento de la igualdad de género implementado en una escuela de un entorno urbano debería tener adaptaciones si luego se aplica sobre niños de una escuela en una comunidad indígena, en este último caso algunos aspectos propios de la cultura pueden implicar cambios en los procedimientos e incluso en los indicadores de resultados del programa.

Otro aspecto que puede influir sobre la efectividad del programa es el conocimiento del sistema social del grupo a intervenir y las estructuras que lo componen, cómo se configuran las relaciones de poder en el grupo. Por ejemplo, si las relaciones de poder son verticales, esto debería tenerse en cuenta en la intervención, pues sería crucial contar con el visto bueno de la persona que ostenta el poder en la estructura social, de lo contrario sería difícil implementar el programa en el resto del grupo, adicional a esto, la toma de decisiones en este tipo de estructuras es lenta (Parra y Del Pilar, 2009), este es un factor a tener en cuenta

en función de los tiempos previstos para la implementación del programa, pero si la relación es horizontal, entonces implicaría un mayor esfuerzo de los facilitadores del programa, al tener que generar un ambiente receptivo sobre un mayor grupo de personas, esto no desconoce el esfuerzo que posteriormente se hará para que el resto de los miembros del grupo perciban positivamente el programa.

También es importante conocer el rol de los grupos formales e informales en el grupo objetivo, y cómo podrían influir sobre la implementación del programa. Por ejemplo, en el contexto de la intervención en un contexto educativo, de poco servirá contar con el apoyo de un grupo formal en la intervención como el comité de padres oficialmente constituido por la institución, si el resto de los padres no están de acuerdo con el programa, este segundo grupo no constituido formalmente influirá sobre la efectividad del programa. Contar con un conocimiento del rol que ejercen los grupos formales e informales en el grupo de intervención, le permitirá a los diseñadores y aplicadores de programas un mayor abanico de alternativas de acción frente a cualquier eventualidad. Así como obtener de estos retroalimentaciones y propuestas que brinden alternativas para aumentar la efectividad del programa.

Adicional al conocimiento del grupo, también es importante tener en cuenta el tamaño y el contexto de este, entre más grande sea el grupo más tiempo tomará alcanzar la efectividad del programa. por otra parte, la influencia del contexto también influye sobre la efectividad. Por ejemplo, si en una organización se implementa un programa que impacte sólo a una minoría de personas, se corre el riesgo de que el resto del grupo ejerza una influencia que

dificulte los cambios esperados en los receptores del programa, por ello es conveniente analizar el efecto de la intervención sobre el grupo intervenido, así como la resistencia que podría generarse por el resto del grupo frente al programa (Abdullah, 2015).

Si se pretende extender el programa al resto de los miembros de la organización, será necesario reducir esta resistencia, que puede ser mayor cada vez que se intervenga sobre grupos de mayor tamaño. Esta resistencia también puede reducir el tiempo del efecto una vez finalizado el programa, pues cuando las personas salen de este, posiblemente retomarán las prácticas anteriores. En tal sentido, siempre será conveniente analizar el nivel de influencia que ejerza el resto del grupo o el contexto sobre los resultados esperados del programa (Abdullah, 2015).

Otro factor que incide sobre la efectividad del programa es la posibilidad de sus participantes para contar con los elementos necesarios para una implementación de calidad. Por ejemplo, si un programa se implementa con los operarios de una empresa, estos deberán contar con un lugar de reunión, documentación sobre el programa y, de ser necesario, materiales de implementación. Así mismo, si el programa es implementado en una institución educativa, esta debería proveer a sus estudiantes de los elementos para la implementación, elementos como cuadernos, cartillas, manuales, documentos de protocolo entre otros, estas herramientas permiten la transferencia del conocimiento o de la nueva tecnología (Maya Jariego, 2010).

De la misma manera los implementadores, que en las instituciones educativas suelen ser docentes, también deben contar con los recursos necesarios para la implementación, y dentro de los recursos, igualmente, está el tiempo necesario para preparar e implementar las actividades del programa. La falta de elementos afectará a la implementación en la medida en que no permitirá que el programa se implemente como se diseñó. De acuerdo con lo anterior, Ford, Kinard, y Sims (2012) encontraron en un programa relacionado con el desempeño de estudiantes, que la carencia de materiales como los descritos anteriormente afectaba la efectividad del programa, estos resultados provinieron de la comparación de grupos que contaron con los materiales y otros que no contaron con ellos.

Ahora bien, el nivel de involucramiento de los aplicadores del programa es crucial para la efectividad de este, no sólo importan sus estrategias y habilidades para la implementación, si los aplicadores están comprometidos con el programa su implementación será de mayor calidad, pues estarán más motivados a conseguir los objetivos de este. Adicional a esto, es fundamental el seguimiento que se haga de la implementación, entre más cercano sea el monitoreo de la implementación, mayor adherencia se tendrá respecto al diseño del programa. En su momento, Walter et al., (2015), realizaron una revisión sistemática para identificar la evidencia cuantitativa sobre la efectividad de programas educativos relacionados con el asma en la escuela. Encontraron que el papel y el compromiso de los cuidadores de los niños es crucial para la efectividad de estos programas, e influyendo positivamente sobre la adherencia al tratamiento de la enfermedad.

En resumen, efectividad de la implementación de programas está sujeta a un amplio abanico de variables que, en mayor o menor medida, en conjunto o por separado incidirán sobre la efectividad del programa. Muchas de estas variables suelen ser transversales a la implementación, por lo que su abordaje implica una labor constante durante el tiempo que dure la implementación. A continuación, y a modo de resumen se presenta la tabla 1 en la que se referencian los aspectos que influyen sobre la efectividad de los programas y que han sido mencionados en este capítulo. Varios de los aspectos mencionados en esta tabla están relacionados con la implementación, lo que evidencia que este concepto es central para la efectividad, razón por la cuál será abordado en el siguiente capítulo.

#### Tabla 1

Aspectos generales que influyen sobre la efectividad de los programas.

- Conocimiento de los diseñadores y aplicadores del fenómeno que se desea intervenir.
- Conocimiento de los diseñadores y aplicadores del grupo o comunidad a intervenir y cómo se configuran sus relaciones. Por ejemplo, conocer sus estructuras de poder.
- Conocimiento de los aplicadores de los objetivos del programa.
- Sensibilización de la población a intervenir sobre el programa y sus objetivos.
- De ser posible, contar con evidencia empírica que soporte el diseño del programa.
- Conocimiento de los diseñadores y aplicadores sobre las necesidades de la población
- Cuando se implemente un programa que ya se ha llevado a cabo en otra población, conocer información de la consistencia externa de ese programa.
- Capacidad de los aplicadores para integrar algunos conocimientos requeridos para el adecuado desempeño de su rol en el programa.
- Capacitación de los aplicadores sobre la implementación del programa.
- Adaptar las características del programa y el método de implementación a las particularidades de la población
- Adaptar los indicadores de resultados del programa a partir de las características y peculiaridades de la población.
- Contemplar el posible efecto de los grupos formales e informales sobre la implementación.
- Contar con materiales para la implementación.
- Involucramiento de los aplicadores en la implementación.

**Nota.** Estos aspectos provienen de la selección de un grupo mayor, por tanto sólo pretenden ofrecer un marco de referencia general.

## Capítulo 2. Por qué la Implementación Importa

Suponga que ha invertido un año en el diseño y desarrollo de un programa para mejorar las condiciones de bienestar de los empleados en una empresa. Ahora, el camino hacia la efectividad pasará necesariamente por la implementación del programa en la población objetivo, la implementación se puede entender como:

"Un conjunto específico de actividades diseñadas para poner en práctica una actividad o programa de dimensiones conocidas. Según esta definición, los procesos de implementación tienen un propósito y se describen con suficiente detalle como para que los observadores independientes puedan detectar la presencia y la fuerza del "Conjunto específico de actividades" relacionadas con la implementación" (Fixsen, Naoom, Blase, Friedman, y Wallace, 2005, pág. 5).

Esa manera en que el programa se lleva a cabo en la población condiciona directamente los resultados del programa, por lo tanto, para el análisis de sus resultados es necesario conocer cómo se implementó (Durlak, 2016). La evidencia empírica de los supuestos anteriores se puede hallar con facilidad en numerosas investigaciones. Por ejemplo, en un estudio que analizó la entrega de intervenciones psicosociales en Estados Unidos, se encontró que los resultados de la implementación son mejores cuando la intervención se ajusta con mayor fidelidad al diseño (McGrew y Griss, 2005). Otros estudios que analizan la implementación de un programa (Rimm-Kaufman et al., 2014; Schechter, Kazakoff, Bundschuh, Prescott, y Macaruso, 2017; Walter et al, 2015; Rodríguez, Sánchez,

y Armenta, 2010; Aksorn y Hadikusumo, 2010), entre otros, demuestran que si no se tiene en cuenta la implementación, el programa corre el riesgo de no ser efectivo o, en su defecto, se pierde la capacidad de establecer si es o no efectivo.

Estas investigaciones, así como las demás halladas en la revisión de la literatura, dan cuenta de que no se puede pensar en la implementación como un momento, sino como un proceso que contiene varios eventos relacionados, que son transversales al programa e influyen sobre la efectividad y los resultados de este, tales eventos deberían analizarse como etapas de la implementación. El monitoreo de estas etapas de implementación les facilita a los profesionales la planificación adecuada y la proyección de resultados parciales y totales de la implementación (Ghate, 2015). Además de permitir un mejor análisis de las actividades de forma independiente e integrada.

Incluso está demostrado que la implementación del programa debería estar precedida por una preparación para la intervención, lo que aumenta las probabilidades de que la implementación sea efectiva (Márquez, Holgado, y Maya-Jariego, 2019). Esta preparación abonará el terreno de la implementación, pues contribuye a conocer características de la población y del contexto, lo que permite anticipar ajustes, e incluso preparar mejor a los facilitadores para llevar a cabo una mejor intervención.

Por ello, si no se tiene en cuenta la implementación y los procesos que esta implica, tampoco se podrá conseguir, al menos sistemáticamente, la efectividad del programa. Que el programa sea efectivo será una cuestión más de azar que de planificación, y esto ocurre

porque sin el monitoreo de la implementación, tampoco se tiene conocimiento sobre criterios de su validez, así como de los aspectos que favorecieron o no a la implementación; como lo plantean Durlak y DuPre (2008).

La evaluación de la implementación es esencial para evaluar la validez interna y externa de las intervenciones. Por ejemplo, la interpretación precisa de los resultados depende de saber qué aspectos de la intervención se entregaron y qué tan bien se realizaron. (p.327).

Tales hallazgos evidencian la relación causal entre la implementación y la efectividad. Por ejemplo, los mismos autores encontraron en una revisión de varios metaanálisis que, en los programas donde se controla la implementación, la probabilidad de que se cumpla el objetivo del programa es tres veces mayor que en aquellos donde la implementación no se controla.

Los autores también refieren un estudio de Derzon (2005), quien luego de identificar un grupo de programas con resultados poco efectivos, generaron un análisis proyectivo en el que trataron de predecir cómo serían los resultados si se controlara la implementación, los resultados mostraron que la efectividad aumentaría incluso 12 veces más que en el escenario donde no se controla la implementación. Ahora bien, ¿cómo monitorear o controlar la implementación? Para ello es necesario comprender cómo se entrega el programa en el grupo objetivo, pues tal conocimiento ofrece luz sobre una serie de variables que deben abordarse para analizar la implementación.

Por ejemplo, será necesario controlar la dosis de la implementación, que se refiere a las "unidades específicas de una intervención (como el número de lecciones impartidas) o la cantidad de tiempo que un participante está expuesto a una intervención (por ejemplo, horas de contacto)" (Domitrovich et al., 2008, p. 7). Pues una menor dosis de implementación estará asociada a una menor efectividad de la intervención. Dificilmente tenga el mismo nivel de efectividad un programa que se entregó durante 40 sesiones de una hora, a uno que se entregó durante 20 sesiones de la misma duración.

No obstante, tal conjetura también estaría moderada por la calidad de cada sesión. Pues si en el segundo caso, las sesiones son de más calidad debido a que son llevadas a cabo por facilitadores con más entrenamiento, esta diferencia entraría a jugar un papel sobre la efectividad del programa. Otros aspectos, como el contexto, los presupuestos de implementación, el apoyo social, las características de la población o, incluso de las directivas cuando la implementación se hace sobre organizaciones, también influirán sobre la dosis de implementación, y por ende, sobre los resultados del programa.

Asociado a la dosis, también se debe tener en cuenta la fidelidad de la implementación, que se refiere a "la relación entre un programa previsto y otro promulgado" (Century, Rudnick, y Freeman, 2010, p. 202). Si el programa no se implementa con fidelidad a sus componentes principales, entonces los resultados serán el efecto de otra versión desdibujada y desconocida del programa que se diseñó. Además, si los facilitadores, imponen la fidelidad del diseño, sobre las condiciones sociales, culturales y físicas de la población,

entonces no habrá una sincronía entre el programa y el grupo objetivo, por lo que el programa podría arrojar resultados aleatorios y desprovistos de validez. En este escenario debe primar un equilibrio entre el diseño del programa y el respeto por las particularidades del grupo objetivo. Los ajustes deberían ser innovaciones sobre la práctica en el grupo específico de intervención, no sobre los supuestos teóricos del programa.

Otra variable de análisis es el contexto, que afecta significativamente la implementación e influye sobre la efectividad del programa. No se debe implementar un programa exactamente igual a como se implementó en una población diferente, incluso cuando se aplica en otro momento sobre la misma población, pues algunos factores, como el aprendizaje y las circunstancias del contexto ya han influido sobre la población.

Por ello, una implementación nunca será igual a otra y, tal diferencia será una variable de análisis particular para cada intervención, de lo contrario, se puede incurrir en el error de generalizar aspectos de una población a otra población, generando sesgos sobre los análisis y, por supuesto, sobre los resultados de la implementación.

Ahora bien, la atribución de respetar las diferencias entre los grupos y tenerlas en cuenta para los ajustes de la implementación al contexto, no implica que tales ajustes deriven en la aplicación de un programa particular para cada población, para evitar esto, el programa debe tener una base teórica sólida, que le otorgue validez interna, aun cuando se implemente cada vez en un entorno diferente. Omitir el contexto como una característica de la unidad de análisis en la implementación, supone una debilidad para los programas, aún si estos tienen

altos niveles de validez interna, pero al omitir el contexto en la implementación sus resultados carecen de validez externa. De la misma manera, si no se estudian con detenimiento los ajustes del programa al contexto, y estos se hacen de manera deliberada, el aplicador podrá implementar un programa de forma desdibujada a como éste se ha diseñado, generando así falencias en la validez interna del programa (Barrera-Osorio, García, Rodríguez, F, y Arbeláez, 2018).

La mejor receta implica entonces, aplicar el programa con la mayor fidelidad posible, sin desconocer la necesidad de hacer ajustes, previamente analizados, que permitan la adecuada implementación en el contexto particular del grupo objetivo. Esta importancia del contexto la evidenciaron Harden et al. (2017) al encontrar que los programas desarrollados bajo la integración a los entornos, acompañada de presupuestos provenientes de la investigación, tendrían una mejor implementación que aquellos programas basados sólo en evidencia estructurada y en manuales previamente desarrollados.

Está demostrado que muchos programas pueden funcionar adecuadamente en entornos controlados o, de laboratorio, sin embargo, cuando son aplicados en el contexto real, sus resultados no son los esperados. Por ejemplo, en Estados Unidos se hizo un metaanálisis de 46 programas de prevención frente al uso de drogas en jóvenes, pero luego, cuando se midió el tamaño del efecto de estos programas sobre la población, este fue de 0,02 (Kloos et al., 2012). El programa entonces puede ser validado en condiciones óptimas, pero una vez es llevado a la práctica, debe enfrentarse con diversos aspectos como: los recursos de la

organización, su misión y las necesidades de la comunidad entre otros (Harden, Johnson, Almeida, y Estabrooks, 2017).

Los ajustes al programa deben realizarse para facilitar la implementación, pero no deben comprometer los supuestos teóricos sobre los que se basa el programa, en otras palabras, los ajustes no deben comprometer los componentes centrales del programa (Kloos et al., 2012). Omitirlos en la implementación para tratar de ajustar el programa al contexto impacta negativamente los resultados de la intervención y conduce a obtener resultados que no se pueden explicar desde la teoría que sustenta el programa (Domitrovich et al., 2008). Para este monitoreo es fundamental el rol activo de los facilitadores del programa, quienes interactúan directamente con los receptores del programa, y pueden monitorear que se mantengan los componentes centrales del programa, mientras ajustan la intervención al contexto del grupo o población a intervenir (Márquez, Holgado, y Maya-Jariego, 2019).

Todos estos ajustes también influirán sobre la adhesión de los participantes al programa y la fidelidad de este. Si en la implementación del programa no se tienen en cuenta aspectos culturales de la población objetivo, es posible que algunos participantes no se sientan identificados, o no comprendan los mensajes que se les desea transmitir, esto podría conducir a la desmotivación y a la apatía por participar de la implementación (Nocus, y otros, 2012). Esto conducirá a una menor dosis de la implementación, pues la adhesión al programa disminuirá. De poco servirá ser fiel al diseño del programa si luego no hay sobre quien implementarlo. Por otra parte, si en la búsqueda de una alta adhesión, se hacen ajustes

aleatorios, y sin tener en cuenta cómo estos influyen sobre los componentes del programa, entonces se estará implementando un programa quizás muy distinto al que se diseñó.

En este escenario, el profesional deberá emplear sus conocimientos provenientes de la investigación y del contexto para llegar a un punto de equilibrio en la implementación, es decir, a un ajuste que no desvirtúe el programa, pero que reconozca las peculiaridades del contexto donde es implementado, un contexto que debe ser analizado como un sistema, en el que diversos procesos interactúan y se influencian mutuamente, permitiéndole al profesional de la implementación comprender que el contexto funciona como un sistema (Ghate, 2015), que además posee normas implícitas y explícitas que influyen en la implementación y, finalmente en la efectividad del programa.

Este escenario supone que, eventualmente, ningún programa podrá ser replicado en diferentes entornos de la misma manera, será necesario partir de supuestos de la co-creación de las estrategias de implementación (Ghate, 2015). En donde deberán participar todos los involucrados, desde los profesionales, los investigadores, y las comunidades que recibirán la implementación, así, cada actor aportará información útil para una adecuada implementación del programa. Este concepto no puede confundirse con "comunicar", pues su fin no es comunicar lo que se va a realizar, implica que todas las partes, además, aporten sus conocimientos para co-construir un esquema de implementación potencialmente idóneo para un programa de intervención.

Otra razón que evidencia la importancia de monitorear la implementación es porque tal monitoreo implica tener en cuenta variables como el acceso de los aplicadores a los recursos que demanda la utilización del programa, en este sentido, los recursos deben corresponder con lo previsto en el diseño del programa. En una investigación que recopiló el análisis de varios programas de estado desarrollados en Rusia por Kolesnik, Pavlova y Rybalova (2018), encontraron dos aspectos que son frecuentes para el no cumplimiento de programas llevados a cabo por los entes gubernamentales, estos son: el incumplimiento de los plazos de finalización de los programas y la falta de recursos para financiar las actividades del programa implementado.

Es posible que lo primero se deba a circunstancias que no se previeron al momento de implementar el programa, lo que supone una falla en la implementación; lo segundo puede tener el mismo origen, pero también es una consecuencia, pues si los plazos no se cumplen y el programa se retrasa, los presupuestos para el mismo pueden incrementarse, afectando con ello la afectividad y los resultados finales del programa.

Finalmente, es posible aproximarse a una respuesta a la pregunta que titula este apartado ¿Por qué la implementación importa? Pues importa porque no hay manera de saber si el programa ha sido efectivo si no se considera a la implementación como variable de análisis (Durlak, 2016). Conjuntamente, por que los resultados del programa se desprenden del análisis de factores de la implementación, como la dosis, la fidelidad, la calidad de la implementación, que se refiere a "la discrepancia entre lo que se planifica y lo que realmente

se entrega cuando se realiza una intervención" (Domitrovich et al., 2008, p. 3). La frecuencia de implementación y, por supuesto, el contexto.

Todos estos elementos son transversales al programa. No es posible saber por qué un programa es efectivo o no si no se sabe ¿Cómo se entregó? ¿Cómo se llevó a cabo en el grupo objetivo?. Pues esas prácticas in situ corresponden a las evidencias sobre las cuales se deben hacer los análisis de resultados, pues su explicación pasa ineludiblemente por factores asociados a la implementación. Al mismo tiempo, evaluar los resultados de la implementación permite añadir mejoras a la intervención mientras esta se está realizando, generando así procesos de innovación que incrementan la efectividad del programa que se está implementanto, evidencia de esto se recoge en la implementación del programa Edúcame Primero Perú (Márquez, Holgado, y Maya-Jariego, 2019). Además de optimizar el programa para una nueva intervención y mejorar las probabilidades de difusión del programa en otros contextos (Damschroder et al., 2009).

# Capítulo 3. Factores que Inciden en la Implementación de Programas

Tal como recordará el lector, la implementación de los programas suele ser compleja por el número de variables y condiciones que escapan del control. Por ejemplo, un programa adelantado en una empresa para la prevención de la accidentalidad, implica tener en cuenta que el diseño corresponda con las demandas de la empresa, y que sea viable de aplicar con fidelidad, también se debe considerar cuál será el tiempo que deberán dedicar los empleados al programa, y determinar si es viable contar con este, para lo que se requiere la reorganización de actividades, la separación de espacios de implementación, compra de recursos, entrenamiento de los aplicadores y en general, un amplio grupo de factores que, de no considerarse pueden decantar en una incorrecta implementación del programa, lo que perjudicará su adherencia al diseño, su efectividad y podría terminar siendo un costo sin retorno de la inversión social y económica.

Por esta razón, este capítulo pretende abordar un grupo de factores, entendiendo por estos a condiciones que tienen la propiedad de causar un efecto sobre la implementación y por ende sobre los resultados del programa. Estos factores se han identificado como relevantes en la revisión de la literatura sobre implementación de programas, y se han agrupado en 3 categorías: a) Factores organizativos, como el diseño del trabajo (Morgeson y Humphrey, 2006), que se analizará con profundidad, pues condiciona otros factores organizativos, el apoyo de la alta dirección (Cyprian I y Omwoyo Bosire, 2019), la carga laboral de los

aplicadores (Lichtenstein, 1982) y la estructura de la organización (Rosati y Faria, 2019); b) Factores de implementación. como la dosis (Márquez, y Maya Jariego, 2019), la fidelidad (Carroll et al., 2007), y la frecuencia (Chaux et al., 2017), entre otros; y c) Las redes personales (Kahn y Antonucci, 1980), de las que disponen los participantes de la implementación. Cada uno de estos factores será abordado a continuación.

# 3.1. El Diseño del Trabajo

El desarrollo de las organizaciones implica, entre otros aspectos, el seguimiento constante de metas corporativas y, con ellas, objetivos que requieren de ser cumplidos para asegurar su permanencia y crecimiento. El cumplimiento de esas metas depende en gran medida del aporte que hacen las personas en sus labores individuales y colectivas; por ello, desde una perspectiva estratégica, es importante conocer cómo las personas llegan a alcanzar o no los objetivos propios de su actividad diaria.

Pero el desarrollo de las organizaciones no puede lograrse, al menos de manera sostenible, si no se tiene en cuenta ¿Cómo las características del trabajo influyen sobre el colaborador? Aspectos como el bienestar, la motivación y las expectativas del colaborador deben ser tenidos en cuenta para garantizar que el trabajo le sea gratificante y efectivo en el largo plazo para la organización; más aún si se tiene en cuenta que el contexto del trabajo ha sufrido cambios significativos a través de la historia, pasando de un contexto industrial a uno de servicios, enmarcado por un entorno altamente competitivo y globalizado, que implica

diversidad étnica, mayor participación de la mujer y mayores exigencias psicológicas por parte del trabajador (Ramírez Vielma, 2013). Quien debe adaptarse tan rápido como las condiciones de los mercados así lo establezcan, enfrentándose muchas veces de repente a cambios en sus condiciones contractuales, a procesos de rotación o a la necesidad de adquirir nuevas competencias en el corto plazo. En ocasiones estos cambios demandan esfuerzos psicológicos de los colaboradores, al punto de afectar su bienestar.

En este contexto, cobra relevancia la comprensión sobre ¿Cómo las personas hacen su trabajo? ¿Cuáles son las condiciones en que lo hacen? y ¿Cómo la organización genera o limita los recursos y los ambientes necesarios para el cumplimiento de las tareas? El diseño del trabajo se refiere precisamente a esto, además de estudiar la manera en que las personas organizan su trabajo, lo cual consiste en "concebir y fragmentar un proceso productivo o de prestación de un servicio para su efectiva realización y la coordinación de los diferentes subprocesos para su integración final" (Polo-Vargas, 2012, p. 22), o también se puede entender "el estudio, creación y modificación de la composición, el contenido, la estructura de tareas y roles y el entorno en el que se realizan" (Borges-Andrade, Alves, Queiroga, y Pérez-Nebra, 2019, p. 97) por ello, esta variable es de interés para comprender aspectos como el desempeño individual, colectivo y organizacional, el ambiente laboral e incluso el clima de la organización.

No puede caerse en el error de considerar al diseño del trabajo como una forma de organizar el trabajo mismo, tal aproximación, además de reduccionista, está más relacionada con "el diseño del puesto de trabajo"; además, implica desconocer que el trabajo por sí

mismo tiene otras dimensiones que también involucran su diseño, como el espacio en el que se realiza, su contexto, las formas de interacción entre los colaboradores, la distribución de la carga laboral e incluso las posibilidades de desarrollo de la persona al interior de la organización. El abordaje de estos aspectos desde una perspectiva investigativa y de intervención, implica un esfuerzo mayor por parte de quien analiza el fenómeno, pues deberá contar, además, con un bagaje conceptual que le facilite el análisis del trabajo.

Uno de los modelos más destacados para analizar el diseño del trabajo, es el propuesto por Hackman y Oldham (1976), denominado Modelo de Características del Trabajo, el cual aborda cinco dimensiones para el análisis del trabajo, estas son: la variedad de destrezas, la identidad con la tarea, el significado de la tarea, la autonomía y la retroalimentación del puesto, refiriéndose esto último a la manera cómo el jefe retroalimenta la labor del colaborador.

Este modelo ha sido ampliamente abordado en estudios empíricos realizados particularmente en los Estados Unidos, pues establece relaciones específicas entre estas características y tres estados psicológicos de los trabajadores que generan su bienestar: la satisfacción experimentada con el trabajo, la responsabilidad experimentada con los resultados del trabajo y el conocimiento de los resultados de las actividades laborales (Arnold y Randall, 2012). No obstante, de acuerdo con estos autores, no se han encontrado relaciones causales entre los estados psicológicos de los colaboradores y variables como el desempeño o el rendimiento, lo cual es un elemento de análisis importante, pues con frecuencia se asume erróneamente que el bienestar influye sobre el rendimiento.

Infortunadamente, luego de los estudios de Hackman y Oldham (1976), la discusión sobre el diseño del trabajo decayó, cómo si el aporte de estos autores implicase el estado de madurez de este tema de estudio (Ramírez Vielma, 2013). Sin embargo, las falencias evidenciadas en los estudios empíricos sobre el tema llevaron a otros autores a proponer nuevas ecuaciones. Es el caso de Pierce, Jussila, y Cummings (2009), quienes incluyen en el estudio del diseño del trabajo la variable del rendimiento, abordando la pertenencia psicológica como una variable mediadora entre las características del trabajo y los resultados de este, en esta búsqueda también encontró la relación con variables como la satisfacción, la motivación y el desempeño.

Con la intención de hacer más preciso el análisis del trabajo se procuró analizar aspectos más específicos del trabajo, abordando variables más concretas y de mejor medición (Wrzesniewski y Dutton, 2001). Sin embargo, estas posturas han sido reevaluadas, pues para abordar la variable del diseño del trabajo, no basta con analizar sólo unos aspectos de este, como las funciones del cargo o las metas del mismo, es necesario analizar el fenómeno desde una perspectiva más amplia, teniendo en cuenta el papel que juegan aspectos como los conocimientos requeridos para el trabajo, la cultura organizacional, el ambiente laboral, el apoyo social, el contexto del trabajo e incluso las expectativas del empleado (Morgeson y Humphrey, 2006). ¿De qué le sirve a un colaborador saber hacer su labor si a razón de su procedencia es discriminado por sus compañeros de trabajo?, ¿Cómo podría alguien mantener una alta motivación si no conoce cómo realizar su trabajo?

Estas preguntas suponen un análisis más amplio del fenómeno del trabajo y, para esto es necesario tener en cuenta al menos 3 categorías para analizar el diseño del trabajo: las motivacionales, las sociales y las contextuales/físicas (Morgeson y Humphrey, 2006). Al respecto, las características motivacionales se refieren al impulso y disposición que tienen los colaboradores para asumir su trabajo, entre mayor sea la motivación del colaborador, mayor será su actitud positiva para realizar su labor.

Las características sociales están relacionadas con las formas de interacción de los grupos y equipos de trabajo, para su comprensión es necesario definir aspectos como el tamaño de los grupos, la fluidez de la comunicación con los compañeros de la organización, las relaciones de amistad y el apoyo que recibe la persona del grupo de trabajo. Incluso se ha establecido que algunas circunstancias de la persona generan que su atención en el trabajo se centre predominantemente en aspectos sociales, como es el caso de las personas jóvenes, que están creciendo en su carrera y procuran alcanzar cierto grado de protagonismo, contrario a lo que sucede con personas de mayor edad, que perciben con más importancia la significancia con la tarea (Grant, 2007). Si bien tal situación no es una regla, sí es una tendencia desde la evidencia empírica.

Por otra parte, las características del contexto están relacionadas con las condiciones en que se desarrolla la labor, podría entenderse el contexto como "los estímulos interpersonales multinivel que rodean y son externos a los individuos" (Cai, Parker, Chen, y Lam, 2018, p. 210). Al respecto, es necesario analizar aspectos como la ergonomía en el puesto de trabajo, el equipamiento, la iluminación y las condiciones geográficas y sociales

del lugar de trabajo entre otros. Si la persona debe trabajar en un sector de la ciudad caracterizado por la inseguridad, entonces podría permanecer con temor en su lugar de trabajo, si no cuenta con implementos adecuados para el trabajo, podría desmotivarse frente al trabajo.

Las tres características mencionadas no se presentan de manera independiente, por lo que no se puede intervenir una y dejar de lado otra, las tres se influencian mutuamente. Por ejemplo, la falta de materiales en el puesto de trabajo puede desmotivar a la persona, lo mismo puede ocurrir si no percibe apoyo de sus compañeros. Incluso tal retroalimentación va configurando las percepciones de la persona frente a su trabajo. Si la persona obtiene un resultado positivo de su actividad ganará confianza, lo cual puede influir en su motivación y afianzará sus conocimientos respecto a su trabajo, desde esta perspectiva el resultado no sería el final de un proceso, sino una parte del proceso, que estimularía el aprendizaje y el mejoramiento de posteriores resultados, influyendo positivamente en los estados psicológicos del colaborador (Clegg y Spencer, 2007). Tal postura es de gran interés porque no reduce la importancia del colaborador a su rendimiento en la labor, lo que es una manera de darle valía más allá de su capacidad de producción, incluyendo el bienestar de la persona en la ecuación, y otorgándole valor y respeto como ser humano, lo que aumenta las probabilidades de que el desempeño sea sostenible en el mediano y largo plazo.

Quizás, una de las mayores dificultades que se ha presentado en el abordaje empírico del diseño del trabajo ha sido el contexto del trabajo, pues este es tan diverso como realidades empresariales existen. Poco ha sido lo alcanzado hasta la fecha para mitigar el impacto de

esta "variable extraña" sobre los resultados de estudios empíricos que aborden el diseño del trabajo, sin embargo, recientes estudios, han permitido avanzar en la medición de esta variable, incluso al punto de establecer que, al menos el contexto social es "un predictor del comportamiento proactivo de los empleados y un moderador de la relación entre otros factores y el comportamiento proactivo" (Cai, Parker, Chen, y Lam, 2018, p. 210). Este reconocimiento a la importancia del contexto social es una muestra más de la importancia que tiene analizar el diseño del trabajo desde una perspectiva multidimensional, no limitada a las actividades del puesto de trabajo. De hecho, actualmente se reconoce la importancia que tiene el tiempo de ocio en el lugar de trabajo, como una estrategia para reducir el *burnout* en el trabajo, ya que le permite a los colaboradores despejar su mente por algunos instantes durante la jornada laboral.

#### 3.2. Otros Factores Organizativos

Además del diseño del trabajo, existen otros factores organizativos que influyen sobre la implementación y los resultados del programa (ver figura 1). Estos factores, propios de los contextos organizacionales se relacionan entre sí. Sin embargo, algunos como la carga y el clima laboral están altamente relacionados. A continuación, se presentarán los factores identificados en la revisión de la literatura.



Figura No: 1

Factores organizativos que influyen sobre los resultados de programas

Fuente: Elaboración propia.

#### o Implementos disponibles en la organización.

Cada organización, a partir de sus circunstancias, contará con una serie de implementos que pueden facilitar la ejecución de un programa o, si faltan, limitar las opciones para la correcta implementación.

Es necesario que previo a la implementación, se realice un inventario de los implementos necesarios para la intervención y contrastarlos con los que posee la organización, porque en ocasiones no es viable adquirir o reemplazarlos durante la intervención, bien sea por falta de recursos o por

dificultades técnicas para adquirirlos o reponerlos (Lichtenstein, 1982). De lo contrario es probable que la implementación pierda fidelidad respecto al diseño (Lochmiller, Lucero, y Lester, 2016). Un ejemplo de esto ocurre en Colombia, donde se implementan con frecuencia programas en instituciones educativas de bajos recursos, caracterizadas por carencias de elementos básicos como pizarras, espacios aptos para trabajar, o ventiladores en entornos con altas temperaturas (Chaux et al., 2017). A pesar de esto, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), ha desarrollado un conjunto de estrategias para garantizar presencia de implementos que faciliten la implementación de programas (Ministerio de Educación Nacional, 2019). Sin embargo, aún falta mucho para que este objetivo se convierta en una realidad, pues la falta de estructura educativa en el país es una problemática que requiere una alta y continuada inversión.

A pesar de lo anterior, existe evidencia empírica de programas en los que la presencia de otros factores protectores, como la capacitación de alta calidad a los aplicadores, y la calidad de otros materiales suministrados específicamente por el programa, pueden influir positivamente en sus resultados, minimizando el efecto de la carencia de infraestructura en los espacios educativos (Rodríguez, Sánchez, y Armenta, 2010). Por tanto, si bien contar con elementos para la implementación es importante, no es lo único que se debería tener en cuenta, la capacidad de los aplicadores y, en particular, su voluntad para aplicar el programa, son factores determinantes para la

efectividad del programa (Benveniste y McEwan, 2000). Por ello, si bien el contar con elementos para la implementación facilita la fidelidad y la correcta implementación del programa, también se deberá contar con la presencia de otros factores para alcanzar los resultados esperados del programa, algunos de ellos se describirán a continuación.

#### Apoyo de la alta dirección.

Existe evidencia empírica que indica que, el apoyo de la alta dirección, junto con objetivos claros de implementación y actitudes positivas de los aplicadores hacia la implementación ejercen un rol determinante sobre el éxito de un programa (Aksorn y Hadikusumo, 2010). Sin el apoyo de la alta dirección, es posible que las actividades del programa no se puedan realizar, bien sea por falta de presupuesto, por falta de coordinación logística o, por falta de autorización de los participantes para asistir a las actividades, estos, y muchos más aspectos críticos para el programa, se pueden facilitar desde la alta dirección. Con evidencia empírica, se ha logrado establecer la relación positiva entre el apoyo de la alta dirección como un factor organizativo y la implementación de programas de gestión del conocimiento, particularmente se ha identificado como factor predictivo del éxito del programa, la compensación hacia los colaboradores por la implementación (Cyprian I y Omwoyo Bosire, 2019). Evidenciando la importancia que este factor tiene sobre la implementación de programas.

# > Flexibilidad de la organización para implementar el programa.

Se refiere a los ajustes que debe hacer la organización para facilitar la implementación del programa, que implica actividades adicionales para sus miembros, o en algunos casos, sustituir unas actividades por otras nuevas. La disposición de la organización para facilitar estos ajustes determinará el grado de flexibilidad para la implementación del programa, a mayor flexibilidad, mayor será la posibilidad de obtener resultados positivos. Para lograr esto, es necesario contar con el apoyo de la alta dirección, pues es la estructura que más poder tiene para incorporar innovaciones en las prácticas cotidianas de la organización, por lo que puede facilitar que el cambio positivo sea a más largo plazo (Sperandio, Hobson, Douglas, y Pruitt, 2009), maximizando así el efecto del programa sobre la población objetivo.

Ahora bien, aunque la disposición individual de los receptores del programa no podría considerarse como una variable organizacional, sí influirá sobre el éxito de la implementación. Entonces, el escenario ideal sería uno en donde exista una alta flexibilidad generada desde la alta dirección, sumada a una alta flexibilidad del resto de sus miembros, o al menos los que participarán del programa, pues tal escenario facilitaría la correcta implementación del programa, incluso podría reducir el número de estrategias para implementar el programa en el contexto puntual de la organización.

Finalmente, es necesario aclarar que la institución no es la única que debe ser flexible frente al programa, la flexibilidad debe estar en ambas direcciones, el programa también debe ser flexible para adaptarse a las particularidades de cada organización, de lo contrario estaría negando la singularidad del grupo a intervenir, con consecuencias negativas para todos los actores de la intervención.

# La Carga laboral.

Se refiere a la demanda que tiene a su cargo la persona que participa de un programa, bien sea como aplicador o como receptor del programa. Cuando la demanda excede las capacidades de la persona para cumplir se denomina sobrecarga laboral, esta genera una reducción en el bienestar y de la productividad de la persona.

Es frecuente que, en el contexto de las organizaciones, los programas sean aplicados por sus propios miembros, con resultados adversos cuando: a) La implementación del programa genera sobrecarga laboral o b) Cuando el empleado ya tiene sobrecarga laboral y, además, debe cumplir con las actividades de aplicación del programa.

Es más frecuente que la actitud negativa se presente en los aplicadores que son miembros de la organización receptora, como el programa que es

implementado por los profesores de una escuela, tal actitud se explica en parte porque la persona debe cumplir con sus actividades diarias, más las que le corresponden desde el programa, generando un conflicto filosófico con el programa (Lichtenstein, 1982), que busca un beneficio a consta del bienestar del aplicador. Esto le genera sobrecarga laboral, e influye negativamente sobre la implementación y sobre los resultados de la intervención. Tales condiciones hacen inviable alcanzar los objetivos del programa, pues afectarán directamente a la implementación.

## Los prejuicios del receptor frente al programa.

Se refiere a las creencias que tienen las personas respecto al programa que recibirán, en este factor la cultura organizacional y social juega un rol protagónico. Además, puede tener un impacto en la adherencia de los participantes al programa. quienes pueden percibir que este es innecesario o no aporta mayor valor a la organización o a la comunidad, asumiendo ante él comportamientos de apatía y falta de adherencia. Esta percepción también se puede dar a nivel de las directivas, quienes posiblemente apoyen el programa para cumplir con un requisito, pero no porque lo consideran necesario, en tales casos, es frecuente que una vez se termine la implementación, se suspendan todas las actividades y compromisos que derivaron de ella (Arati, Todorova, y Merrett, 2011). Esto disminuye el efecto y el impacto del programa sobre el grupo intervenido.

Para evitar que tales percepciones se generen, es fundamental que la implementación del programa esté precedida por un análisis exhaustivo del grupo a intervenir, así, el diseñador del programa podrá identificar, cuáles son los intereses de los receptores de la intervención. Incluso es recomendable contar con la participación de representantes de la organización en el diseño o adaptación del programa al nuevo contexto organizacional.

### o Experiencias de los receptores de programas

Cuando los beneficiarios del programa ya han experimentado la implementación de programas, algunos de sus miembros suelen tener una actitud frente a un nuevo programa, que dependerá del tipo de experiencia percibida en programas anteriores. Si un programa anterior no se concluyó, las personas pueden pensar que perdieron su tiempo, y podrían tener resistencia frente a la nueva implementación, pues se genera en ellos una desesperanza aprendida frente a los posibles resultados de la nueva intervención. Esta percepción puede llevar a los participantes a no asistir a las actividades o, referirse negativamente frente al mismo en sus grupos de interés.

Esto también ocurre cuando los beneficiarios conocen de otras implementaciones fallidas. Por ejemplo, en Colombia, un programa de

vacunación contra el virus del papiloma humano evidenció como una barrera para la implementación, la experiencia negativa percibida por otro grupo que recibió el mismo programa en otra región del país (Cordoba-Sanchez et al., 2019). Estos antecedentes crean predisposiciones en las personas que dificultan la implementación del programa.

## Trabajo en equipo.

El trabajo en equipo permite distribuir las cargas adicionales que genera la implementación de un programa, más aún cuando esta la realizan los miembros de la organización, y no personas ajenas a ella. También permite una visión compartida de la realidad, que es útil para la retroalimentación, la continuación, o la reorientación de la implementación. Esto quiere decir que también facilita los procesos de innovación durante la aplicación del programa.

#### El Clima Laboral.

El clima laboral está relacionado con "los procesos encaminados a la creación de un ambiente de comunicación y confianza entre los diferentes miembros de la institución pendiente por desarrollar" (Miranda y Echeverry, 2011, p. 77).

Las relaciones en los contextos organizaciones suelen estar vinculadas a condiciones de poder, generalmente definidos por la posición que ocupe cada miembro en la estructura organizacional. La manera en que se construyan estas interacciones puede generar consecuencias positivas como el fortalecimiento del trabajo en equipo, el bienestar laboral e incluso el desempeño, o en su defecto, pueden generar conflictos interpersonales, burnout o incluso puede generar lo que se conoce como un clima tóxico, escenario en el que incluso los miembros de la organización terminan somatizando su condición de malestar (Olaz, 2013).

## o Estructura de la organización.

Las características estructurales de la organización, la gobernanza y el rendimiento (Rosati y Faria, 2019). Por ejemplo, en relación con las características estructurales, una organización tiende a funcionar diferente cuando tiene una estructura vertical o, cuando la estructura es horizontal. También se pueden considerar factores organizativos a "las estructuras de interacción, la orientación estratégica, los sistemas y las políticas, la capacidad de la dirección y la cultura" (Vera Salazar, Alvarez-Suescun, y Angulo-Cuentas, 2013, p. 13).

#### El tamaño de la organización.

Aunque en la implementación de programas, no hay un tamaño correcto de grupos a priori, se debe tener en cuenta que el número de aplicadores dependerá de a) el tamaño del grupo beneficiario y b) la cantidad y las características de las actividades que requiera la implementación. Entre más grande sea el grupo, en relación con el número de aplicadores, menor será el control sobre la implementación y, viceversa (Chaux et al., 2017). Por lo que es necesario mantener el equilibrio entre estos dos tipos de participantes en el programa.

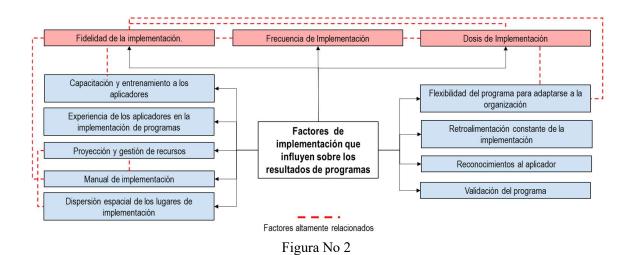
Esto se ha evidenciado en la implementación sobre grupos de estudiantes en instituciones educativas, encontrando que en los grupos pequeños se facilita la interacción entre los participantes y los aplicadores del programa (González, 2016), permitiendo incluso una frecuente retroalimentación del proceso de implementación.

## 3.3. Factores de implementación

Los resultados de un programa dependen de ¿Cómo este se ha implementado? ¿Cómo se ha entregado en la población objetivo? Y esta entrega depende de diversos factores que determinarán la calidad de la implementación. A continuación (ver figura 2) se presentará un grupo de factores que se ha identificado en la literatura como relevantes al momento de llevar

a cabo una intervención. En la figura 2 se observan los factores de fidelidad, frecuencia y dosis de la implementación en un tono diferente, esto se debe a que estos factores son centrales en la implementación y, también, son los que se analizarán empíricamente en esta investigación. Esto no desconoce la importancia de los otros factores, que también serán abordados en este capítulo.

Aunque los factores de implementación se abordan de forma independiente, estos no ocurren en el programa de forma separada, como tampoco en un momento específico de la implementación, ocurren de forma transversal durante la implementación y sus efectos se solapan entre sí. Por ejemplo, una menor dosis de implementación estará asociada a una menor frecuencia y fidelidad de la implementación, lo cual conduce a una disminución de la efectividad del programa.



Factores de implementación que influyen sobre los resultados de programas.

Fuente: Autoría propia

# Fidelidad de la implementación.

Antes de desarrollar este constructo en la implementación, es pertinente definirlo, entendiéndolo como el "grado en que se entrega una intervención o programa según lo previsto" (Carroll et al., 2007, p.2). Desde el ámbito educativo, también se puede entender como el "grado en que los maestros y otros proveedores de programas implementan los programas según lo previsto por los desarrolladores del programa" (Dusenbury, Brannigan, Falco, y Hansen, 2003. P.240). Definiciones que no han variado mucho a través de los años, pues actualmente este concepto se puede entender como el grado en que un programa se implementa según como se planeó y, para saber esto sólo se puede tener en cuenta los análisis que provengan de la evidencia empírica (Sánchez et al., 2021).

Ahora bien, si la implementación es la puesta en escena del programa, es decir, todo lo que sucede en el terreno, sería ideal que dicha puesta en escena corresponda con lo que se esperaba desde el diseño del programa, si esto no es así entonces la implementación no sería fiel al diseño del programa y, en ese escenario no se podría saber qué hizo que el programa fracasase o fuese exitoso, pero si se hace una evaluación de la fidelidad de la intervención, será posible saber en cuánto contribuyen la implementación a los resultados de la intervención (Carroll et al., 2007). Pues en este último caso se sabría que

la implementación corresponde realmente al programa que se diseñó, y no a una serie de improvisaciones en el terreno.

Dado que la fidelidad de la implementación es un constructo, y no una variable concreta, medirla supone un abordaje desde diferentes dimensiones. Por ejemplo: a) Las evaluaciones de la adherencia al programa, b) La dosis, c) La calidad de la entrega, es decir, si la intervención es adecuada para los objetivos del programa (Carroll et al., 2007); d) La diferenciación del programa respecto a otras implementaciones llevadas a cabo con otros participantes y aplicadores; y e) La respuesta de los participantes (Dane y Schneider, 1998), es decir, cómo los participantes perciben la intervención. Es necesario que su percepción sea positiva y sientan los beneficios de la intervención, de lo contrario se desmotivarán y esto afectará aspectos como la frecuencia de implementación, la dosis y, por supuesto, repercutirá sobre la fidelidad.

De hecho, existe evidencia empírica que demuestra que la implementación ajustada al programa también está relacionada con la motivación del aplicador, a mayor motivación, más compromiso se tendrá con el programa, y más se ajustará la implementación al diseño propuesto (Schechter, Kazakoff, Bundschuh, Prescott, y Macaruso, 2017). La motivación del grupo receptor sería entonces otra variable que influye sobre

los aplicadores para implementar el programa de forma ajustada, es decir, lo más cercano a cómo se diseñó.

Para algunos autores basta con medir dos de estas dimensiones para aproximarse a la fidelidad, para otros en cambio es necesario medir todas las dimensiones (Carroll et al., 2007). No obstante, algunos autores le atribuyen un rol protagónico a la adherencia como criterio para analizar la fidelidad de la implementación.

La adherencia es esencialmente la medida final de la fidelidad de implementación. Si una intervención implementada se adhiere completamente al contenido, frecuencia, duración y cobertura prescrita por sus diseñadores, entonces se puede decir que la fidelidad es alta. Medir la fidelidad de la implementación significa evaluar si el resultado del proceso de implementación es una realización efectiva de la intervención según lo planeado por sus diseñadores (Carroll et al., 2007, p. 4).

La manera entonces de saber si la implementación del programa es fiel a su diseño es haciendo un monitoreo de la implementación y esto se consigue de diversas maneras. Por ejemplo, en Estados Unidos se realizó un estudio longitudinal para fortalecer adecuadas prácticas de crianza a partir del programa *The Oregon model of Parent Management Training* (PMTO), para

ellos se empleó una herramienta para medir la fidelidad de la implementación, denominada *Fidelity of Implementation Rating System* (FIMP) (Forgatch, Patterson, y DeGarmo, 2005). Esta evaluación de la fidelidad se basó en la observación, y en sus resultados se demostró que las altas puntuaciones de la prueba se relacionaban con alta fidelidad en la implementación, lo que a su vez con mejores resultados de implementación.

Entre más se aleje la implementación del diseño propuesto, menos control se tendrá sobre el programa y sobre sus resultados; no obstante, con frecuencia un programa se implementa sobre grupos con diferentes características. Por ejemplo, un programa de prevención de la violencia intrafamiliar se puede aplicar en alumnos de dos escuelas diferentes, o incluso de dos países diferentes, las diferencias culturales, socioeconómicas, de heterogeneidad de las personas o de cualquier otra índole, deberán ser tenidas en cuenta para la implementación, pues seguramente influirán sobre la forma en que se entrega el programa.

En tal sentido, las estrategias pedagógicas podrían variar según la cultura del grupo, por ello es necesario hacer adaptaciones que dependerán del contexto y otras variables relacionadas con el grupo receptor del programa, pero estas conciliaciones no deberán realizarse sobre los componentes centrales del programa, sino sobre los componentes de innovación (Kloos et al., 2012). Es decir, los ajustes no se deberán hacer sobre

los supuestos teóricos que sustentan el programa, sino sobre los aspectos que podrían permitir, en ese contexto, una mejor entrega del programa.

A pesar de lo anterior, es posible que los componentes principales, que se diseñaron para una implementación, y se aterrizaron a un modo de intervención, no sean los más indicados para implementar el programa en otra población, esto puede implicar una modificación del programa para este nuevo entorno. Verbigracia, para algunas comunidades de la región Guajira en Colombia, la distribución de los alimentos en la familia contempla que el padre debe recibir alimentos primero que sus hijos; no obstante, esta costumbre podría ser percibida como negativa en el contexto cultural del resto del país.

Entonces, un programa que se base en la priorización de la alimentación para los niños seguramente tendría que contemplar variaciones en la forma en que sus componentes principales se aplican, e incluso se comunican en ese contexto. De lo contrario, de poco serviría una aplicación con alta fidelidad, pues esta no se traduciría en efectividad, luego iría en contra de principios culturales de la población y esta no se involucraría ni defendería los objetivos del programa.

A partir de lo anterior es posible que, en la implementación de algunos programas, sea necesario hacer modificaciones sustantivas al diseño original

del programa, en este caso siempre es conveniente contar con algunas referencias teóricas que indiquen cómo podría comportarse el programa cuando sólo se aplican algunos de sus componentes centrales. En concreto, investigaciones que indiquen cuáles componentes centrales son absolutamente esenciales para la implementación del programa, como hacer aproximaciones en terreno para analizar si los componentes centrales del programa son viables en la implementación, a esto también se le denominará un análisis de sensibilidad o análisis de componentes (Carroll et al., 2007).

Por esta razón es aún más importante hacer un monitoreo a la fidelidad de la implementación, pues cada grupo a ser intervenido cuenta con condiciones únicas respecto a otro, y si esto no se controla, la implementación se puede alejar del diseño, lo que puede generar consecuencias críticas para el impacto del programa (Barrera-Osorio, García, Rodríguez, F, y Arbeláez, 2018) e implicar improvisaciones en la implementación, que también la alejan de su diseño inicial.

Además, la fidelidad de la implementación modera la relación entre la intervención y sus resultados (Dusenbury, Brannigan, Falco, y Hansen, 2003). Pero el monitoreo de la implementación, el seguimiento a todas las actividades que se realizan en terreno, potencialmente moderará el grado de fidelidad de la implementación (Carroll et al., 2007). Esto evidencia la relevancia que tiene monitorear la fidelidad de implementación de un

programa, no solo como herramienta para analizar los resultados de la intervención, sino para aportar información de calidad sobre el programa, que facilite el alcance de los objetivos en posteriores implementaciones.

Los beneficios de monitorear la fidelidad de la implementación son percibidos directamente por los aplicadores y desarrolladores de programas en curso, pero conjuntamente trascienden a aquellos que implementarán programas, pues les permite identificar con mayor certeza los aspectos de la implementación que beneficiaron o perjudicaron los resultados del programa en versiones anteriores. Sin estos datos, los nuevos aplicadores de ese programa carecerían de recursos para identificar si esa implementación fue efectiva o no (Carroll et al., 2007), es decir, el monitoreo de la fidelidad permite un mejor diseño de la implementación en posteriores aplicaciones del programa.

Lo anterior es relevante porque toda implementación está condicionada por factores contextuales, que influyen sobre las actividades programadas. Por ejemplo: a) dificultad para reunir a las personas, b) falta de motivación de los que reciben el programa, y c) falta de coordinación entre las actividades propias del trabajo y las actividades del programa, lo que puede generar una baja interacción entre los participantes y los aplicadores (Barrera-Osorio et al., 2018), afectando el desarrollo del programa y los objetivos propuestos.

Por ello, siempre será conveniente contar con un protocolo de implementación, que sea una guía para los aplicadores e impida que varios aspectos de la implementación queden al azar, afectando la efectividad del programa. Usar un manual o protocolo de implementación contribuye positivamente a la integridad de la implementación (Dane y Schneider, 1998). Lo que es una estrategia de mejoramiento que puede tenerse en cuenta para los procesos de evaluación (Quiroga Pinzón, Sierra, y Tocancipá, 2016). Además, contar y usar el protocolo de implementación favorece la consistencia interna del programa, en la medida en que facilita que diversos aplicadores implementen el programa de una forma sistemática, o por lo menos, tal como se concibió en su diseño.

No obstante, usar el protocolo o manual de implementación tampoco será por sí solo una garantía del éxito del programa (Forgatch, Patterson, y DeGarmo, 2005). Pues este no es más que una guía de implementación, pero no garantiza que los aplicadores, aun conociéndola, la implementen con fidelidad en el terreno o, por lo menos, implementen la versión más similar posible mientras hacen los ajustes necesarios a partir de las características particulares de cada población.

Cuando no hay un protocolo estandarizado de implementación, cada aplicador implementará el programa como él mismo lo entiende, por tanto,

podría haber tantos tipos de implementación como aplicadores. En este caso, la heterogeneidad en la implementación del programa afecta los resultados de este (Barrera-Osorio otros, 2018), generando un problema en la consistencia interna de la implementación y, por ende, un problema de validez en los resultados del programa. La aplicación del programa basada en el manual o protocolo facilita responder asertivamente ante dificultades la implementación (Khan et al., 2018), al mismo tiempo de servir de guía procedimental para todos los actores del programa.

A pesar de lo anterior, también es necesario que el aplicador perciba algún grado de autonomía para la implementación, que le permita cierta tranquilidad para afrontar situaciones no previstas. La autonomía repercute sobre el bienestar del implementador, además de facilitar la inserción de alternativas innovadoras en la implementación, las cuales pueden conducir a mejorar los resultados del programa. Es de anotar que en este caso la autonomía se debe presentar a partir de un marco de acción estipulado por los diseñadores o directores del programa.

Otro aspecto para tener en cuenta con relación al manual de implementación de un programa es que este, al igual que el programa, debe basarse en supuestos teóricos que sustenten lo que allí se indica, unas bases teóricas sólidas del programa son requisito básico para la implementación (Duque, Orduz, De Jesús Sandoval, Caicedo, y Klevens, 2007). De lo

contrario, es probable que: a) No se tenga claridad sobre las variables que se está intentando abordar, o b) Es posible que se requieran hacer ajustes a la implementación, por no tener en cuenta conceptos, variables y métodos ya abordados en la literatura.

Un manual de implementación es aún más necesario cuando se trata de implementaciones complejas, bien sea porque tienen muchas actividades o porque se requiere de altas competencias de implementación por parte de los aplicadores. Entre más compleja sea la implementación del programa, mayor será la probabilidad de que esta pierda fidelidad respecto al diseño del programa, pues mayor será el número de variables que tendría que controlar el aplicador, por el contrario, entre menos variables, podrá dedicar más tiempo a controlarlas. A saber, será más difícil mantener una alta fidelidad en un programa cuya implementación requiera talleres grupales, acompañamientos individuales, jornadas de sensibilización y seguimiento, que en un programa en el que sólo se requiera de la realización de talleres.

#### Dosis de implementación

Dentro de los factores de implementación de un programa, la dosis se refiere a qué tanto de ese programa ha recibido la población objetivo. Existen diversas estrategias para establecer la dosis de implementación que reciben los participantes de un programa, como el seguimiento a la asistencia a las actividades (Márquez, Holgado, y Maya-Jariego, 2019). La dosis es también

conocida como la exposición, y se refiere a "la cantidad de intervención recibida por los participantes" (Carroll et al., 2007, p.2). Si los participantes reciben una menor intervención de la prevista en el diseño del programa, entonces la dosis de implementación no será la prevista y esto impactará los resultados de este. Si un programa de prevención de la violencia infantil se desarrolla en 50 sesiones, pero por algún motivo sólo se lograron realizar 30, entonces ese tendrá un problema asociado a una baja dosis en la implementación. Por otra parte, es posible que a pesar de realizarse las 50 sesiones, no todos los participantes hayan asistido a todas estas, generando así una variabilidad en la dosis a partir del número de sesiones a las que asistió cada participante. Lo anterior implica un mayor grado de complejidad para el análisis y la evaluación de la dosis de la implementación y, por tanto, de los resultados de la implementación.

La dosis es un indicador de la fidelidad de la implementación, entre más baja sea la dosis, menor fidelidad tendrá la implementación del programa y esto puede producir que los resultados esperados no se alcancen.

#### Capacitación y entrenamiento a los aplicadores del programa.

La capacitación se refiere a la preparación que deben recibir los aplicadores, a la incorporación de información y procedimientos para la implementación del programa en el contexto de intervención. El entrenamiento es un proceso más conductual por parte del aplicador, implica

ensayar las conductas sugeridas en la capacitación, de hecho, en parte la efectividad en la implementación de programas está influenciada por el entrenamiento de los aplicadores, pues les otorga una capacidad mejorada para la implementación (Prescott, Bundschuh, Kazakoff, y Macaruso, 2018). No obstante, la capacitación y el entrenamiento debe estar claramente ajustado al programa a implementar, igualmente es recomendable que se tenga en cuenta el número de horas necesarias para ambos procesos, esto permitirá que estos sean de calidad.

Si no se da entrenamiento a los aplicadores, o este es deficiente, se corre el riesgo de que el aplicador implemente el programa como cree que es u, como le ha resultado efectivo en programas anteriores, omitiendo las características propias del actual. Por esto no basta con disponer de aplicadores con experiencia si a estos no se les capacita y entrena, pues tal circunstancia afectará los resultados del programa (Lichtenstein, 1982). Verbigracia, un programa escolar que pretenda fortalecer competencias en un segundo idioma tendría dificultades para implementarse si los profesores no están calificados para enseñar ese idioma (Correa y González, 2016). Así como también, los tendría si los profesores no hablan la lengua materna del grupo de estudiantes con los que desarrollarán el programa (Lochmiller, Lucero, y Lester, 2016). Es importante aclarar que el conocimiento del contenido de un programa no es equivalente a los conocimientos de su implementación; esto último responde más a la capacidad del aplicador para

poner en funcionamiento las acciones que permiten alcanzar los objetivos del programa.

En la capacitación, es importante que los aplicadores reciban información sobre los objetivos del programa y se logren identificar en su esquema conceptual con ellos, pues esto estimula su voluntad, y esta es uno de los factores determinantes para el éxito del programa (Benveniste y McEwan, 2000). Lo que refuerza sus actitudes positivas frente a la implementación y está demostrado que las actitudes que tienen los aplicadores frente al programa determinan en gran medida el éxito de este (Crocker, 1984). Estas actitudes facilitan el involucramiento de los aplicadores con el programa, también está demostrado que los altos niveles de involucramiento influyen positivamente sobre los resultados de la implementación, contrario a cuando el involucramiento es bajo y los aplicadores simplemente hacen lo que tienen que hacer, sin aportarle mayor valor o interés a su quehacer (Lichtenstein, 1982). Por supuesto, el compromiso del aplicador también le facilita el desarrollo de estrategias innovadoras ante situaciones adversas que ocurran durante la implementación.

Otro aspecto importante en este apartado es la asistencia técnica con la que cuenten tanto los implementadores como los receptores del programa, partiendo del hecho de que esta asistencia se puede dar de muchas maneras, como las capacitaciones, los entrenamientos al personal o el otorgamiento de elementos de implementación. Existe evidencia empírica que indica el efecto

positivo de la asistencia técnica sobre la implementación de programas en contextos comunitarios orientados a la generación de capacidades de prevención respecto al abuso de sustancias (Hunter, y otros, 2009). Incluso se ha detallado cómo la asistencia técnica influye positivamente sobre el programa cuando se brinda en todas las fases de implementación (Mitchell, Florin, y Stevenson, 2002).

## Experiencia en la implementación del programa.

Es decir, que el aplicador haya realizado implementaciones del programa en otras oportunidades. Cuando el aplicador cuenta con experiencia previa en programas de similares características al actual, podrá anticipar y tomar medidas ante posibles contingencias durante el desarrollo del programa, a su vez, le facilita la ejecución de las actividades complejas del programa, a estos aplicadores se les facilita en general ejecutar el programa y obtienen mejores resultados en el proceso (Lichtenstein, 1982). Al mismo tiempo, pueden apoyar la implementación de otros aplicadores con menos experiencia y, su conocimiento previo les permite hacer aportes en el diseño de la implementación durante el programa y para futuras implementaciones.

Un aplicador con experiencia en implementación podrá anticipar circunstancias a partir de lo que ha vivido en anteriores aplicaciones, adicional a ello puede evitar errores propios de la inexperiencia, lo que le facilitará una

mejor implementación. No obstante, tal experiencia también puede acarrear la costumbre de prácticas que afecten la implementación. Es el caso del aplicador que desea utilizar las estrategias que funcionaron en un grupo anterior con un grupo actual, sin considerar las particularidades del nuevo grupo, en tal caso su implementación no corresponderá con la realidad del nuevo grupo y esto afectará los resultados de la intervención.

## > Protocolo de implementación.

Todo programa debería tener un protocolo de implementación, una guía de procedimiento que indique cómo, cuándo y con quien se deben realizar las actividades, siempre encaminado a facilitar la consecución de los objetivos del programa. También es importante tener control sobre los recursos y la gestión de gastos asociados al programa. Cuando no hay un protocolo estandarizado de implementación, cada aplicador implementará el programa como él mismo lo entiende, por tanto, podría haber tantos tipos de implementación como aplicadores.

En este caso, la heterogeneidad en la implementación del programa afecta los resultados de este (Barrera-Osorio otros, 2018). Esto genera un problema en la consistencia interna de la implementación y, por ende, un problema de validez en los resultados del programa. La aplicación de un enfoque sistemático para el protocolo facilita responder asertivamente ante

dificultades durante la implementación (Khan et al., 2018). Además de servir de guía procedimental para todos los actores del programa.

A pesar de lo anterior, también es necesario que el aplicador perciba algún grado de autonomía para la implementación, que le permita cierta tranquilidad para afrontar situaciones no previstas. La autonomía repercute sobre el bienestar del implementador; además de facilitar la inserción de alternativas innovadoras en la implementación, las cuales pueden conducir a mejorar los resultados del programa. Es de anotar que en este caso la autonomía se debe presentar a partir de un marco de acción estipulado por los diseñadores o directores del programa.

#### Validación del programa.

El éxito de un programa radica en gran medida, en tener en cuenta las características específicas de la población de estudio, esto permite la aplicación de actividades clave para cumplir los objetivos del programa (Rodríguez, Sánchez, y Armenta, 2010). De lo contrario la implementación será equívoca y los resultados no se conseguirán, pues aun cuando se trate de un programa exitoso, y con múltiples aplicaciones, cada grupo u organización, tiene unas particularidades que la diferencian de otras: En consecuencia, es necesario que el programa sea validado para la población objetivo, luego le

facilita responder realmente a las necesidades percibidas por el grupo a intervenir. Además, contribuye a la adaptación de este al nuevo contexto.

Desconocer las particularidades del grupo a intervenir, su ambiente, sus necesidades y recursos, conduce a implementar actividades fuera de contexto, o usar materiales que no responden al entorno de implementación (González, 2016).

Si la población tiene una necesidad real, pero no la percibe como "necesidad" entonces el programa deberá sensibilizar a la población sobre esta previo a la intervención, de lo contrario los resultados del programa podrían verse afectados, pues no contarían con el apoyo de las personas a intervenir.

Para la validación del programa, es muy útil tener una línea base de datos medibles, que permita hacer posteriores comparaciones de los resultados obtenidos. También facilita conocer con más claridad el efecto del programa sobre la población objetivo, pues brinda evidencia objetiva sobre su cumplimiento. Esta línea base, propia de los estudios experimentales, evitan las estimaciones sesgadas del impacto de un programa (Gamboa-Delgado, de Cossío, y Colchero-Aragonés, 2016). Si no se cuenta con una medición inicial, es conveniente tener información de medidas obtenidas en otros estudios, que permitan por lo menos, evaluar las hipótesis que se proponen (Andrew et al., 2018). En este último caso, aunque la base de la información

corresponde a una población diferente, es útil en la medida en que también permite identificar los aspectos que influyen sobre los indiciadores de efectividad en otros programas.

Cuando se implementa un programa que ya ha sido aplicado en otro contexto, y se omite cualquier cambio que implique las adaptaciones propias del ambiente, se incurrirá en el riesgo de restarle validez a la nueva implementación, porque no se sabe si los objetivos, las actividades y las estrategias de implementación, son pertinentes para el nuevo grupo.

Hacer una correcta validación también conlleva a establecer unas medidas de efectividad adecuadas, que indiquen el alcance de los resultados obtenidos en cada uno de los componentes del programa, de lo contrario es posible que dichas medidas no sean válidas, dejando de medir los aspectos que realmente influyen sobre los resultados del programa (González, 2016). Esto también puede ocurrir cuando se implementa un programa por primera vez y se hace una construcción errónea de este tipo de indicadores.

#### o Proyección y Gestión de Recursos.

Antes de iniciar la implementación, es necesario hacer una proyección de los recursos que demandará el programa, estos pueden ser económicos o en elementos requeridos para la implementación. Si no se tiene en cuenta este

aspecto, es posible que el programa no se pueda iniciar, o lo que es peor, no se pueda concluir generando un gasto para todos los actores.

En la implementación de programas en entornos educativos, la falta de proyección de recursos como tableros, ordenadores y espacios de reunión pueden afectar significativamente la implementación (González, 2016). No obstante, el costo de un programa no tendrá, necesariamente, una relación directa con el impacto del programa, pueden existir programas de alto impacto a costos reducidos. Entre otros, en Colombia se han implementado programas para reducir los comportamientos agresivos de estudiantes a un costo 25 veces más económico que el mismo programa implementado en otros países (Chaux et al., 2017). Esto apunta a que en ciertas situaciones, entre más costoso sea el programa, menor serán las posibilidades de ser implementado.

La administración eficiente de los costos implica destinar la mayor cantidad de recursos económicos a aquellos aspectos que impactan más a los objetivos del programa. Se debe tener especial precaución cuando se pretende implementar en una organización, un programa que ha sido concebido para otra, pues es posible que existan condiciones de la implementación que generen mayores costos o una mayor demanda de recursos, por ello, será necesario hacer siempre una validación del programa al nuevo contexto.

La proyección de los recursos de implementación también facilita la gestión eficiente de los recursos, pero cuando no se tiene un control sobre el

gasto proveniente de implementación, o cuando se prioriza en gastos que no afectan significativamente a los objetivos del programa, los recursos se podrían terminar antes de finalizar la intervención, perjudicando no solo la implementación, sino también al grupo receptor y, a todos los actores del programa.

#### Adherencia de los participantes al programa.

Se refiere a la vinculación de las personas que reciben la implementación, entre mayor sea la adherencia, mayores serán las probabilidades de alcanzar un mayor efecto del programa, aunque es de aclarar que la efectividad depende también de la presencia de otras variables que se han abordado en capítulos anteriores. La falta de adherencia se puede presentar por varios motivos. Por ejemplo: a) que los receptores perciban que el programa no es necesario, b) por el conflicto de horarios entre las actividades del programa con las actividades cotidianas del trabajo o, c) la falta de apoyo del director, quien ejerce un papel importante para facilitar espacios, infraestructura y demás ajustes logísticos, que permiten la adherencia de las personas al programa (Ramos-Caballero et al., 2016). La falta de adherencia también ocurre por condiciones contextuales del grupo objetivo, como encontrarse lejos de centros urbanos, o estar en contextos de violencia y/o pobreza.

A saber, en la implementación de programas con niños pertenecientes a familias en contextos de pobreza, se puede presentar la falta de adherencia, ya que es común que estos trabajen para contribuir con los ingresos de la familia (Holgado, Maya Jariego, Ramos, y Palacio Sañudo, 2014). En estos casos, la falta de adherencia de los participantes afectará la efectividad de la implementación y los resultados del programa (Duque, Orduz, De Jesús Sandoval, Caicedo, y Klevens, 2007). Esto implica que las actividades del programa no tendrán impacto sobre la organización o este será mínimo, incluso algunas actividades del programa no podrían realizarse por falta de cuórum.

La alternancia en la participación, también se considera como falta de adherencia, en este caso, los participantes no son regulares en las actividades del programa. Por ejemplo, cuando se implementa un programa en una empresa y cada vez van miembros diferentes de un mismo departamento a las actividades del programa, al final, cada miembro tendrá sólo una porción de la intervención, por lo que ninguno tendrá una idea completa y menos comprenderá la filosofía del programa.

#### o Flexibilidad del programa para adaptarse a la organización.

Un programa debe adaptarse a las circunstancias cambiantes del grupo que interviene, ser flexible ante diversas posiciones de los participantes, e incluso de sus estilos de aprendizaje (Lamus-Lemus et al., 2017). Esto es

necesario aun si el programa ha sido exitoso en anteriores implementaciones, pues la flexibilidad le permitirá adaptarse a las nuevas circunstancias de implementación con una nueva población.

Cuando el programa es adaptado a las características de la población, responderá mejor a las necesidades de esta, aumentando su validez y mejorando la percepción de las personas intervenidas. No obstante, si el programa no tiene flexibilidad para adaptarse a la organización, no se podrá realizar una correcta implementación, pues en la práctica no sería un programa para esa organización, afectando su validez, así mismo de otras dificultades a las que se podría enfrentar, como la falta del apoyo de los grupos a intervenir y las dificultades logísticas durante la intervención.

Esta característica también implica la flexibilidad del programa para adaptarse a diferentes grupos objetivos. Concretamente, un programa para incrementar la comprensión lectora de estudiantes será más efectivo si logra ajustar su implementación a las diferencias culturales de los niños de una región, en comparación con otra.

Es de recalcar que la implementación exitosa requiere de algún grado de adaptación, pero esto no implica que el programa varíe en sus componentes centrales, buscando precisamente el ajuste a la población a intervenir (Kloos et al., 2012). Los componentes centrales se deberán mantener, de lo contrario

no se estaría implementando el programa previsto, las adaptaciones corresponden más a la forma de implementación del programa en función de las características de la población objetivo.

## o Reconocimientos al aplicador.

Es importante que el aplicador reciba estímulos por su labor en la implementación del programa, estos pueden ser incluso simbólicos, afianzando su creencia de que hace las cosas bien y fortalece su nivel de involucramiento con el programa.

Por otra parte, cuando el aplicador hace parte de la organización que se interviene, no es recomendable que la implementación del programa le requiera trabajo por fuera de su jornada laboral, esto podría generar actitudes negativas hacia el programa, lo que a su vez afectaría sus resultados. No obstante, si el programa requiere ocupar el tiempo libre de este tipo de aplicadores, sería conveniente considerar el reconocimiento económico por las horas extras de trabajo, pues de lo contrario también se podrían generar actitudes negativas por parte del aplicador frente a la implementación del programa.

#### Variables de intervención no contempladas.

En el transcurso de la implementación del programa, es posible encontrarse con variables que no se hubiesen contemplado previamente, pero su efecto influirá sobre los resultados del programa, esto genera una serie de variables extrañas que pueden requerir de intervención, de lo contrario podría afectar los resultados de la implementación y por ende del programa.

## Dispersión espacial de los lugares de implementación.

Se relaciona con la dispersión de las personas sobre las que recae el programa, esta característica puede afectar la implementación y, por ende, sus resultados. Por ejemplo, si algunos grupos de implementación están en la ciudad y otros en zonas rurales, es posible que estos últimos puedan recibir menor intervención (Andrew et al., 2018). Esto se debe al nivel de dificultad que supone acceder a los grupos, no solo en términos de logística sino también en términos de costos.

#### o Retroalimentación constante de la implementación.

La retroalimentación permite hacer seguimiento a como se está ejecutando la implementación, esta se puede dar en diversos sentidos, entre aplicadores, entre aplicadores y receptores del programa, entre aplicadores y directores del programa. Por supuesto, permite identificar errores, o efectos

que no están contemplados en el diseño del programa y se generan durante la implementación, permitiendo una acción oportuna y previniendo así efectos adversos sobre los resultados del programa.

Si se hace posterior a la implementación del programa, todavía permitirá identificar estos aspectos. Sin embargo, los ajustes se podrán aplicar a una posterior implementación. Cuando se incluye a los beneficiarios del programa, los desarrolladores podrán identificar cómo las personas lo están percibiendo y actuar oportunamente en función de estas percepciones.

Un beneficio adicional de la continua retroalimentación es que facilita la inserción de estrategias innovadoras ante las dificultades generadas en el terreno, pues al contar con el concurso y participación de varios actores, las alternativas de solución serán mayores. Esto se facilitará aún más cuando el aplicador está comprometido con la implementación del programa.

#### 3.4. Factores de Contexto

Algunos factores que influyen sobre los resultados de un programa suelen ser difíciles de controlar durante la implementación, este es el caso de los factores de contexto, pues estos están directamente asociados a las características del grupo a intervenir y, por tanto es necesario tener en cuenta el rol que pueden jugar en la implementación, de lo contrario operaría como una variable extraña no controlada, lo que a su vez puede conducir a problemas

de consistencia en el programa, sin desconocer el efecto que puede tener sobre otras variables de implementación, como la fidelidad, la dosis y la frecuencia de implementación. A continuación, se presentarán 3 factores contextuales que se identificaron como relevantes en la revisión de la literatura (ver figura No 3). Posteriormente se describirá cada uno de ellos para ofrecer un mejor panorama del rol que juegan en la implementación.



Factores contextuales que influyen sobre los resultados de programas

Fuente: Autoría propia

#### Infraestructura pública.

Se refiere a las condiciones físicas del entorno, como el estado de las vías de acceso a la organización, el acceso a servicios públicos como agua, luz, gas, transporte público e internet. Las características de infraestructura pública inciden sensiblemente sobre la implementación del programa.

Estas condiciones suponen un reto para la implementación, pues implica que el programa debe generar condiciones que pueden implicar costos adicionales y, en ocasiones inviables para el proyecto. Un ejemplo de esto se

evidenció en la implementación de un programa en Colombia, el contexto de pobreza generó dificultades en la implementación y tuvo consecuencias sobre los resultados. Sin embargo, en algunas zonas, la mejora urbana del sector, el acceso a servicios públicos y las visitas de entidades estatales para prevenir la drogadicción generaron impactos positivos sobre los resultados en esas zonas (Holgado Ramos, Maya Jariego, Ramos Vidal, y Palacio Sañudo, 2014). Esto demuestra el impacto del equipamiento institucional sobre los resultados del programa, por tanto, será un factor para tener en cuenta antes de cualquier implementación.

## Contextos con problemáticas sociales.

La organización para intervenir puede pertenecer a una zona caracterizada por conflictos sociales y/o políticos, en algunos casos esto puede derivar en entornos violentos, este tipo de contextos es más frecuente en contexto de pobreza. Esta condición tiende a frustrar a los que aplican y reciben la implementación, afectando los resultados del programa. Por ejemplo, se ha identificado que la implementación de programas para reducir la agresividad de los niños suele ser más difícil cuando las condiciones del contexto son violentas que cuando no lo son (Chaux et al., 2017). Esto ocurre no solo por el efecto del contexto en la población, sino también sobre los aplicadores, quienes deben hacer mayores esfuerzos de implementación sin la certeza de lograr los objetivos del programa. Esta condición puede, incluso,

generar actitudes negativas por parte de los receptores de la implementación, asumiendo conductas hostiles hacia los aplicadores del programa.

Por esto, la implementación de un programa requiere que el aplicador comprenda el contexto de aplicación, y a partir del conocimiento empírico de la interacción entre el contexto y el programa, genere las constantes adaptaciones que permitan la adecuada implementación (Kloos et al., 2012). Estas adaptaciones son particulares a cada programa, y se dan en función de las características del grupo a intervenir. Por consiguiente, las condiciones sociales de un grupo de jóvenes escolarizados de bajos recursos, implican que el programa tenga en cuenta esta variable de contexto y adapte la implementación al mismo, lo mismo ocurre con un programa que ha sido diseñado en un contexto cultural y luego se vaya a implementar en personas pertenecientes a un ambiente diferente.

## o Apoyo de grupos de interés y/o corresponsabilidad.

La implementación de algunos programas implica el apoyo de grupos de interés diferentes al que se intervendrá. De este modo, en entornos violentos es importante contar con el apoyo de organismos estatales que faciliten la implementación, esto también aplica cuando se implementan programas en grupos de trabajo compuestos por personas de diversas organizaciones, en donde será necesario contar con el apoyo de estas para la adecuada implementación del programa.

## o Tolerancia a la frustración

La persona que aplica un programa se expone a que algunos aspectos de la implementación no funcionen como se han previsto, esta situación puede frustrar a algunos aplicadores que optan por reducir la calidad de la implementación del programa. Un ejemplo de esto se observa en la aplicación de programas con poblaciones vulnerables, que carecen de elementos básicos para la implementación, como tableros, hojas, bolígrafos e incluso la propia alimentación (Chaux et al., 2017). Conjuntamente, los programas pueden enfrentar resistencia por parte de los grupos intervenidos, frustrando al aplicador, quien puede incluso, reducir la frecuencia de las actividades o asumir una actitud negativa frente al grupo que recibe el programa.

Como se ha podido observar hasta aquí, el abordaje los programas en general, y concretamente en entornos psicoeducativos, requiere de la inclusión de un gran número de variables, algunas controladas por los implementadores y otras no, pero del comportamiento y la interacción entre estas variables dependerá en gran medida que el programa entregado sea efectivo. Sin lugar a duda en el anterior apartado no se abordan todas las variables, no se incluyeron aspectos como la preparación de la intervención o la gestión de presupuestos, pero al menos pretende plantear un marco de análisis sobre los aspectos que influyen sobre la implementación, algunos de los cuales se han constituido como variables de esta investigación.

# Capítulo 4. Las Redes Personales en el Proceso de

## Implementación

En su necesidad de pertenecer, las personas buscan integrarse dentro de contextos sociales que le permiten desarrollarse en diferentes facetas de la vida, como la familiar, las relaciones de amistad o incluso las relaciones en el contexto del trabajo. En esta búsqueda por hacer parte de un grupo social, esta ejerce presión sobre el grupo, a la vez que recibe presión de este, en un proceso de socialización que le vincula en diversos contextos de interacción, que constituyen sus redes personales y aumentan sus posibilidades de desarrollo.

El análisis de estas redes permite estudiar las interacciones humanas de una forma sistémica (Rodríguez, Evans, y Galatti, 2019), y aporta información para comprender entre otros aspectos, los roles que las personas asumen al interior de la red, cómo influencian y son influenciados, que tantos beneficios pueden obtener de la red o incluso, cómo las interacciones entre diversas redes personales influyen en la vida de sus miembros. Las características de estas relaciones dependerán de las categorías que el investigador elija para constituir la red (McCarty, 2002). Por ejemplo, si el investigador desea identificar a los conocidos de una persona, o su grupo de trabajo, como también el grupo de personas con las que más interactúa.

Todo esto sin desconocer que la red personal será siempre cambiante y variará en función de las relaciones que en diversas etapas de la vida establezca la persona (Kennedy,

Kennedy, y Brancolini, 2017). Relaciones que pueden estar afectadas por el cambio en los círculos sociales, el entorno laboral o la historia de vida de la persona. Por ejemplo, existe evidencia empírica que indica que las personas que abandonan la escuela experimentan una posterior reducción de sus redes personales (Bidart y Lavenu, 2005), lo que posteriormente se traduce en menores alternativas de apoyo social, generando un mayor grado de vulnerabilidad de la persona frente a aspectos como el empleo y el acceso a sistemas de salud.

Para los propósitos de esta investigación es pertinente el análisis de las redes personales porque: a) Permiten caracterizar las dinámicas de las relaciones en los grupos de trabajo que implementan programas, en términos de densidad, estructura y tipo de relaciones; b) Permite identificar posibilidades de apoyo social y de relaciones instrumentales que faciliten la implementación del programa; y c) Permite establecer la posible influencia de las redes personales sobre la efectividad de los programas objeto de estudio.

A continuación, se desarrolla el concepto de redes personales, iniciando por una contextualización teórica, que permite identificar los conceptos relevantes para comprender de qué se trata la teoría de redes personales, se hace énfasis en conceptos como: a) los generadores de nombres, b) los conceptos de alter y ego, c) centralidad, d) tamaño de la red, e) densidad y camarillas entre otros. Posteriormente se hace una breve introducción al análisis de estas, abordando aspectos como su estructura, su funcionalidad y sus características relacionales. Así como las alternativas de abordaje socio céntrico y egocéntrico y las implicaciones del análisis de la red con y sin "ego", como elemento para tener en cuenta en el análisis. Seguidamente, se hace una introducción al papel que juega el análisis de redes

personales en contextos organizativos, abordando el fenómeno desde las intervenciones académicas y de consultoría, las implicaciones que tiene el manejo de la información en ambos casos y, cómo desde las organizaciones, los empleados pueden crear redes ficticias por desconfianza con el encuestador o por temor a las repercusiones que puedan tener en su trabajo como consecuencia de la información que comparten.

Luego se aborda brevemente cómo la teoría de redes personales se involucra con la implementación de programas, enfatizando en el rol que pueden jugar las relaciones instrumentales o expresivas entre los aplicadores y entre estos y los miembros de la comunidad, así como el rol que aspectos como la densidad y la cercanía ejercen sobre la implementación de programas.

Todo lo anterior, permite abordar algunas implicaciones éticas que tiene el uso de redes personales como estrategia de investigación, donde juega un papel importante la confidencialidad de la información, la generación de consentimientos informados y los dilemas éticos a los que se enfrenta un investigador al tener como unidad de análisis a personas que fueron nombradas por "ego", pero que quizás no saben que están haciendo parte de la investigación, pues ellas nunca firmaron un consentimiento para ello. Finalmente se hace una breve aproximación a la experiencia del uso de redes personales para analizar aspectos del contexto colombiano.

#### Elementos conceptuales para comprender las redes personales.

Una red personal es "el conjunto de individuos conectados a un encuestado incluido en la muestra" (Hogan, Carrasco, y Wellman, 2007, p. 117). Estos individuos se pueden representar gráficamente a través de un sociograma, que muestra distintas formas de interacción entre los individuos, además de ofrecer una estructura visual mucho más sencilla de comprender que las tradicionales matrices de datos provenientes de otras técnicas de análisis como por ejemplo la que se produce de una encuesta tradicional usando escalas tipo Likert, opciones dicotómicas o la selección múltiple como alternativa de respuesta.

Para adentrarse en el concepto de la red personal, es necesario comprender que esta cuenta con características morfológicas, como el tamaño, la densidad y la composición. Pero también cuenta con características transaccionales, como la participación social, los contactos y el compromiso (Guadalupe y Vicente, 2020). Estas características suelen estar influidas por condiciones particulares de las personas. Entre otros, el tamaño de la red personal puede estar relacionado con el contacto social, una persona que habite y trabaje en el campo, probablemente tendrá una red personal más pequeña que otra que trabaje y estudie en la ciudad, a su vez, la persona de campo probablemente tenga una red personal con una alta participación de familiares respecto a la persona que vive en la ciudad, quien también podría tener una red más densa y disponer de más contactos, en la medida en que su red personal es más grande.

En cuanto al abordaje para el análisis de una red, es posible identificar dos modos de aproximación a la teoría de las redes, por una parte, está el abordaje de las redes socio céntricas, que busca analizar las interacciones de un grupo seleccionado (McCarty y Wutich, 2005). Por ejemplo, se toma a los 30 miembros de una empresa y se analiza la red desde una perspectiva estructural. Por otra parte, está el abordaje egocéntrico, en el cual el punto de interés será la persona que responde a la encuesta, es decir ego, y se analizan aspectos de la red que se relacionan directamente con esta persona, como la cercanía de sus miembros o incluso sus posibilidades de apoyo social.

Adicional a lo anterior, también es posible establecer por lo menos dos tipologías de redes; a) las redes restringidas y b) las redes diversas (Guadalupe y Vicente, 2020), entendiendo por las primeras como aquellas redes que son más pequeñas, menos densas y compuestas por personas de un entorno social más estrecho y por ende con menos oportunidades de participación social, todo esto es inverso a lo que sucede con las redes diversas, caracterizadas por ser más densas, más grandes y con mayores oportunidades de participación social. Es posible que una red comparta características de las dos tipologías de redes mencionadas, por lo que incluso se podría considerar que la definición no sería absoluta, sino que estaría sujeta a un grado en función de si la red tiende a ser más restringida o diversa. Sumado a esto, las características de las personas que componen la red personal influyen significativamente sobre las posibilidades de apoyo social de que disponga una persona.

Las redes personales siempre amplían las posibilidades de las personas en cualquier contexto. Existe evidencia empírica que permite establecer que, en los fenómenos de migración las personas que tienen contactos en los lugares de destino tendrán mayores posibilidades de integrarse socialmente al nuevo lugar, se beneficiarán de los recursos de las redes de las personas, lo que les permite insertarse en mayor o menor grado en la nueva red (Bolíbar, 2019). Sin estos contactos las posibilidades de apoyo social son reducidas, así como las alternativas de inserción en los sistemas productivos, de educación e incluso de salud en el nuevo contexto. Una muestra de esto se observa en los fenómenos de migración por desplazamiento forzado, en donde se ha evidenciado que muchas de las personas que migran terminan aumentando las tasas de indigencia en los lugares donde finalmente terminan.

En últimas, las características de los contactos influyen sobre la tipología de la red y están relacionadas con las posibilidades de apoyo social que pueda tener la persona. Por ejemplo, no tiene los mismos alcances a recursos una persona con una red compuesta por otras de escasos recursos económicos que una compuesta por profesionales de altos ingresos, el tipo de relaciones de esta última red le permite a la persona un mayor acceso a recursos, dado que su condición social le facilitaría las conexiones con otras redes de influencia social.

Ahora bien, independientemente del abordaje que se le dé a la red, es necesario dominar, o al menos comprender, algunos conceptos que son inherentes a la constitución y al análisis de las redes personales y sociales. A continuación, se presentan algunos que, a juicio del investigador, son relevantes para adentrarse en el estudio de las redes.

Los generadores de nombres.

¿Cómo se accede a los datos de una red? En principio es posible identificar varias alternativas para recopilar información que permita la construcción de una red personal, las más comunes son: a) la observación; b) las entrevistas en profundidad; c) los generadores de nombres o d) los diarios de contacto (Yang-Chih, 2007). En la observación el investigador analiza el comportamiento de las personas y sus interacciones para interpretar sus relaciones. En las entrevistas en profundidad, el investigador indaga sobre los contactos de las personas y sobre sus posibles conexiones, esto mediante preguntas iniciales que desencadenan otras preguntas que indagan cada vez más sobre las relaciones.

Sin embargo, en esta investigación se profundiza más en la tercera alternativa, es decir, en los generadores de nombres, que consisten en indicar al encuestado que escriba los nombres de personas a partir de una categoría específica. Por ejemplo, se le solicita que escriba los nombres de las personas con las que más interactúa en su lugar de trabajo. Desde Kowald y Axhausen (2014), si el encuestador sólo emplea un generador de nombres en la encuesta de red personal, podría generar estructuras de redes muy pequeñas y parciales, por lo que se sugiere que sean complementados con generadores o preguntas posteriores que permitan un mayor análisis de la red, en tal caso se le podría preguntar al encuestado que, luego de escribir los nombres, indique quienes se conocen entre sí, quienes son amigos o con quienes podría hablar de cosas importantes. Ahora bien, esto no tiene por qué ser una máxima, pues dependiendo de lo que se le pregunte al participante y el límite de alteri que se le solicite, es posible que un solo generador de nombres pueda configurar una red amplia.

Existe evidencia que soporta la decisión del investigador de no preguntar a ego por la importancia de los alteri que incluya en su red personal, pues el orden en que este escriba los nombres puede ser un indicador de la fuerza de la relación que este tiene con sus alteri. Esto además repercute minimizando el tiempo que tarda la persona respondiendo el instrumento de investigación (Calastri, Hess, Palma, & dit Sourd, 2020).

Los generadores de nombres permiten además identificar las características del tejido social del encuestado (Yang-Chih, 2007), tejido en el que él influye y asimismo es influenciado, explicando en muchas ocasiones su comportamiento, así como elementos culturales, normas subjetivas del entorno social y otros códigos culturales que permiten un análisis de la persona y su relación con su red de contactos.

A pesar de ser empleados para la construcción de redes, los generadores de nombres tienen 4 aspectos que pueden ser considerados como críticos o inconvenientes para la construcción de la red, estos son: a) La fiabilidad, ya que los encuestados pueden aportar información sesgada de su red a partir de sus propios sesgos cognitivos asociados a factores como el recuerdo, el efecto halo; b) La generalización, que se produce de asumir que todos los datos se comportarán cómo se comporta la muestra, esto es muy frecuente cuando se emplea el muestreo por bola de nieve, del cual se hará referencia más adelante. c) La especificidad, que está relacionada con la probabilidad de que los datos recolectados sean muy específicos y no configuren una red con mayor posibilidad de análisis, y d) El costo, pues los generadores de nombres implican una alternativa costosa para la construcción de

redes personales, pues no solo puede implicar un arduo trabajo de campo, sino también una alta demanda de tiempo y consecuentes recursos económicos en la etapa de análisis de la información (Hogan, Carrasco, y Wellman, 2007).

#### Alteri y Ego.

Existen dos conceptos fundamentales para comprender la teoría de redes personales, el concepto de "alteri", que se refiere a todos los contactos de una red, y el concepto de "ego", que sería la persona que, a partir de un generador de nombres, indica que interactúa con todos esos contactos (Chávez, Carrasco, y Tudela, 2018). Así, las relaciones entre ego y los alteri, serán identificadas como lazos ego-alteri, y las relaciones entre los alteri, serán identificadas como lazos alteri-alteri (Vacca, Stacciarini, y Tranmer, 2019). Por ejemplo, si Camilo construye una red personal por instrucción de un investigador, todas las personas que él indique a partir de un generador de nombres serán denominadas alteri, pero él será siempre ego. Entonces, la red que se genera de las relaciones entre ego y sus alteris, así como entre los diferentes alteris conformará una red personal. En algunas ocasiones, aquellos contactos que primero nombre ego, tendrán una ubicación más cercana en la red personal, o también podrían tener un mayor grado de centralidad en la red de ego.

#### Centralidad.

A partir de lo anterior, es necesario entonces abordar el concepto de centralidad en el análisis de una red, el cual está relacionado con la importancia que una persona dentro de la red. Entre mayor grado de centralidad tenga una persona en la red personal, mayor será su poder de influencia sobre la misma (Francen et al., 2017), pues cuenta con mayores conexiones y, por tanto, podrá obtener mayores beneficios de la red.

Para abordar la centralidad en la red es necesario identificar las tres medidas de esta variable: a) El grado, b) La cercanía y c) La intermediación (Feeley, Moon, Kozey, y Slowe, 2010). El grado se relaciona con el número de interacciones con que cuenta una persona en la red personal, a mayor interacción mayor centralidad de grado (McCarty y Wutich, 2005). Un indicador de la centralidad de grado es la frecuencia con que varias personas identifican a una en particular como miembro de la red, en este sentido, a mayor frecuencia de nombramiento, mayor centralidad de grado tendrá la persona nombrada (Rodríguez, Evans, y Galatti, 2019).

La cercanía se relaciona con el nivel de conectividad que tiene un alteri con el resto de alteris de la red, entre más conectividad tenga mayor será su influencia en la red, bien sea porque su presencia puede facilitar significativamente las conexiones entre otros alteri, o porque su ausencia podría afectar la conectividad de la red (McCarty, 2002). Un alteri con un alto grado de cercanía tiene un camino corto para conectar con otros alteri de la misma

red, está más cerca de los otros y viceversa, por lo que la cercanía mejora la comunicación y reduce los saltos entre los alteri de la red (Krebs, 2006).

Y la intermediación se relaciona con la capacidad que tiene un alteri de conectar a la red, no porque tenga muchas conexiones, sino porque sus conexiones son claves o importantes para la red (Krebs, 2006). Una persona con un alto nivel de intermediación puede, gracias a sus relaciones, acceder a diferentes personas de la red, por lo que puede influir en las comunicaciones y en general en el funcionamiento de la red. En el contexto organizacional podría ser un consultor corporativo, que se nutre de diversas fuentes de información, conoce los grupos de interés para la organización, y conoce a las personas que se deberían conectar para alcanzar un mejor desempeño organizacional.

#### El tamaño.

El tamaño, la densidad y la distribución de los alteris son características que cambian con el tiempo en las redes personales, en estos cambios juega un rol importante la frecuencia de la comunicación entre los actores de la red, esta variable tiene más influencia que otras como la ubicación geográfica de los participantes, y esto se relaciona con las actuales posibilidades de comunicación (Wellman, Wong, Tindall, y Nazer, 1997). Por ejemplo, una persona puede mantener una relación estrecha con un amigo a pesar de vivir en continentes diferentes e incluso no verse físicamente. En este ejemplo, las posibilidades de comunicación influirán directamente sobre la constitución de la red de ambas personas.

Algunos aspectos influyen sobre el tamaño de la red, por ejemplo, está demostrado que las personas migrantes por estudios tienden a reducir significativamente el tamaño de sus redes, aunque posteriormente logren ampliar el número de participantes de su red con cierta facilidad (Bidart y Lavenu, 2005). Situación contraria a la que experimentan los migrantes por desplazamiento forzado, que llegan a nuevos lugares sin conocer a nadie, pero las razones de su migración les dificulta sus posibilidades de inserción social.

Otro aspecto que puede influir sobre el tamaño de las redes personales es el nivel de estudio alcanzado, en este caso, entre menor sea el nivel de estudios de una persona, probablemente menor será el tamaño de su red. Así mismo, las personas que abandonan sus estudios mantienen una red más centrada en lazos familiares, mientras que las personas que culminan sus estudios amplían más fácilmente sus redes fuera de la familia (Degenne y Lebeaux, 2005). En este punto es necesario diferenciar la existencia de dos tipos de lazos en las redes personales: a) Los lazos instrumentales, y b) Los lazos expresivos (Kennedy, Kennedy, y Brancolini, 2017). Los primeros se refieren a lazos que usa ego para acceder a ciertos benefícios de la red, su objetivo será el de facilitar el intercambio de recursos. Por ejemplo, Juan interactúa frecuentemente con Camilo, quien puede ayudarle a conseguir un trabajo que ha buscado desde hace tiempo. Así mismo, Juan también puede ayudarle a Camilo para que este pueda obtener una beca en la universidad.

Por otra parte, los lazos expresivos están relacionados con el intercambio de apoyo social, producto de relaciones que pueden ser más íntimas. Es el caso de los vínculos

familiares o los vínculos entre amigos cercanos. Por lo general, los lazos expresivos tienen una mayor permanencia a lo largo de la vida, de hecho, es frecuente que suelan permanecer con un alto grado de cercanía en las redes de ego. Mientras los lazos instrumentales son más cambiantes, su permanencia suele depender de las circunstancias y del ciclo de vida de las personas, apareciendo y desapareciendo a lo lago de la vida.

#### La densidad.

Otro concepto importante en el análisis de redes es la densidad, que se relaciona con el número de relaciones entre los alteris en la red (Degenne y Lebeaux, 2005). Es "el porcentaje de vínculos que existen en una red de todos los vínculos posibles. Una densidad de 1 implica que cada alter está conectado a cualquier otro alter. Una densidad de 0 implica que ningún alter conoce ningún otro alter" (McCarty, 2002, p. 10).

Entre mayor sea la densidad de una red, mayores posibilidades tendrán los alteris de conocerse entre ellos, lo cual a su vez influye sobre la estabilidad de la red y la posibilidad de que sus participantes compartan más escenarios de interacción (Moore, Carrasco, y Tudela, 2013). La densidad es una medida que es influenciada por la manera en que se analice la red personal, por ejemplo, si la red personal se analiza incluyendo a ego en todos los lazos posibles, entonces la densidad de esta red será mucho mayor, pues forzar a ego a incluirse en las interacciones incrementa el número de lazos de la red personal (McCarty y Wutich, 2005).

La densidad también podría estar relacionada con el número de geodésicos que tiene la red personal, entendiendo por geodésicos a las rutas más cortas entre las interacciones de la red personal (McCarty y Wutich, 2005). Por tanto, podría considerarse que una red personal tendrá un mayor grado de densidad en la medida en que tenga un mayor número de geodésicos. Así mismo, desde una perspectiva del capital social de las redes con un alto grado de densidad pueden tener una mayor capacidad de intermediación y, entre mayor capacidad de intermediación tenga la red, más posibilidades de apoyo tendrá la persona, pues la red podrá conectar más fácilmente a la persona con otras redes (Molina González, 2005).

#### Las camarillas.

Adicional a los conceptos anteriores, el análisis de redes implica también dominar el concepto de Camarilla, que "es un conjunto de alteris que están directamente atados entre sí. Puede haber superposición entre camarillas, es decir, un alter puede ser un miembro de más de una camarilla" (McCarty, 2002, p. 11). Por ejemplo, luego de haber generado los nombres, se le puede invitar al encuestado que indique cuales de las personas comparten una misma afición, o si es el caso de una red de una organización, se le podría indicar que conecte mediante líneas o cualquier otro método a las personas que hacen parte de un mismo departamento. Esto implica que una red personal puede tener tantas camarillas como identifique el encuestado. Las camarillas son frecuentemente empleadas en las redes generadas a partir del método de muestreo de bola de nieve (Kowald y Axhausen, 2014).

#### Los componentes.

Los componentes son "gráficos conectados dentro de una red" (McCarty y Wutich, 2005, p. 86) "es un conjunto de alteri que están conectadas entre sí de forma directa o indirecta. A diferencia de una camarilla, los miembros de un componente no tienen que estar conectados con todos los demás en el subgrupo" (McCarty, 2002, p. 11).

Adicional a los conceptos expuestos hasta ahora, el análisis de redes tambien implica conocer lo que es una diada o una relación existente entre dos miembros de la red personal (Hogan, Carrasco, y Wellman, 2007). Así como el grado de multiplexidad (Kennedy, Kennedy, y Brancolini, 2017), que se refiere al número de categorías con las que cada alter se relaciona con ego. Por ejemplo, un álter tendría un lazo más fuerte con ego si además de ser su jefe, también es su amigo personal.

Un aspecto importante del análisis de redes personales es que estas se pueden graficar con relativa facilidad, lo que permite identificar visualmente varios de los conceptos asociados al análisis de redes, como la cercanía, la densidad, las diadas y las camarillas, y esto puede hacerse incluso sin tener que realizar complejos análisis estadísticos previos. Por ejemplo, Robert Kahn y Toni Antonuccci (1980), establecieron un método de construcción de red personal a partir de un generador de nombres que se debían ubicar en una hoja con 3 círculos concéntricos, en estos el encuestado ubicaba a las personas más cercanas de su red

en el círculo más próximo a él, es decir, el más pequeño, mientras en el círculo más grande ubicaba a las personas más lejanas.

Actualmente los investigadores pueden usar programas para que el encuestado represente la red de forma digital, uno de ellos es EgoWeb, un programa que permite incluso establecer distintas relaciones entre ego y sus alteris (Hogan, Carrasco, y Wellman, 2007). En cualquier caso, es recomendable que la recolección de información mediante instrumentos de redes personales sea sencilla y fácil de comprender para los encuestados, dado que algunos generadores de nombres presentan estructuras diferentes a los modelos tradicionales de preguntas y respuestas, bien sea abiertas o de opción múltiple (Yang-Chih, 2007). Si el instrumento de redes personales no es claro para el encuestado, es altamente probable que la información recolectada carezca de validez y confiabilidad, lo que indica que estos instrumentos siempre deberán ser sometidos a pruebas piloto.

Quizás debido a lo anterior, es común identificar en la literatura una postura orientada a emplear baja tecnología en el campo y dejar la alta tecnología para el análisis de los datos, es posible que esto se deba a las dificultades que puede implicar para el encuestado e incluso para el encuestador, dominar los softwares de generación de redes o incluso los dispositivos electrónicos en los que se construyen.

#### Análisis de las redes personales.

Analizar una red personal implica tener en cuenta al menos tres dimensiones: a) la estructural, b) la funcional y c) la relacional. En la dimensión estructural se abordan aspectos como el tamaño de la red, su composición (quienes la componen), la forma como está distribuida y la densidad. En la dimensión funcional se abordan aspectos como el apoyo social percibido y la reciprocidad. En la dimensión relacional se analizan aspectos como la durabilidad de los lazos, la frecuencia de los contactos, la dispersión geográfica y la homogeneidad o heterogeneidad de la red (Guadalupe y Vicente, 2020).

En cuanto al análisis de las redes, es frecuente el abordaje desde los enfoques socio céntrico, que busca identificar patrones en las relaciones de las personas de una red, asumiendo que cada una de las personas contribuyen por igual a la estructura de la red. Este tipo de abordaje es recomendado cuando lo que se busca es comprender las relaciones de todas las personas que comparten una afiliación común (Kennedy, Kennedy, y Brancolini, 2017), como los miembros de un grupo de estudio o de un club social.

Por otra parte, está el abordaje egocéntrico, que busca conocer cómo los demás miembros de la red influyen en la persona "ego", teniendo en cuenta que cada miembro de la red influye de una manera diferente sobre la persona (McCarty, 2002). En este tipo de abordaje, la red estará fuertemente influenciada por las percepciones que tenga ego respecto a la cercanía de sus relaciones (Kennedy, Kennedy, y Brancolini, 2017). Es posible que esto pueda suponer algún sesgo de atribución por parte de ego en la configuración de la red, sin

embargo, tal condición no debería suponer un obstáculo para el investigador, ya que una red personal no es más que una representación gráfica de lo que cognitivamente piensa el encuestado.

Sumado a esto, las redes egocéntricas permiten aportar información importante respecto a las medidas de centralidad y densidad, que influirían sobre aspectos como el apoyo de la red a la persona. Por ejemplo, un conocido con el que ego no tenga tanto contacto, pero que aparezca en la red, le otorgará mayor grado de centralidad a un amigo íntimo, pues este último estará ubicado más cerca de ego y podría explicar en mayor medida su comportamiento. Sin embargo, también es posible superponer varias redes para realizar análisis multinivel, que ofrecen nuevas alternativas de análisis (Vacca, Stacciarini, y Tranmer, 2019).

En el análisis de redes socio céntricas se aborda la fuerza del lazo entre los miembros de la red, así como otras medidas propias de las redes, como la centralidad y la densidad, pero también es posible emplear otras técnicas de análisis como el escalado multidimensional y el análisis de clústeres (McCarty, 2002)

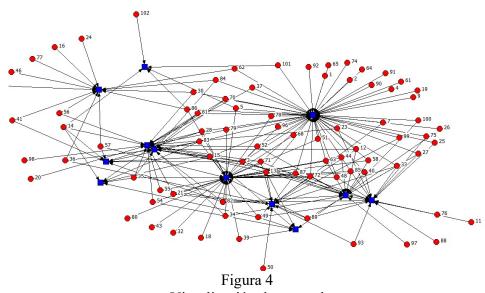
Otro aspecto que es importante tener en cuenta para el análisis de las redes personales es la cuestión de ¿qué hacer con ego? Asumiendo que es posible: a) eliminarlo de la red, b) incluirlo en la red con lazos forzados o c) incluirlo con lazos nulos (McCarty y Wutich, 2005). A continuación se plantea las situaciones en cada caso. En el primer caso, cuando se elimina a ego de la red (ver figura 4) podría atribuirse a que este, a pesar de ser quien generó la red

de análisis, no tiene mayor control sobre lo que sucede en ella, por lo que es posible analizar el patron estructural de la red sin que ego esté presente en ella.

Por otra parte, cuando se incluye a ego en la red y se fuerzan los lazos (ver figura 5), se está partiendo de la idea de que ego estará necesariamente conectado con todos los miembros de su red, y por tanto afectará significativamente su estructura. Por ejemplo, si se le pregunta a una persona con quien suele discutir sus problemas, esta persona podrá nombrar un grupo de individuos con los que necesarimente estará conectado, al momento de graficar estas relaciones, la resultante será una estrella, y la red en general tendrá estrellas anexas, producidas por el papel de ego en cada una de las relaciones. Bajo esta perspectiva el punto de partida del análisis ya no será cómo la red afecta a ego sino cómo ego afecta a la red. Este abordaje podría ser útil cuando se quiera analizar la trasabilidad de un mensaje en la red personal, o cuando se quiera identificar la transferencia de una enfermedad, pues en ambos casos será necesario establecer todos los lazos de ego con su red personal.

El tercer escenario, donde se incluye ego en el análisis de la red pero con lazos nulos, parte del reconocimiento de que pueden interesar para el análisis sólo algunas relaciones de ego con sus alteris, en tal caso se incluiría a ego sólo en las relaciones de interés para el investigador. Por ejemplo, si se emplea el análisis de redes personales para prevenir el contagio del COVID-19, el investigador podría preguntarle a una persona que ha dado positivo sobre las personas con las que más interactúa, pero luego podría solicitarle que indique sólo aquellas con las que ha compartido los últimos 15 días, así los epidemiólogos podrían ubicar sólo a esas personas para adelantar nuevas pruebas. En este caso, si ego indica

que Juan es una persona con que interactúa constantemente, pero no se ha visto con el en 20 días, entonces su relación con Juan en la red sería nula, pues esta relación puntual no interesaría para los propósitos de la investigación.



Visualización de una red Fuente: Autoría propia.

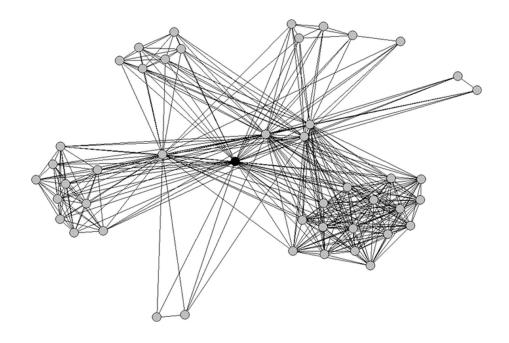


Figura 5: "Visualización de la red incluyendo ego y forzar un empate a todos los alteris" Fuente: (McCarty y Wutich, 2005, p. 89)

En cualquiera de los tres escenarios propuestos, lo importante será identificar qué es lo que se busca analizar de la red personal, la respuesta a esta pregunta orientará al investigador sobre el rol que debería asumir ego en la red personal. Si se busca conocer el impacto de la red sobre ego, entonces lo mejor sería analizar las matrices de adyacencia y no incluir a ego. Pero si lo que se busca es conocer el impacto de ego sobre su red, entonces si de debería incluir a este en el análisis (McCarty y Wutich, 2005).

Una herramienta usada para analizar redes es el análisis de clústeres, en estos las redes construidas por los participantes de una investigación, son analizadas mediante la creación de conjuntos de datos que comparten una categoría específica. Por ejemplo, en redes donde se analizan familias podrían crearse categorías como: a) familia cercana, b) Familias de 2

miembros o c) familias con hijos. En el caso redes en el contexto organizacional podrían obtenerse clústeres compuestos por: a) Empleados con personas a cargo, b) empleados con menos de 1 año en la empresa o c) empleados con historial de accidentes laborales. Y en el contexto de implementación de programas, podrían crearse clústeres como: a) programas sin manual de implementación, b) programas con espacios de retroalimentación o c) programas con indicadores de fidelidad.

Dado que el análisis de red suele mostrar a varias personas alteris interconectados, es posible que una persona pueda pertenecer a varios clústeres (McCarty, Structure in Personal Networks, 2002). Para esto será necesario conocer cómo está compuesta la red personal y como se relacionan sus alteri. Además de los análisis de clústeres, las redes personales cuando son traducidas a matrices de datos también pueden ser sometidas a otras técnicas de análisis, como los análisis de correlaciones y los análisis mediante ecuaciones estructurales, pudiendo así obtener factores en etapa exploratoria y confirmatoria. En cualquier caso, a pesar de implicar un análisis estadístico de corte cuantitativo, la construcción de redes personales siempre mantendrá una peculiaridad cualitativa, ya que las relaciones dependen de las percepciones de cercanía de los respondientes.

El análisis de redes personales puede decantar en un amplio número de categorías o líneas de análisis, en este sentido, entre más personas se considere en el generador de nombres, más amplia se hace la red, incluyendo personas con las que, por ejemplo, interactúa ego, pero de manera esporádica, esto permite una mejor explicación de la estructura de la red

y a sus vez, puede contribuir a la explicación de fenómenos como el apoyo social que puede recibir ego (Milardo, 1989).

Es importante destacar que el análisis de redes personales está circunscrito a la red una persona, y no permite el análisis de estructuras sociales completas, como la que se generaría si se decide hacer la red completa de los operarios de una institución educativa, en este caso se observan todos los participantes, pero además las relaciones generadas en el entorno institucional (Kowald y Axhausen, 2014)

En el análisis de redes se puede emplear diferentes enfoques para generar la muestra de participantes, uno de ellos es el muestreo de cadena, del que se desprende el método denominado bola de nieve, que consiste en que una persona, a la que se le puede denominar semilla, genera una red personal, luego, se suma a la muestra alguno o algunos de sus contactos, y así sucesivamente, en este proceso todos los participantes ego, son producto de una bola de nieve iniciada por el sujeto inicial o semilla (Kowald y Axhausen, 2014). No obstante, este método de muestreo puede generar 3 errores de sesgo en la selección de la muestra, estos son: a) sesgo de selección muestral, que se presenta cuando el investigador elige a los miembros de la red de ego que harán parte de la muestra, lo cual es totalmente intencional. b) Sesgo de homofilia, es decir, cuando las personas conectadas directamente terminan siendo muy parecidas y c) sesgo de grado, es decir, las estructuras de red bajo este método de muestreo suelen ser más grande que el promedio, aquí, entre más interacciones tenga la personas, más probabilidades hay de que más miembros de su red sean encuestados (Kowald y Axhausen, 2014).

Adicional a lo anterior, también se podría presentar un sesgo cuando se escogen pocas personas para constituir las semillas de la bola de nieve, pues es posible que un número bajo de personas no sea representativo de la población que se está estudiando. Este método de muestreo es sugerido para encontrar poblaciones ocultas, que no pudiesen identificarse directamente por el investigador, pero que si son identificables por los sujetos de la muestra. Otra manera es emplear un muestreo por saturación, en este todas las personas relevantes para la investigación son abordadas para que construyan su red social, esto es viable sólo para poblaciones reducidas.

#### Redes personales en el contexto organizacional

Para comprender cómo las personas que forman parte de una organización desarrollan su trabajo y, en este caso, implementan programas, es necesario considerar que la implementación implica algún nivel de relación con otras personas, bien sean aplicadores, participantes, otros actores del programa o incluso grupos de interés asociados a la implementación. Con esta noción, es posible inferir, al menos por ahora, la importancia de comprender las redes personales de los actores del programa, tal conocimiento permite analizar la estructura social a nivel micro, es decir relacionada con las interacciones directas, y ofrece una línea base para comprender también las estructuras sociales a nivel meso, es decir, las estructuras sociales de carácter local (Molina González, 2005).

En el contexto organizacional, el análisis de las redes personales ofrece información indirecta sobre las formas de interacción y el rol que ejerce la persona en su organización (Maya-Jariego, Alieva, y Holgado, 2019), las cuales están influenciadas por relaciones de poder, por lo que el acceso a algunas personas depende de la senda que una persona de mayor rango en la estructura organizacional lo permita. Esto podría condicionar la información suministrada por algunos participantes. Por ejemplo, un operario podría sentirse cohibido de expresar diferencias con su jefe si siente temor de que esta información podría acarrearle consecuencias negativas.

Una de las dificultades de analizar las redes personales en contextos organizacionales, en particular cuando los fines son de consultoría y no académicos, está relacionada con las expectativas de la organización respecto a la información suministrada, pues por principio ético se debe mantener la confidencialidad de la información suministrada por cada participante, pero, a su vez, se espera que los hallazgos sean el producto que se le entrega a la organización. Para mitigar esta situación es importante que se establezca con claridad el alcance de la información que será suministrada, indicando por supuesto que no se entregarán redes compuestas por nombres de personas, pero si otra información que permita identificar patrones y, por supuesto, la toma de decisiones en la organización (Kadushin, 2005).

Adicional a lo anterior, en organizaciones con menos de 25 personas, es fácil identificar quién contesta cada instrumento de análisis de redes personales, esto es más evidente en los cargos directivos de la organización, porque son reducidos en relación con

otros cargos operativos (Kadushin, 2005). Por ello, en los contextos organizacionales el análisis de redes implica prestar especial atención a las implicaciones éticas que se derivan del manejo de la información suministrada por los miembros de la organización (Maya-Jariego, Alieva, y Holgado, 2019). La falta de reserva en la información suministrada por el miembro de la organización puede derivar en consecuencias negativas para él.

En este sentido, si el encuestado no siente confianza con el investigador, la información proporcionada puede ser poco confiable, pues este podría pensar que su identidad no será protegida y sus opiniones podrían ser reveladas. Una manera de generar un mayor grado de confianza entre el encuestado y el investigador es la firma de un consentimiento informado que le brinde garantías al encuestado respecto a la privacidad de la información que suministra.

Es recomendable que los investigadores encargados de analizar las redes personales de la organización sean externos a esta, con esto se minimizan los conflictos de interés que podrían generarse cuando estos pertenecen a la misma organización (Maya-Jariego, Alieva, y Holgado, 2019). En tales casos sería aún más frágil la calidad de los datos, que probablemente estarían sesgados por el temor de los empleados a las consecuencias que podrían derivar de sus respuestas.

En algunas ocasiones, los participantes pueden intencionalmente omitir a algún miembro de la red en el generador de nombres. Por ejemplo, en una organización donde un grupo de empleados siente animadversión frente a uno de sus compañeros, estos podrían

omitir intencionalmente su nombre de cualquier red, esto es comprensible porque la red personal se suele construir a partir de relaciones positivas. Sin embargo, en la práctica la omisión intencional de algunos miembros de la organización podría llevar a la dirección a considerar que la persona omitida podría sobrar en la estructura organizacional, o que quizás no tiene el suficiente capital social para desempeñarse adecuadamente en los equipos de trabajo, razón por la que pudiese ser despedida. Tal circunstancia no sólo implica un corolario para la persona omitida en la red, sino para la validez de las redes construidas al mostrar una falacia, ya que estas no corresponderían a la realidad, sino a la intención de otras personas por mostrar una falsa realidad.

Otro elemento importante para el análisis de redes en los contextos organizacionales es el grado de centralidad de los miembros, ya que está relacionado con las posibilidades de desempeñarse de manera exitosa en la organización. Luego una persona con mayor grado de centralidad podrá acceder a mayores recursos de esta, de hecho, las personas que tienen menor grado de centralidad están expuestas a sufrir un mayor grado de rotación en la organización; estos empleados incluso reciben menos apoyo social de sus compañeros al no sugerirle que eviten renunciar (Feeley, Moon, Kozey, y Slowe, 2010).

El grado de centralidad no siempre dependerá del cargo de la persona en la organización, de hecho, una persona con un cargo operativo como el de limpieza, podría tener un mayor grado de centralidad en la red que un directivo de la organización. Esto podría deberse a la antigüedad en la organización de la persona que limpia, de las personas con las que interactúe e incluso de sus habilidades sociales.

Una forma de estudiar la centralidad en las redes personales se basa en el modelo de erosión, el cual indica que " (...) el empleado menos central o aislado siente poca conexión con sus colegas y el lugar de trabajo y, en comparación con los más centrales, tiene menos recursos humanos para consultar, afrontar u obtener información relacionada con el trabajo (...) " (Feeley, Moon, Kozey, y Slowe, 2010, párr 21). Esto permite inferir que las organizaciones con un alto nivel de rotación externa tienen redes sociales más pequeñas, también son menos densas que aquellas donde los empleados permanecen durante largo periodos de tiempo. Tal sitaución puede tener implicaciones sobre la cultura de la organización y el apoyo social que pueda generarse entre sus miembros, pues entre más tiempo comparten las personas, más probable será el establecimiento de redes personales que favorezcan el apoyo social, lo cual en últimas puede repercutir positivamente sobre el cumplimiento de objetivos corporativos.

Finalmente, es probable que el análisis de redes personales en las organizaciones sea una práctica más viable para investigaciones de corte académico, siempre y cuando desde la organización se acepte la confidencialidad de los datos que permitan la identificación de los participantes. Pero si la investigación proviene de una consultoría, el sólo hecho de la existencia de una transacción económica por el acceso a la información, podría suponer un riesgo para las personas que participan o, en su defecto, habría más probabilidades de que los resultados sean falseados por temor de las personas a responder con honestidad sobre su red personal (Borgatti y Molina, 2003). Igualmente, porque en estos casos la participación puede no ser voluntaria, sino instruida por parte de las directivas de la organización.

## Relación de las redes personales con la implementación de programas.

En el contexto de la implementación de programas, las redes personales promueven las practicas participativas de los facilitadores, estimulando la acción colectiva y la comunicación de estos en la implementación (Bolíbar, 2019), como también permitiendo procesos de retroalimentación constante que conducen a una mejor entrega del programa, por tanto se hace posible corregir aspectos de la implementación que de manera individual quizás sería imperceptible para el facilitador.

En la implementación de programas en el contexto de las organizaciones, las relaciones personales al interior de esta configuran redes que pueden ofrecer un apoyo instrumental a los miembros que en algún momento lo requieran. Mientras las redes personales construidas por fuera de la organización, es decir, por fuera del equipo de trabajo, pueden generar apoyo social, ofrecen alternativas de innovación frente a las dificultades que por motivos del contexto pueda tener la implementación. Por ejemplo, un compañero de implementación puede apoyar a otro en aspectos técnicos de la implementación, pero un miembro de la comunidad que se interviene puede, conjuntamente, indicar alternativas para una mejor entrega del programa a partir de las características culturales del grupo de intervención.

En este sentido, es conveniente que las redes personales de los aplicadores se extiendan hacia participantes del grupo a intervenir, tales relaciones pueden facilitar la comunicación entre estos actores y ejercer un rol de mediación ante las contingencias que se pueden derivar de la implementación. Al respecto, entre más central sea el participante en la red del grupo a intervenir mejor información y apoyo puede ofrecer a los aplicadores de programas.

Así mismo, entre más densa y de mayor tamaño sea la red personal de cada aplicador de programa, más posibilidades de apoyo social tendrá, mayor será el potencial de contribución e innovación que este puede ofrecer a la implementación. Razón que una red personal más robusta ofrece un capital social mayor que puede ser empleado para una mejor implementación, así como para ampliar las alternativas de acción frente a las dificultades que pudiesen presentarse durante la implementación.

# Implicaciones éticas.

El análisis de redes personales también supone una postura ética frente a la información que se recoge pues, a diferencia de un cuestionario tradicional, los instrumentos de redes aportan información de otras personas que no saben que su nombre ha sido escrito en un cuestionario. Puede entonces resultar paradójico que quien responde firma un consentimiento informado para el manejo de limitado de la información, pero ¿Qué pasa con aquellos que esa persona nombra? ¿Quién firma ese nuevo consentimiento informado?

Incluso, una persona que decide no participar en el estudio podría ser nombrada por otra, situación que la incluiría en el estudio a pesar de haber decidido no participar (Borgatti y Molina, 2003). Por otra parte, si se construyen las redes personales sólo vinculando a aquellos que aceptaron participar del estudio, podría generarse redes que en nada corresponden con la realidad, por lo que serían totalmente inválidas para el análisis (Borgatti y Molina, 2003).

Tal situación implica un amplio debate ético en el análisis de redes personales y sociales. De hecho, está demostrado que la información de otras personas se usa sin su consentimiento, un ejemplo de ello es el análisis de redes personales usado por entidades de inteligencia para establecer redes de delincuencia, así como también por grupos al margen de la ley (Kadushin, 2005). Por esto, y para no incurrir en conductas que pudiesen tener consecuencias legales, muchas organizaciones emplean información pública para construir redes y posteriormente analizarlas. No obstante, tal conducta también podría generar un amplio debate ético, pues una persona que publica una imagen en una red social puede no saber que esa imagen será usada por motores que la analizarán para perfilar patrones de consumo a partir del análisis de redes.

Otro aspecto ético para tener en cuenta en el análisis de redes es cuando los participantes son menores de edad, en tal caso son los padres quienes deben consentir la participación de sus hijos en el estudio (Kadushin, 2005). Esto es crucial cuando los temas de investigación están relacionados con aspectos como el consumo de drogas, la sexualidad, la orientación sexual y cualquier otro tema que pudiese generar discriminación sobre el menor.

Por esta razón es posible que algunos participantes decidan construir su red personal de una forma irreal por temor a las consecuencias que podría generar su sinceridad, lo que deriva entonces en redes que no corresponden con la realidad y en datos carentes tanto de validez como de confiabilidad. Esto a su vez estaría relacionado con un sesgo en la muestra de personas que participan de la investigación, pues intencionalmente el encuestado podría omitir a algunas personas de la red (Kowald y Axhausen, 2014).

Desde otra óptica, el uso de la información de redes personales sin previo consentimiento también ha implicado consecuencias positivas para la sociedad, muestra de ello es el análisis de redes para rastrar el avance de las enfermedades a nivel mundial, casos como el ébola en Senegal y recientemente en la ciudad de Medellín (Colombia), una ciudad que ha logrado resultados ejemplares en la mitigación del contagio del COVID-19 durante la primera ola de contagio. En esta ciudad se emplearon aplicaciones digitales que, mediante algoritmos analizan las redes personales y predicen las líneas de contagio (Mercado, 2020) El conflicto armado ha marcado su realidad

Como se puede evidenciar, en cualquier escenario de investigación el análisis de redes personales puede conllevar implicaciones éticas, en particular relacionadas con: a) la difusión personal de los datos del participante; b) el uso del nombre de otras personas que no han dado un consentimiento informado para hacer parte del estudio y c) el uso de la información personal de otros para fines que estos no han autorizado. En todos los casos, el investigador deberá tomar decisiones considerando quien será el dueño de la información y para qué la utilizará (Borgatti y Molina, 2003).

Bajo esta premisa deberá orientar su juicio ético, procurando no difundir información no autorizada, y no afectar la integridad de las personas que hacen parte de la investigación, así como tampoco de las personas que han sido mencionadas en las redes personales que originó la investigación.

#### El caso de Colombia

En Colombia, el análisis de las redes personales ha contribuido a la comprensión del fenómeno del desplazamiento generado por las condiciones de violencia que se han presentado en el país durante las últimas décadas. Se ha documentado, por ejemplo; que a pesar de la importancia que tienen los mediadores de paz como los líderes comunitarios, para la inserción de las comunidades desplazadas en las nuevas estructuras sociales, estos parecieran no asumir por completo este rol, posiblemente debido a la segregación de estas comunidades o al estrés postraumático que estos han vivido como consecuencia del conflicto (Maya-Jariego, De La Peña-Leiva, Arenas-Rivera, y Alieva, 2019).

Algunas personas que viven el desplazamiento forzado han sufrido la desarticulación de sus redes personales más cercanas, como las compuestas por amigos o familiares, sumado a esto, suelen vivir en condiciones de exclusión social en los nuevos territorios que ocupan, por lo que hacen esfuerzos para insertarse en la nueva estructura social y evitar así la

condición de exclusión (Bayer, Hauser, Shah, O'Donnell, y Falk, 2019). Esto sumado a contextos de pobreza y delincuencia, hace que algunos desplazados terminen vinculados en actividades criminales con el propósito de pertenecer a nuevas estructuras sociales.

A partir de lo expuesto en este apartado, es posible que el contexto social de Colombia influya sobre la conformación y funcionamiento de las redes personales de los aplicadores de programas en contextos educativos, ya que las dificultades expuestas pueden afectar aspectos de la implementación. Un contexto de vulnerabilidad social puede conducir a la generación de estrategias de apoyo entre aplicadores para cumplir con los objetivos del programa y, en este proceso, la consolidación de redes personales podría influir para alcanzar los objetivos propuestos del programa. Por ejemplo, tal como se ha mencionado, es posible que una red personal más densa y mejor conectada permita un mayor soporte social entre los aplicadores de los programas objeto de estudio y esto pueda favorecer aspectos de la implementación, como: el trabajo en equipo de los aplicadores, la fidelidad y la frecuencia de implementación.

# Capítulo 5. La intervención en Contextos Educativos en Colombia

La implementación de programas educativos en el contexto colombiano se ha caracterizado por presentar una diversidad de retos, como la alta dispersión demográfica de una parte de su población en zonas rurales, que limita el acceso a la educación de jóvenes en edad escolar, que se relaciona con desigualdad social y con los contextos de pobreza, así como con condiciones de violencia que desde hace décadas sufre su población como consecuencia de un conflicto armado en el país, o el direccionamiento de las políticas públicas, orientada desde el Estado a través de órganos de poder medio, como las gobernaciones y alcaldías distribuidas en el territorio colombiano. Estos factores, y el rol que en ese contexto juegan los centros educativos en el país, permiten una aproximación global a la realidad de la intervención en contextos educativos en Colombia. Este capítulo aborda las particularidades de este contexto, para indicar la manera como los entes gubernamentales y no gubernamentales enfrentan la implementación de programas educativos en el país.

Para aproximarse a la intervención en el contexto educativo colombiano, es relevante conocer cómo el territorio, sus características geográficas y demográficas, influyen sobre las posibilidades de acceso de su población a los entornos educativos. Es necesario tener en cuenta que, a pesar del crecimiento urbano que ha caracterizado al país en los últimos años, este todavía cuenta con una economía rural lo suficientemente importante para que entre el

60 y el 76% de sus municipios aún se consideren rurales (Radinger, Guerrero, y Valenzuela, 2018). De esta población, al año 2021, el 21% tiene entre 0 y 14 años (Cepal.org, 2019), edades en las que deberían recibir la mayor parte de su formación académica.

Sin embargo, aspectos como las deficiencias en las vías de acceso, y una alta dispersión en los territorios rurales, dificulta su inscripción al sistema educativo y genera que el 70% de los niños que desertan del sistema educativo en Colombia provengan de estos sectores (Gutiérrez Avila, 2019), Asimismo, algunos de estos chicos y chicas participan en actividades laborales que contribuyen al sustento del hogar, reduciendo sus posibilidades de ingresar a la escuela y a los programas que en ella se implementan.

Esta situación reduce el efecto de los programas implementados en escuelas rurales en relación con el efecto de los que se implementan en entornos urbanos. (Attanasio et al., 2010), donde los niños tienen más facilidades de desplazamiento a los centros de estudio, y al tiempo el plan de ordenamiento territorial permite una mayor planificación en la distribución de las instituciones educativas en el territorio.

Las condiciones de vida de los niños en zonas rurales son un reto para el acceso de la población escolar a su educación básica, así como a los programas que se promueven desde el ejecutivo, incrementando las condiciones de desigualdad en el país. Igualmente, aquellos que logran terminar el bachillerato, se enfrentan a no poder continuar con una carrera técnica, tecnológica o profesional, por consiguiente la oferta en estas regiones es reducida o inexistente y sus familias no tienen cómo pagar la manutención en otro lugar (Centro

Nacional de Memoria Histórica, 2017), por lo que se ven obligados a repetir en muchos casos, la historia de la pobreza en que nacieron.

Estas diferencias de acceso a la educación entre aquellos que viven en zonas rurales y los que viven en los centros urbanos, ha derivado incluso en uno de los puntos de obligatorio cumplimiento del Acuerdo del fin del conflicto, firmado entre el Gobierno de Colombia y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (Patarroyo López, 2018). Por ello, desde el ministerio de educación se ha implementado el Plan Especial para la Educación Rural (PEER), que busca articular a los diferentes actores de la sociedad para abordar la dificultad de acceso de esta población a la educación, y reducir la falta de articulación en la implementación de programas (Ministerio de Educación Nacional, 2019). El programa aún se encuentra en ejecución y, sobre él, se hace una constante veeduría por parte del gobierno nacional y de organizaciones no gubernamentales.

En los contextos urbanos, el control sobre los programas implementados puede ser mayor, lo que es una ventaja para los estudiantes que los habitan, allí las posibilidades de acceso son mayores y los jóvenes pueden gozar de los beneficios de diversos programas encaminados a la educación infantil, que van desde el complemento a la alimentación, a la prevención de consumo de drogas, hacia el fortalecimiento de competencias ciudadanas e, incluso, en áreas específicas como las matemáticas y el inglés.

En los sectores urbanos en condiciones de pobreza, los retos a la intervención de programas están relacionados con los contextos aversivos como altos índices de consumo de

drogas, violencia urbana y familiar, así como la normalización de estas e inseguridad urbana. Es de anotar que el espectro de estas condiciones puede variar dependiendo de la ubicación de las zonas urbanas, pues hay ciudades y poblaciones con una mayor presencia de estos factores aversivos.

Aunque los contextos de intervención educativa difieren entre las poblaciones ubicadas en centros urbanos y las zonas rurales, es posible identificar que existe confluencia de algunos factores en ambos espacios, quizás el más representativo es que ambos presentan condiciones de pobreza y, esta, termina tanto por desencadenar como por explicar otros aspectos del contexto, como la violencia, la falta de acceso a la educación y el trabajo infantil. Por ello es pertinente abordar en las siguientes líneas las condiciones de pobreza que experimenta el país y ¿Cómo estas pueden influenciar a la intervención en contextos educativos?

#### 5.1. El contexto de pobreza

Para comprender el fenómeno de la pobreza en Colombia es oportuno tomar como referencia la medida de pobreza multidimensional, que desagrega el concepto en elementos más tangibles de análisis (ver tabla 2) así, es posible identificar cómo este fenómeno afecta variables como el logro educativo, el analfabetismo, el rezago escolar y la inasistencia a la escuela. Todos estos aspectos que afectan la adecuada implementación de programas en

contextos educativos y que, de hecho, hacen parte de los objetivos de programas implementados desde el gobierno nacional como entidades no gubernamentales.

En cuanto a la distribución de la pobreza, al año 2018 el 19.6% de la población colombiana se encontraba en estado de pobreza multidimensional, distribuidos entre zonas rurales (39.9%) y cabeceras municipales o ciudades (13.8%) (DANE, 2021). Este escenario implica dificultades, pero también oportunidades para la implementación, pues en principio, las condiciones de pobreza suelen estar asociadas a falta de recursos para la implementación y a la priorización de los estudiantes y sus familias de otras necesidades diferentes a la educación, como el trabajo en el hogar o la alimentación de la familia (Maya Jariego y Palacio Sañudo, 2012). Pero, por otra parte, facilita que en el país exista una gran variedad de programas implementados y en proceso de implementación, que permiten sumar experiencias y diseñar mejores intervenciones a partir de aprendizajes previos con las poblaciones intervenidas.

Tabla 2

Porcentaje de hogares que presentan privación variable (porcentaje)

Total Nacional. Año (2016 y 2018)

Variable	2016	2018	Variación p.p 2018/2016
Bajo logro educativo	46,4	43,8	-2,6*
Trabajo informal	73,6	72,3	-1,3
Trabajo infantil	2,6	2,1	-0,5*
Hacinamiento crítico	9,5	9,2	-0,3
Analfabetismo	9,7	9,5	-0,2
Rezago escolar	28,6	28,6	0,0
Inasistencia escolar	2,9	3,3	0,4*
Barreras a servicios para cuidado de la primera infancia	8,7	9,3	0,6
Material inadecuado de paredes exteriores	1,9	2,9	1,0*
Desempleo de larga duración	10,8	11,8	1,0*
Sin aseguramiento en salud	9,6	11,0	1,4*
Material inadecuado de pisos	4,5	6,1	1,6*
Barreras de acceso a servicios de salud	4,4	6,2	1,8*
Sin acceso a fuente de agua mejorada	9,8	11,7	1,9*
Inadecuada eliminación de excretas	9,6	12,0	2,4*

Fuente: DANE, cálculos con base en la Encuesta de Calidad de Vida (ECV) 2016 y 2018.

Nota: (\*) corresponde a cambios estadísticamente significativos.

Fuente: (DANE, 2019, p. 7)

Por otra parte, la composición de las familias en Colombia también está relacionada con sus condiciones de pobreza, es el caso de las familias monoparentales y con hijos en edad escolar, que suelen tener menos ingresos, puesto que, por lo general sólo un miembro hace aportes significativos para mantener el hogar. En lo que podría ser un círculo vicioso, las familias numerosas suelen demandar más recursos y están más expuestas a la pobreza monetaria, pero la pobreza monetaria también genera otros problemas, como la falta de educación, el desconocimiento de métodos de planificación familiar o la necesidad de más personas para que contribuyan al hogar. Circunstancias que influyen positivamente sobre el incremento en el tamaño de las familias y esto a su vez sobre su condición de pobreza.

Lo anterior tiene una mayor notoriedad, si el jefe de hogar es una mujer, el ingreso será aún menor, porque las mujeres reciben menos ingresos por su trabajo frente a los hombres, de hecho, al 2018 las familias colombianas cuyo jefe de hogar era una mujer, eran 4% más pobres que si el jefe de hogar fuese un hombre (DANE, 2019). A su vez, las regiones con mayor pobreza del país tienen los niveles más bajos de educación y sus familias tienden a ser más numerosas, esto se evidencia al observar que, el 14.1% de las familias que no tienen niños son pobres, cifra que pasa al 25.2% cuando estas tienen un niño, al 39.9% cuando tienen dos y al 66.7% cuando tienen tres o más niños (DANE, 2019). Por lo que el tamaño de la familia es otro factor de riesgo para incrementar las condiciones de pobreza en la población, luego estas familias demandan más recursos para su sustento, no obstante los niveles de educación poco cualificados dificultan el acceso a plazas laborales.

El escenario implica aún más retos si se tiene en cuenta que los índices de pobreza están relacionados con las tasas de desempleo y, en Colombia, la tasa de desempleo para noviembre de 2019 alcanzó los dos dígitos (10.2%) (Banco de la República de Colombia, 2019). Cifra que viene aumentando desde el 2015 y que lleva a muchos padres en condiciones de pobreza a involucrar a sus hijos en edad escolar en actividades complementarias para el ingreso del hogar (Maya Jariego y Palacio Sañudo, 2012), lo que incrementa la deserción escolar.

Para evitar el incremento de la deserción estudiantil, el ministerio de educación nacional adelanta un programa que busca "Cerrar la brecha en el acceso y la calidad de la educación, para mejorar la formación de capital humano, incrementar la movilidad social y fomentar la construcción de ciudadanía" (DNP, 2018, párr. 1). Los resultados de este programa han sido positivos, sin embargo, el reto de reducir la brecha de acceso depende también, de la confluencia de otros factores, entre ellos, las problemáticas sociales y políticas que, por causas como la desigualdad social, han determinado la vida de muchos colombianos durante las últimas 5 décadas.

#### 5.2. El Conflicto Armado en Colombia

Sin duda se requerirían cientos de páginas para abordar con relativa profundidad el conflicto armado colombiano, pues su naturaleza, su historia y los diversos actores que lo conforman, no solo hacen de este un fenómeno complejo, sino uno sujeto diversas interpretaciones producto del nivel de conocimiento previo respecto al fenómeno o incluso a la orilla política donde se sitúe el observador. Por este motivo, este apartado no pretende adentrarse en tales menesteres, se limitará a ofrecer un breve contexto de este fenómeno colombiano y de las implicaciones que ha tenido en el contexto educativo.

Parte del conflicto armado en Colombia se desarrolla regularmente en las zonas rurales del país, e influye sobre las oportunidades de educación de los jóvenes que habitan estas regiones, empujándolos junto a sus familiares hacia los centros urbanos, a lo que llegan sin las condiciones mínimas de manutención y sin educación formal que les permita su adecuada inserción en este nuevo contexto. La mayoría de población desplazada de sectores rurales son niños, jóvenes en edad escolar y madres cabeza de hogar. Algunos jóvenes que permanecen en los entornos de conflicto armado suelen percibir con frustración sus posibilidades de educación y de desarrollo social. En la figura No 6 se muestra la "Lectura y análisis de adolescentes y jóvenes frente a las condiciones en las cuales crecen y se desarrollan" (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017, p. 147)

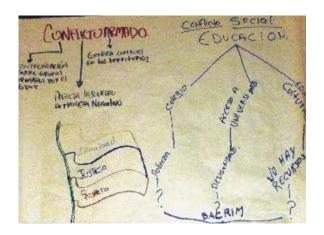


Figura No 6

"Diálogo de Memoria con adolescentes y jóvenes de Cúcuta y Villa del Rosario, 2015.

Reproducción: equipo de investigación para el CNMH" (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017, p. 147)

En algunos casos, antes del acuerdo de fin del conflicto firmado en 2016, las FARC sustituyeron al estado en el control sobre la educación, como ocurrió en la comunidad indígena NASA, donde este grupo armado financiaba la educación de los niños (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017). Esta misma institución en su "Informe nacional de reclutamiento y utilización de niños y niñas adolescentes en el conflicto armado colombiano", refiere que la dificultad de acceso a la educación de muchos de estos jóvenes facilitaba su ingreso como combatientes en los grupos armados.

"Acá ellos no acceden a la educación en las veredas de la zona rural de Luis Vero, no acceden a la educación, no pasa ruta educativa, vas a ver el sitio del aula, es un aula de educación básica, básica hasta los primeros grados de educación y no alcanzan los menores a continuar sus estudios, lo que los hace mucho más susceptibles a que puedan incursionar a estas filas" (p.141)

A pesar de lo anterior, la firma un acuerdo para el fin del conflicto entre el gobierno y las FARC, permitió el inicio de la implementación de programas en estos territorios de conflicto, tal fue el caso del programa "Ser Pilo Paga", que les permite a personas de escasos recursos y zonas en desventaja social, acceder a una educación profesional, este beneficio también cuenta con recursos de manutención en cualquier ciudad del país.

Por otra parte, el estado no ha ocupado con inversión social los territorios donde otrora las guerrillas cultivaban la hoja de coca, pero esto si lo han hecho otros grupos dedicados al narcotráfico, lo cual ha llevado a la población civil -entre ellos a los jóvenes en edad escolar- al reemplazo de una violencia por otra, que dejó en el año 2019 más de 600 líderes sociales asesinados por proteger sus territorios y otros miles de personas en el nuevo teatro de operaciones militares. Para las víctimas del conflicto, el tema de la educación pasa a un plano más irrelevante de sus prioridades (Castillo Bolívar y Cardona González, 2019), pues su premura no es pensar en el próximo doctor o profesional de la familia, es buscar qué comer en el día a día.

Finalmente, se hace necesario continuar con los esfuerzos que puedan aportar cada uno de los actores del conflicto y sectores externos, como el académico u organismos internacionales, porque las dificultades de acceso y permanencia al sistema educativo influyen de manera directa sobre la mayoría de las problemáticas hasta ahora mencionadas, el acceso a la educación genera profundas repercusiones sociales que ameritan una reflexión continua y responsable (Guido Guevara et al., 2018). En este proceso el papel del estado es crucial, así como el que juegan los centros de educación, que son donde se implementan la mayoría de las políticas de estados orientadas a la educación. Un papel activo y coordinado de estos dos actores generaría consecuencias positivas para cambiar la realidad de muchos jóvenes en edad escolar. Es por ello por lo que se dedicará el siguiente apartado

a describir brevemente ¿Cuáles son las acciones que desde estos actores se adelantan en pro de la educación en Colombia?

## 5.3 El Abordaje del Estado y las Instituciones Educativas

En Colombia, el MEN, es la entidad encargada de fijar, ejecutar y evaluar todas las políticas y acciones en educación básica, media y superior, en esta línea de acción, lidera investigaciones para identificar las áreas de mayor necesidad de intervención. Según el último informe de esta entidad (Ministerio de Educación Nacional, 2019), los programas que actualmente está promoviendo, están relacionados con 5 líneas de acción:

La intervención sobre la primera infancia, que es la comprendida entre los 0 y los 6 años. En esta, el gobierno nacional busca integrar diversos programas que protejan y faciliten el desarrollo y el aprendizaje de los niños con las edades de intervención. En este esfuerzo se ha implementado el programa "Preescolar es una Nota" cuyo objetivo es "Brindar las orientaciones, líneas y disposiciones relacionadas con la implementación del preescolar integral para la primera infancia en el marco de la Estrategia de Cero a Siempre en los establecimientos educativos" (ICBF, 2017, p. 8). Y para esto busca articular también la participación de diversos actores en la educación de los niños, desde las instituciones educativas hasta los padres de familia y los estudiantes. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) pretende ejecutar sobre las intervenciones en la primera infancia tres acciones globales, en principio el fomento a la educación inicial, la cobertura educativa y la inspección y vigilancia (Ministerio de Educación Nacional, 2019). Por lo que direcciona la

implementación de programas complementarios que permitan el cumplimiento de tales acciones.

En esta línea de acción, también se hace un particular esfuerzo sobre las condiciones de alimentación de los menores, de hecho, el MEN desarrolla varios de sus programas en coordinación con el Instituto de Bienestar Familiar (ICBF), entidad corresponsable del cuidado de los menores en Colombia. El particular interés sobre la alimentación de los niños radica en que, de poco sirve implementar un programa para mejorar las competencias académicas de un niño si este no se alimenta adecuadamente.

En respuesta a esta condición, se impulsan varios programas para reducir el efecto negativo de estas variables sobre la efectividad del programa. Dos de ellos son: el Programa de Alimentación Escolar PAE, que busca "llevar el alimento requerido por los niños a los centros educativos" (Ministerio de Educación Nacional, 2019, p. 25) y el programa De Cero a Siempre, que busca aunar los esfuerzos del estado, del sector privado y de diversas ONG para implementar acciones en favor de la primera infancia (Ministerio de Educación, 2019). La implementación conjunta de diversos programas podría maximizar el efecto de estos, claro está, siempre y cuando la implementación de uno de ellos no afecte a otra implementación.

• Una segunda línea de acción interviene el MEN es el acceso, cobertura y permanencia en la educación preescolar, básica y media, en esta línea se aborda como un eje central, la permanencia de los niños y jóvenes en el sistema educativo, así como sus posibilidades de integrarse al mismo. También se busca facilitar las posibilidades de acceso de los niños a la educación, en particular sobre aquellos migrantes como consecuencia del desplazamiento,

pues la rigidez de los requisitos para la inscripción en programas sociales dificulta la posibilidad de los niños de beneficiarse de programas educativos (UNESCO, 2019). En este marco, el MEN ha desarrollado el programa Manos a la escuela (Ministerio de Educación Nacional, 2019), un programa dirigido a impactar a 170 municipios identificados como de alto riesgo frente al acceso a la educación, y que ha impactado 435 escuelas rurales que atienden a 21.500 niños. Otros programas como la implementación de la jornada única y el diseño de modelos educativos flexibles para mejorar el acceso y permanencia de la población rural.

• Una tercera línea de acción aborda la calidad y pertinencia en la educación preescolar, básica y media, la cual, busca fortalecer las capacidades de todos los actores en el proceso de educación, para esto genera programas para la formación de docentes, se realizan inversiones para garantizar los recursos educativos en los colegios, y se implementan programas que fomenten las competencias académicas como ciudadanas de los estudiantes.

Actualmente Colombia presenta un gran reto en cuanto a los recursos escolares de los que disponen los jóvenes en los centros educativos, algunos de estos retos están relacionados con inversión insuficiente y otros con dificultades de acceso y control a zonas rurales. La OCDE (2018), realizó una revisión sobre los recursos escolares con los que cuentan los jóvenes en edad escolar en Colombia y, en él evidenció algunas prioridades en el tema de "Conciliar la asignación presupuestal con los esfuerzos de política pública, abordar las prioridades gradualmente mientras se asegura una mayor continuidad y capacidades locales, y reformar el sistema fiscal de transferencias" p.4.

En cuanto a la calidad y pertinencia de la educación en el país, se ha implementado el Programa Nacional de Alfabetización – PNA, que busca mejorar el desempeño de los jóvenes en las pruebas de estado o el "Programa de acompañamiento para la cualificación de maestros de educación inicial y de grados de transición" (Ministerio de Educación Nacional, 2019, p. 15), que busca dotar a los profesores de este nivel educativo de más competencias para el adecuado ejercicio de su labor. También se ha implementado Programa Colombia Bilingüe, que busca "fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en la educación básica y media" (Ministerio de Educación Nacional, 2019, p. 54). Ambos programas con resultados poco concluyentes con relación a su efectividad.

Como se ha mencionado en anteriores oportunidades, estos programas suelen ser implementados en conjunto con otros, que involucran problemáticas adicionales que tiene la población. Por ejemplo, es común que en una institución educativa se implementen programas encaminados al fortalecimiento de competencias académicas, pero también otros orientados a la violencia escolar, algunos programas de los hallados en la literatura están relacionados con aspectos psicoafectivos de los estudiantes, como el fortalecimiento de habilidades socio emocionales para mejorar el rendimiento académico (Quiroga, Sierra, y Tocancipá, 2016).

• Una cuarta línea de acción es el fortalecimiento de la gestión institucional, que implica una mayor vinculación de personas al sector educativo, acompañado de la implementación de herramientas y nuevas tecnologías de gestión que permitan un mejor uso de los recursos destinados al sector. Además, contempla la implementación de nuevas medidas de control sobre los recursos y sobre los indicadores de las acciones a implementar. Uno de los retos con mayor relevancia es lograr el equilibrio de estudiantes requerido para la adecuada

implementación de programas, pues en algunos casos, la cantidad de estudiantes excede las capacidades operativas de los docentes, lo que supone problemas para el proceso de enseñanza y aún más para la implementación de otros programas.

• Finalmente, el Ministerio aborda una quinta línea de acción destinada a la educación superior, que busca entre otros propósitos, aumentar las posibilidades de acceso de los colombianos a este nivel de educación, lo que implica erogaciones de recursos para planta física, nuevo recurso humano y subsidios para estudiantes con escases de recursos. Así mismo, aborda los temas de permanencia en la institución educativa y los procesos de calidad de estas.

No solo el gobierno colombiano a través del MEN diseña y ejecuta de forma directa o indirecta programas para implementarse en instituciones educativas, estos programas también se desarrollan en conjunto entre varios ministerios, como el programa "Leer es mi cuento" (Ministerio de Educación, s.f.), liderado por los ministerios de educación y de cultura, que busca la incorporación de la lectura y la escritura en jóvenes en edad escolar. Al mismo tiempo, otras entidades no gubernamentales, como las universidades, diversas ONG y grupos de cooperación, han implementado en el país cientos de programas relacionados con la educación, como el programa "Edúcame Primero Colombia" dirigido hacia la prevención del trabajo infantil en población vulnerable (Maya Jariego y Palacio Sañudo, 2012). Este programa fue llevado a cabo entre la cooperación entre la Universidad de Sevilla en España y la Universidad del Norte en Colombia. También se identificó el programa "Aulas de Paz" un programa cuyo propósito fue desarrollar competencias ciudadanas en estudiantes y prevenir así las conductas de agresión (Jiménez, Lleras, y Nieto, 2010).

A pesar de los esfuerzos que desde el ejecutivo se adelantan para mejorar los aspectos relacionados con la educación, el país aún tiene grandes retos prácticamente en todas las líneas de atención que se han propuesto. Por ejemplo, es necesario aumentar el control y supervisión de los programas que se adelantan por instrucción del MEN, pues aunque existe un decreto -el 1852 de 2015- que advierte la obligatoriedad de realizar visitas selectivas a las establecimientos educativos y operadores de programas, para verificar las condiciones de implementación y el cumplimiento de estos (Ministerio de Educación Nacional, 2019). La revisión de la literatura, indica que este decreto no es efectivo para controlar la implementación de los programas, que se evidencian desarticulados del ente estatal (Miranda y Echeverry, 2011).

Por otra parte, la intervención en instituciones educativas colombianas se hace en entornos de poco control frente a la cantidad de estudiantes. Verbigracia, en una ciudad como Barranquilla, ubicada al norte de Colombia que ha logrado incrementar la cobertura educativa en su población escolar, al 2019 contaba con 210.281 estudiantes matriculados en escuelas oficiales y 6.625 docentes en este tipo de instituciones (Secretaría Distrital de Educación, 2019). Es decir, 32 estudiantes por cada profesor, con esta relación de estudiantes y docentes, el control sobre los grupos implica un reto para la implementación de programas que son implementados por los propios docentes de aula.

Cuando los programas son implementados en instituciones educativas ubicadas en sectores de menos recursos económicos, el tamaño de los grupos de estudiantes suele aumentar, afectando la adecuada implementación por parte del docente, que debe atender a grupos de entre 30 y 50 estudiantes (Chaux et al., 2017), lo que dificulta el control del grupo y hace agotador para el docente la implementación, sumado a que estos no reciben remuneración o incentivos adicionales por las labores de implementación del programa.

Otro de los retos para la adecuada implementación de programas en Colombia, es la desarticulación entre el MEN y las entidades educativas encargadas de la implementación, esto se evidencia por la falta de seguimiento que, desde el ente estatal se hace a los programas implementados en instituciones educativas. Situación que es más evidente en las instituciones privadas, sobre las cuales hay todavía menos supervisión.

Igualmente, sobre las instituciones educativas recaen diversos aspectos de la implementación sin tener en cuenta la particularidad de la institución, como la forma en que se direcciona la organización, la gestión de recursos, como se establecen las relaciones con la comunidad, entre otros (Miranda y Echeverry, 2011). Es decir, el programa es diseñado o suministrado para su cumplimiento por el ente estatal, no obstante las instituciones educativas deben asumir e interpretar a su manera aspectos propios de la implementación, lo que conduce a que prácticamente, cada institución implementará una versión del programa a partir de: a) la interpretación de este; b) la forma como integre el programa al funcionamiento de la institución y c) el acceso a recursos adicionales que pueda suponer la implementación.

Pero la necesidad de articulación no se presenta sólo en la falta de trabajo conjunto entre el estado y las instituciones educativas, también se presenta al interior de estas últimas cuando implementan programas. En una evaluación sobre la implementación del Programa Nacional Bilingüe en Colombia, se encontró que las relaciones son fluidas sólo entre algunos actores, como docentes y directivos; sin embargo, los estudiantes y los padres de familia no son tenidos en cuenta sobre los asuntos del proceso educativo asociado al programa (Miranda y Echeverry, 2011).

Esto deja por fuera la participación de actores clave como los estudiantes, quienes no sólo tienen el contexto de la escuela como su entorno de formación, sino que se relacionan en otros

contextos que influyen sobre su comportamiento, por lo que es recomendable hacerlos partícipes para conocer su perspectiva y comprender cómo sus demás entornos de socialización pueden influir sobre el programa. Concretamente, se ha demostrado que, en la implementación de programas para prevenir comportamientos violentos en jóvenes colombianos, los mejores resultados se obtienen cuando se tienen en cuenta contextos como los entornos familiares y de pares (Ramos, Nieto, y Chaux, 2007). Esta intervención multidimensional aumenta el tamaño del efecto de los programas educativos.

Otro aspecto que supone un reto para la implementación de programas en Colombia está relacionado con el hecho de que el estudiante tenga uno o varios docentes durante el año académico, luego se ha demostrado que esto influye sobre la implementación del programa y sobre sus efectos, porque los cursos con un solo docente construyen una estructura más sólida de grupo y tienen más claridad sobre las reglas de este (Jiménez, Lleras, y Nieto, 2010). Tal condición además podría suponer la creación de mayores vínculos entre los estudiantes y el profesor y, conjuntamente, evita que cada docente implemente el programa con las variaciones propias de su estilo pedagógico.

También se identificó que no todos los docentes que deberían participar de la implementación lo hacen, sumado a esto, algunos que sí participan no muestran actitudes positivas frente a la implementación, por lo que no se comprometen con esta (Chaux et al., 2017). Esto impacta significativamente a estos programas, puesto que la efectividad se reduce por una intervención reducida a causa de pocos implementadores. Incluso, es posible que se afecte la fidelidad de la implementación cuando los docentes, a partir de sus actitudes negativas frente al programa, lo implementan incorrectamente.

El escenario se hace más complejo si se tiene en cuenta que muchos docentes carecen de la información y las competencias para la implementación de programas, de hecho, muchos aún carecen

de una formación que les permita el mejor desempeño de su labor, aunque el Ministerio Nacional de Educación en Colombia, ha implementado un programa denominado "Planes Territoriales de Formación Docente (PTFD)" (Ministerio de Educación Nacional, 2019, p. 52). El programa es insuficiente para cubrir el territorio nacional, por lo que muchos docentes -que identifican la necesidad de obtener capacitaciones en apoyo psicológico, en particular los que ejercen en instituciones con entornos adversos- deciden buscar capacitaciones por su cuenta, otros en cambio se muestran menos interesados, pues las capacitaciones no otorgan escalafón docente y por tanto, tampoco influyen sobre su salario (García, Maldonado, Perry, Rodríguez, y Saavedra, 2014).

Muchos programas se implementan de forma aislada al objeto social de la institución, es decir, en vez de ser transversal en el "Programa Educativo Institucional" (PEI), opera como un añadido al que se le da cumplimiento por obligación del ente de control estatal, para el caso de Colombia, el MEN. Esto se traduce en programas mal implementados y en gastos en recursos económicos y en esfuerzo para todos los participantes. En estos casos se hace más dificil las posteriores implementaciones, pues se suele tener una percepción negativa de los resultados del programa.

Desde lo abordado en este apartado, es posible considerar que algunos aspectos relacionados con el contexto de los niños receptores de los programas influyan sobre la implementación. Por ejemplo: el desplazamiento forzado, la migración de estudiantes provenientes de Venezuela, o la delincuencia en los entornos de implementación pueden generar intermitencia en la participación de algunos receptores de los programas. Como se mencionó, algunas de estas dificultades tienen ya una respuesta por parte del estado colombiano, como lo es el programa Metodologías Flexibles. Por este motivo es pertinente tener esta aproximación para poder comprender el fenómeno de la implementación de programas en contextos educativos en Colombia.

# Capítulo 6. Esta Investigación

Hasta ahora se ha expuesto desde la revisión de la literatura, cómo los factores organizativos, de implementación y las redes personales influyen en la implementación de programas en los contextos organizativos, y más concretamente en los del ámbito educativo. Adicionalmente se hizo una breve caracterización del contexto colombiano y cómo este influye sobre las instituciones educativas que implementan programas extracurriculares.

Estos antecedentes han configurado el marco de referencia conceptual y contextual que dio pie a la formulación de la investigación, sus hipótesis, objetivos y el método implementado se sustentan en: a) La revisión literaria expuesta en páginas anteriores; b) En aproximaciones previas a los participantes directos en la implementación de programas en el contexto educativo colombiano. Este último aspecto se aborda en el apartado metodológico de esta investigación; y c) La percepción de los investigadores de aportar un conocimiento no solo relevante en términos contribución teórica, sino con alta viabilidad de transferencia al contexto aplicado.

## 6.1. Preguntas de Investigación

#### Preguntas de investigación

1. ¿Cómo el apoyo de la alta dirección, la carga laboral, el trabajo en equipo y las redes personales de los aplicadores de programas, influyen sobre la implementación de programas en escuelas de Colombia? 2. ¿Cómo la implementación influye sobre la efectividad de programas en escuelas de Colombia?

# 6.2. Objetivos de la Investigación

## **Objetivo General**

Evaluar la influencia del apoyo de la alta dirección, la carga laboral, el trabajo en equipo y las redes personales de los aplicadores, sobre la implementación y la efectividad de programas implementados en escuelas de Colombia.

# **Objetivos Específicos:**

- Analizar cómo el apoyo de la alta dirección, la carga laboral, el trabajo en equipo y
  las redes personales de los aplicadores de programas influye sobre la dosis, la
  fidelidad y la frecuencia de la implementación de programas en escuelas de
  Colombia.
- 2. Analizar cómo la dosis, la fidelidad y la frecuencia de la implementación, influye sobre la efectividad de programas en escuelas de Colombia.

- 3. Determinar si, la dosis, la fidelidad y la frecuencia de implementación, median la relación entre el apoyo de la alta dirección, la carga laboral, el trabajo en equipo y las redes personales, y la efectividad de programas implementados en escuelas de Colombia.
- 4. Diseñar un modelo explicativo para determinar las relaciones entre: a) el apoyo de la alta dirección, la carga laboral, el trabajo en equipo y las redes personales; b) La dosis, la fidelidad y la frecuencia de implementación; y c) la efectividad de programas implementados en escuelas de Colombia.

## 6.3. Hipótesis de la Investigación

- 1. El apoyo de las directivas hacia los aplicadores, en términos de frecuencia de acompañamiento y generación de espacios de implementación, influye positivamente sobre la dosis, la fidelidad y la frecuencia de la implementación de programas.
- Una alta carga laboral de los aplicadores influye negativamente sobre la dosis, la fidelidad y la frecuencia de la implementación de programas.

- 3. Implementar el programa mediante el trabajo en equipo influye positivamente sobre la dosis, la fidelidad y la frecuencia de implementación de programas.
- 4. La densidad de las redes personales de los aplicadores, influyen positivamente sobre la dosis, la fidelidad y la frecuencia de la implementación de programas.
- 5. Una implementación más intensa en dosis, fidelidad y frecuencia mejora la efectividad del programa.

#### 6.4. Método

A continuación, se presentan los aspectos relevantes del método empleado para realizar esta investigación. Primero se presentan los instrumentos empleados para este estudio, luego se caracteriza a los participantes, se indican los programas que estos implementan y, posteriormente, se presenta la forma en que se recolectaron los datos, así como los tres instrumentos empleados.

Un instrumento fue el *Work Design Questionnaire* (WDQ), que permitió abordar las variables: a) Carga laboral, b) trabajo en equipo y c) Apoyo de la dirección. También se aplicó un cuestionario relacionado con la implementación de programas, en el que se abordan las variables: a) Dosis; b) fidelidad; c) frecuencia; d) Apoyo de la alta dirección; e) trabajo en equipo; f) Carga laboral; y g) Efectividad.

En tercer lugar, se aplicó una escala de redes personales, que permite caracterizar las relaciones de los participantes en su contexto laboral, particularmente en términos de densidad de las relaciones y tamaño de su red. Los dos últimos instrumentos fueron diseñados específicamente para responder a los objetivos de esta investigación.

#### Participantes.

Esta investigación se desarrolló a partir de un muestreo intencional de 72 instituciones educativas públicas de la ciudad de Barranquilla – Colombia que, al momento de generarse la suspensión de clases presenciales en Colombia a raíz del COVID–19 (es decir al 24 de marzo de 2020) estaban implementando, al menos uno de los siguientes programas: a) Pisotón, un programa que procura incrementar el autoconocimiento y el desarrollo psicoafectivo de los niños y las niñas, fortaleciendo su regulación de las emociones (Universidad del Norte, s.f); b) Metodologías Flexibles, este último en sus versiones de Brújula, o Aceleración del Aprendizaje, siendo ambas "propuestas de educación formal que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad, que presentan dificultades para participar en la oferta educativa tradicional" (Ministerio de Educación, s.f)

De cada institución participaron como mínimo un profesor(a) y como máximo 10, siendo 1 la moda. En total, 105 personas participaron respondiendo los instrumentos de investigación, a cada uno se le indicó que la información suministrada sería analizada de

forma agregada, de tal manera que se mantuviera confidencial. Luego de su revisión, se determinó que 102 participantes habían diligenciado los 3 instrumentos de forma correcta, por lo que fueron esos instrumentos los elegibles para la muestra final. De estos el 36% implementa Pisotón y el 64% implementa Metodologías Flexibles, distribuidos en un 28% que implementan la versión Brújula y un 36% que implementan la versión de Aceleración del Aprendizaje. El promedio de antigüedad de los profesores en la institución educativa fue de 2,59 años, la mayoría tenían entre 2 y 4 años de antigüedad (34,3%), seguido de aquellos que tenían hasta dos años (26,5), más de 10 años (22,5%), entre 5 y 7 años (15,7%) y entre 8 y 10 años (1,0%)

La mayoría de los participantes fueron mujeres (87,3%) mientras el 12,7% fueron hombres. Es posible que esta participación superior de las mujeres se deba a que habitualmente en Colombia, la profesión de profesor escolar es más común en mujeres que en hombres. En el mismo sentido, la mayoría de los niños vinculados al programa Pisotón están en primera infancia, es decir de 0 a 5 años y, por lo general, este tipo de población es predominantemente atendido por profesoras. En cuanto a la experiencia en la implementación de programas, el 54,9% de los profesores no tenía experiencias anteriores en la implementación de programas de enfoque psicosocial, mientras el 45% sí contaba con experiencia. Del total de profesores que manifestaron tener experiencia, es decir, 46, el promedio de esta fue de 7,3 años, pero la moda fue de 2 años.

#### Los programas que implementan los profesores.

A continuación, se hace una breve descripción de los programas que implementaban los profesores que hicieron parte de esta investigación.

#### Metodologías Flexibles.

Metodologías flexibles: "son propuestas de educación formal que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad, que presentan dificultades para participar en la oferta educativa tradicional" (Ministerio de Educación Nacional, 2021). Estas condiciones de vulnerabilidad se pueden presentar por diversas razones, algunas de ellas contextuales, por ejemplo:

- a) Situación de pobreza extrema.
- b) Desplazamiento forzado interno.
- c) Ubicación rural dispersa.
- d) Inmigración hacia Colombia, particularmente de ciudadanos venezolanos.

Otras más relacionadas con la circunstancia personal del receptor del programa, por ejemplo, niños con asistencia irregular a la institución educativa, que entran en situación de extra edad y no pueden permanecer en el sistema de educación regular, o niños repetidores de cursos escolares, que igualmente terminan en situación de extra edad.

Las metodologías flexibles se articulan directamente desde el MEN, y se implementan mediante estrategias de aprendizaje didáctico junto a modelos pedagógicos que se ajustan a las condiciones de vulnerabilidad de la población objetivo. La implementación se desarrolla mediante módulos de aprendizaje que están previamente diseñados para el estudiante y para el profesor. Toda la implementación está sujeta a la supervisión de operadores, que suelen ser entidades privadas que verifican el cumplimiento de los módulos.

#### Pisotón.

Pisotón es un programa de educación y desarrollo psicoafectivo, que procura "facilitar mediante técnica de cuentos, psicodramas, juegos y relato vivencial la expresión de sentimientos, el conocimiento de sí mismo y el manejo adecuado de conflictos en el niño y su familia" (Balcera, 2014, pág. 214). El programa contempla en su estructura diversos aspectos del momento histórico de los niños, como su desarrollo evolutivo, la construcción de sus emociones, y cómo el contexto influye en estas. Se implementa desde hace más de 20 años y ha mostrado tener importantes resultados en la regulación emocional, junto a la construcción de un estado afectivo protector para el desarrollo de la personalidad.

El método de implementación basado en actividades lúdicas como el relato de cuentos y el psicodrama se desarrolla en espacios de implementación que son adecuados para hacer las actividades de forma significativa para los niños. Aun cuando las situaciones de vida que aborda el programa son comunes a todos los niños, el programa se implementa

frecuentemente en poblaciones vulnerables, en donde el contexto en muchas ocasiones no es protector del desarrollo emocional de los niños.

#### Instrumentos de Investigación

Para la investigación se emplearon 3 instrumentos para recolectar la información de los participantes. Se aplicó el *Work Design Questionnaire* (WDQ) de (Morgeson y Humphrey, 2006). En segundo lugar, se aplicó un cuestionario sobre la implementación de programas, diseñado para responder a los objetivos de esta investigación. En tercer lugar, se aplicó un instrumento de redes personales, también diseñado responder a los objetivos de esta investigación. A continuación, se presenta una descripción de cada uno de ellos.

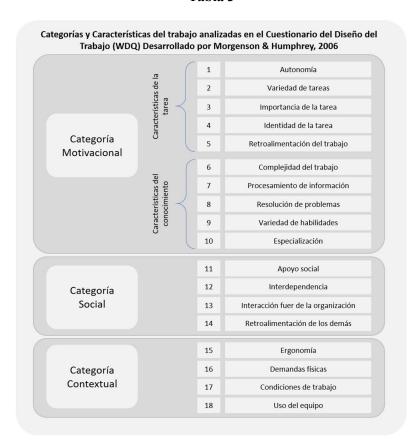
#### Cuestionario del diseño del trabajo.

El Work Design Questionnaire (WDQ) o cuestionario del diseño del trabajo (Morgeson y Humphrey, 2006). Está basado en un metaanálisis, lo que permite que sea uno de los instrumentos más completos para el análisis del diseño del trabajo. El cuestionario mide aspectos motivacionales, las características del ambiente social y físico, y elementos contextuales. Estas tres categorías se dividen en 18 subcategorías (Tabla 3).

El cuestionario está compuesto por 77 ítems que se responden mediante una escala tipo Likert de 5 alternativas, donde 1 corresponde a "totalmente en desacuerdo" y 5 corresponde a "totalmente de acuerdo". La mayoría de los reactivos son expresados de forma positiva, pues se evidenció que los fraseos redactados en negativo pueden generar problemas para responder si la persona no cuenta con habilidades lectoras, lo que también conduce a problemas posteriores en la estructura de los factores Idaszak y Drasgow, (1987). Algunos de los ítems del cuestionario son: "Mi puesto de trabajo me permite tomar mis propias decisiones acerca de cómo planificar en el tiempo mi trabajo", "Recibo retroalimentación de otras personas sobre mi rendimiento en mi organización (tales como directores y compañeros)", o "Tengo la oportunidad de encontrarme con otras personas en mi trabajo" (Fernández-Ríos et al., 2017). En su versión original tiene una consistencia interna de las categorías que oscila entre 0.80 y 0.95. En este estudio se observaron 21 factores.

Para esta investigación se empleó la adaptación al castellano realizada por Fernández Ríos et al., (2017), con una muestra de 1035 trabajadores españoles, alcanzando una consistencia interna de 0.92 en el alfa de Cronbach. El cuestionario también ha funcionado con buen desempeño psicométrico con población brasileña (Borges-Andrade, Alves, Queiroga, y Pérez-Nebra, 2019) francesa (Bigot et al., 2014), alemana (Stegmann, y otros, 2010). El cuestionario también ha sido adaptado para la población colombiana (Bayona, Caballer y Peiró, 2015). Para esta investigación el *Work Design Questionnaire* (WDQ) presentó un alfa de Cronbach de 0.924.

Tabla 3



Fuente: Autoría propia a partir de (Morgeson y Humphrey, 2006)

## Cuestionario de implementación de programas.

Este cuestionario se realizó para responder a los objetivos de esta investigación, aborda las variables de implementación relacionadas con la dosis, la frecuencia y la fidelidad de la implementación, así como la efectividad de la implementación, el trabajo en equipo y apoyo de la alta dirección.

El cuestionario está compuesto por 42 ítems, de estos 29 son de respuesta tipo Likert de 5 puntos (medida ordinal). Por ejemplo, a la afirmación: Creo que el programa se implementó, o se está implementado, tal cual como estaba previsto en su diseño, se le atribuye las siguientes opciones de respuesta: 1= En total desacuerdo, 2= En desacuerdo, 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4= De acuerdo, 5= En total acuerdo. Otros 2 ítems tienen opción de respuesta dicotómica (medida nominal). Por ejemplo, a la pregunta: ¿El programa se ha continuado implementando luego del confinamiento de los estudiantes por causa del COVID-19? Se le atribuyen las siguientes opciones de respuesta: 1=Si; 2=No. Luego, 7 ítems tienen opción de respuesta numérica (medida de escala). Por ejemplo, la pregunta: ¿Cuántas horas al mes implementa usted el programa? se deberá contestar con un número que represente el valor solicitado en la pregunta. Un ítem corresponde a una pregunta de opción única de respuesta (medida nominal), que sería: Nombre del programa para tener en cuenta para responder este cuestionario. A esta interrogante el participante respondería: 1= Pisotón; o 2= Brújula o 3= Aceleración del aprendizaje.

El cuestionario también cuenta con 3 ítems que tienen opción de respuesta abierta (medida por categorización), en la que el participante expresa su idea y el investigador la escribe tal cual, para posteriormente categorizarla. Por ejemplo: ¿Qué estrategias ha implementado para continuar con la implementación del programa en medio del COVID-19? A esta pregunta el participante contesta de manera espontánea lo que considera pertinente. Esto permite una mayor comprensión respecto a la implementación durante la pandemia.

Además de aportar argumentos que pueden ser analizados en función de cómo responde la persona a los demás ítems del instrumento.

Finalmente, el cuestionario fue revisado por un grupo de 3 expertos para identificar errores en su construcción, y fue pilotado con un grupo de 10 personas, también vinculadas al contexto educativo. A partir de la revisión de los expertos se decidió realizar un ajuste en el orden de las preguntas, de tal manera que hubiese un mayor orden en las temáticas a las que se enfrentaría el participante al momento de responder. A partir del pilotaje se hizo algunos ajustes para asegurar la comprensión de los ítems por parte de los participantes. Por ejemplo, el cuestionario preguntaba al participante si actualmente tiene matriculados estudiantes con: a) condición de desplazamiento y b) migrantes de Venezuela. Sobre esto se encontró que algunos participantes no lograban distinguir estas dos categorías, por tal motivo se realizó un ajuste en las opciones de respuesta, quedando de la siguiente manera: a) desplazamiento interno y b) Migrantes de Venezuela.

Dado el contexto particular en el que se ha realizado la investigación, enmarcado por la pandemia del COVID-19 y sus implicaciones sobres el ámbito laboral de los participantes y la implementación de los programas, la mayoría de las preguntas se realizaron para ser respondidas en dos tiempos: a) Antes de la suspensión de clases presenciales a raíz del COVID-19; y b) Actualmente, esto permitió hacer un análisis comparativo de los dos escenarios. Adicionalmente, se realizaron 9 preguntas para comprender mejor la implementación durante el confinamiento generado por el COVID-19. Por ejemplo:

¿Qué estrategias ha implementado para continuar con la implementación del programa en medio del COVID-19? Por tanto, a pesar de no ser una variable explícita en este estudio, se consideró que tener en cuenta este contexto atípico a nivel global podría enriquecer el análisis de los resultados de esta investigación, y aportar información valiosa para posteriores investigaciones.

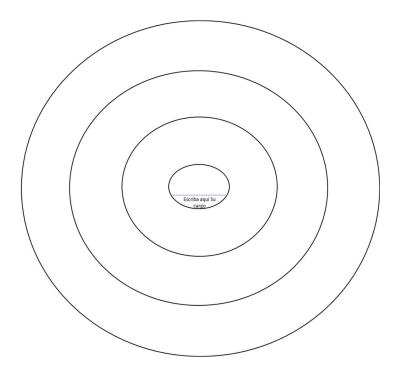
#### Cuestionario de Redes personales

El cuestionario de redes personales fue construido a partir del modelo del convoy social de Kahn y Antonucci (1980). Sin embargo, fue adaptado específicamente para atender a los objetivos de esta investigación (ver figura 7). Está compuesto por un generador de nombres representado por tres círculos concéntricos alrededor del participante, quien debe ubicar 15 personas con las que tiene un contacto más habitual en el contexto del trabajo, el criterio para ubicar a las personas es el siguiente:

- a. En el círculo más pequeño, debía ubicar a las personas con las que tiene una relación más habitual en el contexto laboral.
- b. En el círculo intermedio, debía ubicar a personas con las que también tiene una relación habitual pero menos que aquellas que eligió para el primer círculo.
- c. En el círculo más grande, debía ubicar a otras personas con las que también tiene contacto habitual, pero menos que las elegidas en los círculos anteriores.

Figura 7.

Generador de Nombre de Redes Personales



Posteriormente se le solicitó al participante que indicara el rol profesional que realizaba cada una de las personas que ingresó en el generador de nombres, para que luego pudiese también indicar a aquellas que consideraba relevantes durante la implementación de programas. Seguidamente, el participante, debía indicar mediante una línea, a aquellas personas con las que consideraba tener una relación de amistad, estas líneas conectarían a los alteris entre sí, no a ego con sus alteris.

Finalmente, con el propósito de tener un primer acercamiento, y una mayor comprensión del contexto de la implementación de programas en entornos educativos de instituciones públicas en Barranquilla, previo a la aplicación de los cuestionarios, se aplicaron 6 entrevistas a profesores que en ese momento estaban aplicando alguno de los programas objeto de estudio. Estas entrevistas permitieron un primer acercamiento a las condiciones de implementación de los programas, la forma en ¿Cómo estos demandan tiempo de los participantes? y por ende dificultan la aplicación de los cuestionarios. Sus percepciones respecto al programa mismo y al rol que ejercen tanto ellos como sus instituciones en la implementación de los programas. Si bien esta información no hace parte formal de este documento, si permitió un nivel de comprensión y una mejor caracterización de los participantes junto a sus condiciones de implementación, lo cual facilitó un mejor diseño de los cuestionarios de implementación y redes personales.

#### Procedimiento para la Recolección de la Información

Para el desarrollo de esta investigación, se obtuvieron dos bases de datos como punto de partida para acceder a los participantes. La primera base de datos fue suministrada por la Secretaría de Educación de Barranquilla, y contenía la información de los profesores que aplican o han aplicado el programa de Metodologías Flexibles en las versiones de: a) Brújula y b) Aceleración del aprendizaje. La segunda base de datos fue suministrada por la Universidad del Norte, y abarcaba la base de datos de profesores que implementan o han implementado el programa Pisotón. Esta base de datos contenía en total 232 profesores.

Adicional a las bases de datos suministradas por las entidades mencionadas, se empleó un muestreo por bola de nieve, en este caso se les preguntó a los participantes si conocían otro profesor que fuese implementador de los programas objeto de estudio, mediante este método se logró obtener la información de 114 profesores adicionales. En los casos en que se contó con el correo electrónico del profesor se inició el contacto por este medio (Ver anexo 3), en caso contrario fueron contactados por WhatsApp o llamada telefónica.

La condición de confinamiento domiciliario generada por la pandemia del COVID-19 obligó al investigador a aplicar los cuestionarios de manera virtual. De estos 70 quedaron registrados en video llamada, esto se debe a que en 32 casos ocurrieron una o varias de las siguientes situaciones: a) El docente se negó a que la entrevista fuese grabada; b) Registrar la llamada implicaba deficiencias en la comunicación; y c) El docente manifestó que no podría colocar video porque se gastaba el paquete de datos destinados para sus clases virtuales.

Para la selección de la muestra se determinaron los siguientes criterios de exclusión:
a) Que el profesor o la profesora hubiese ingresado a la institución posterior a la suspensión de clases a causa del COVID-19; b) Que el profesor o profesora estuviese implementando el programa sin tener una vinculación laboral con alguna institución educativa. Los participantes firmaron un consentimiento para el análisis de los datos de forma agregada, de tal manera que se respetara tanto su dignidad como su privacidad (Ver anexo 4).

Además, se le solicitó a cada uno indicar una información que permitiese codificar los cuestionarios. Esto también permitió que nunca se presentaran cruces de información o asignación errada de cuestionarios a las filas en la matriz de datos. En concreto se creó un código a partir de la siguiente información: a) Indique la letra inicial del nombre de una persona importante para usted; b) Indique si esta persona es hombre o mujer. c) Indique un día y un mes de cumpleaños de esta persona. Con la información anterior se construía un código que se puede comprender mediante el siguiente modelo: Nombre de la persona = Camilo; género = hombre; su cumpleaños es el día 23 del mes 11. Entonces el código es: CM2311.

Una vez revisados los instrumentos, se procedió a descargar la información a los programas SPSS versión 25 para el caso del cuestionario del diseño del trabajo, y al software UCINET versión 6.730 para el instrumento de redes personales. Los datos fueron analizados a la luz de los objetivos de la investigación y, los resultados obtenidos se presentarán más adelante en este documento.

#### Sobre la Validez y Confiabilidad de los Resultados

Al ser diseñado para esta investigación, el cuestionario de implementación no cuenta con referentes anteriores que permitan establecer una medida comparativa de su confiabilidad, a pesar de ello, se practicó para esta investigación la medida de confiabilidad Alfa de Cronbach, cuyos resultados fue de 0,837.

En relación con las entrevistas realizadas a cada participante, además de aplicar los cuestionarios de investigación, se profundizó en las razones que tenían los participantes para expresar una determinada respuesta, se destacan varios aspectos que contribuyeron a una mayor calidad de la información recolectada, tales como: a) 70 de las 102 entrevistas fueron realizadas por el investigador principal; b) A los participantes se les permitió ampliar con total libertad y sin límite de tiempo sus argumentos; c) El 68% de las entrevistas fueron registradas en un medio audiovisual; d) Con posterioridad a la aplicación de las entrevistas, aquellas con registro audiovisual fueron distribuidas entre 4 investigadores externos, que las transcribieron, analizaron y, en una sesión de grupo, expusieron sus conclusiones sobre cada una de las variables de la investigación, de tal manera que generaron una validación externa de las conclusiones; e) Luego de la validación con los investigadores externos, se realizó un grupo focal con un grupo de los participantes de la investigación, y en una sesión virtual, se hizo una devolución de las conclusiones. Como producto de los procesos anteriores, los profesores estuvieron de acuerdo con las conclusiones expuestas e hicieron algunos aportes para complementarlas.

Con relación al cuestionario de implementación, se advierte una posible reducción en la confiabilidad de los datos obtenidos, esto se debe a que la mayoría de las preguntas solicitan información por la implementación en dos momentos, antes del confinamiento ocasionado por el COVID-19 y, durante el confinamiento. Esto genera que los participantes deban recordar momentos de la implementación antes del confinamiento, situación que como

se advierte, puede repercutir negativamente sobre la confiabilidad de la información suministrada.

## Validación de las variables de investigación.

A continuación, se presentan los resultados para la validación de cada una de las variables de esta investigación, es decir: a) Las abordadas en el cuestionario de implementación, y b) Las abordadas en el cuestionario del diseño del trabajo (Ver tabla 4).

Tabla 4 Modelo de Validación de las Variables de los Cuestionarios del diseño del trabajo y de Implementación

Variable	Alfa	CFI	SRMR	RMSEA	Chi 2	Probability level	Degrees of freedom	P Por Ítem
Apoyo Antes de Confinamiento	,895	,990	,0237	,109	4,390	,111	2	18 19*** 20*** 21***
Apoyo Durante el Confinamiento	,894	1,000	,0132	,000	1,529	,466	2	18.1 19.1*** 20.1*** 21.1***
Fidelidad Antes del Confinamiento	,463	,906	,0713	,104	10,457	,063	5	11 12=,011 13=,015 15=,090 16=,080
Fidelidad Durante el Confinamiento	,683	,926	,0584	,111	11,181	,048	5	11,1 12,1*** 13,1***

							15,1=,002 16,1***
,761	,877	,0822	,147	28,703	,001	9	30 31*** 32*** 33*** 34*** 35=,004
,706	,916	,0663	,107	19,322	,023	9	30,1 31,1*** 32,1*** 33,1*** 34,1*** 35,1=,242
,379	,1000	,000	,265	,000	No puede ser computado	0	36 38=,188 39=,362
,790	,1000	,000	,586	,000,	No puede ser computado	0	36,1 38,1*** 39,1***
,633	,1000	,0266	,000	1,766	,880	5	23 25=,116 27=,003 28=,002 29=,003
,500	,1000	,0394	,000	3,503	,623	5	23,1 25,1=,063 27,1=,043 28,1=,039 29,1=,149
,835	,933	,0586	,085	46,795	,010	27	D1 D9=*** D17=*** D23=*** D25=*** D41=*** D49=*** D57=***
	,706 ,379 ,790 ,633	,706 ,916 ,379 ,1000 ,790 ,1000 ,633 ,1000	,706 ,916 ,0663 ,379 ,1000 ,000 ,790 ,1000 ,000 ,633 ,1000 ,0266 ,500 ,1000 ,0394	,706       ,916       ,0663       ,107         ,379       ,1000       ,000       ,265         ,790       ,1000       ,000       ,586         ,633       ,1000       ,0266       ,000         ,500       ,1000       ,0394       ,000	,706 ,916 ,0663 ,107 19,322 ,379 ,1000 ,000 ,265 ,000 ,790 ,1000 ,000 ,586 ,000 ,633 ,1000 ,0266 ,000 1,766 ,500 ,1000 ,0394 ,000 3,503	,706 ,916 ,0663 ,107 19,322 ,023  ,379 ,1000 ,000 ,265 ,000 No puede ser computado  ,790 ,1000 ,000 ,586 ,000 No puede ser computado  ,633 ,1000 ,0266 ,000 1,766 ,880  ,500 ,1000 ,0394 ,000 3,503 ,623	,706 ,916 ,0663 ,107 19,322 ,023 9  ,379 ,1000 ,000 ,265 ,000 No puede ser computado 0  ,790 ,1000 ,000 ,586 ,000 No puede ser computado 0  ,633 ,1000 ,0266 ,000 1,766 ,880 5  ,500 ,1000 ,0394 ,000 3,503 ,623 5

Variedad de la tarea	,766	,979	,0421	,104	4,205	,122	2	D10 D18=*** D10=*** D2=***
Significado de la tarea	,484	1,000	,0177	,000	,788	,674	2	D58 D50=*** D42=*** D34=,317
Identidad de la tarea	,600	,861	,0788	,180	8,572	,014	2	D72 D66=,032 D11=,004 D13=,018
Retroalimentación del trabajo	,809	1,000		,566	,000		0	D35 D27=*** D19=***
Complejidad del trabajo	0,668	,957	,0541	,124	5,102	,078	2	D67 D59=*** D51=*** D43=,030
Procesamiento de la información	,737	,971	,0407	,118	4,803	,091	2	D73 D20=*** D12=*** D4=***
Solución de problemas	,492	,993	,0409	,027	2,148	,342	2	D25 D44=,040 D36=,260 D28=,020
Variedad de habilidades	,596	1,000	,0134	,000	,470	,790	2	D74 D68=,004 D60=,004 D5=,007
Especialización	,621	1,000	,0237	,000	1,172	,557	2	D37 D29=,001 D21=,002 D13=,003
Soporte social	0,732	,823	,0794	,128	23,990	,004	4 167	D75

								D69=*** D61=,002 D53=*** D45=,005 D6=***
Interdependencia	,732	,891	,0684	,113	20,520	,015	9	D54 D46=*** D38=*** D30=*** D22=*** D14=***
Interacción externa	,654	,928	,0492	,154	6,810	,033	2	D76 D70=*** D62=,002 D7=,002
Retroalimentación de otros	,716	1,000	,000	,489	,000		0	D31 D23=*** D15=***
Ergonomía	,297	1,000	,000	,387	,000		0	D55 D47=,555 D39=,155
Demanda Física	,913	1,000	,000	,832	,000		0	D77 D71=*** D63=***
Condiciones de trabajo	,707	,939	,0544	,098	,9,890	,078	5	D40 D32=*** D24=*** D16=*** D8=***
Uso de equipos	,555	1,000	,000	,269	,000		0	D64 D56=,022 D48=,013

Nota. Las variables de investigación se generaron a partir del análisis de un conjunto de preguntas que componen cada variable.

#### Análisis de los resultados

Para el análisis de los resultados se procedió primero a construir las variables de investigación a partir de los ítems de los cuestionarios, a las variables se les aplicó la prueba de normalidad de Kolmogorov – Smirnov, esto debido a que el número de participantes es superior a 50, a partir de este procedimiento se estableció que el coeficiente más adecuado para realizar las correlaciones sería el de Spearman.

Posteriormente se realizaron las correlaciones para establecer la fuerza de las relaciones entre las variables y su nivel de significancia. Con esta información se procedió a realizar una serie de regresiones entre las variables de la investigación, en estas regresiones se probaron las hipótesis de la investigación y se analizaron otros modelos explicativos resultantes del ejercicio investigativo.

Las regresiones se realizaron en SPSS versión 25, cargando la opción intro y evitando por tanto la opción paso a paso que, si bien pudo haber generado regresiones más significativas, limitaba las explicaciones al eliminar del modelo otras variables independientes que pudiesen contribuir a la explicación del modelo. Adicionalmente, la opción intro permitió una mayor flexibilidad del investigador para ingresar las variables en función de los criterios asociados a las hipótesis de la investigación y por tanto al marco teórico.

En todos los casos se tuvo en cuenta para la inclusión de las variables independientes, los posibles casos de colinealidad de estas, evitando así problemas de calidad en la explicación de la relación entre las variables independientes y dependientes. En todos los análisis se incluyó un diagnóstico de colinealidad mediante SPSS versión 25, en el que se tuvo en cuenta: a) El valor de tolerancia para identificar los problemas de multicolinealidad, asumiendo que los valores cercanos a 0 implicarían problemas de multicolinealidad y que los valores cercanos a 1 indicarían que no se presentaría multicolinealidad; b) El Factor de inflación de la varianza (VIF), en este caso se consideró que los valores mayores de 4 implicaban problemas de multicolinealidad, y c) El índice de condición, el cual no debía estar por encima de 30, caso en el que se presentarían graves problemas de multicolinealidad. Todas las tablas de colinealidad están disponibles en el anexo 6.

# Capítulo 7. Resultados de Investigación

## Una aproximación descriptiva.

A continuación, se presentan los resultados de la investigación en su fase descriptiva. Primero se abordaron los resultados asociados a la implementación de los programas, posteriormente se describen los resultados relacionados con del diseño del trabajo y finalmente se exponen los resultados asociados con las redes personales.

## Resultados asociados a la implementación de los programas.

En los resultados asociados a la implementación, se presentan las variables (fidelidad, apoyo de la alta dirección, carga laboral, trabajo en equipo y efectividad) a partir de los siguientes criterios: a) Los resultados totales comparando la implementación antes y después de la suspensión de la implementación de forma presencial a causa del COVID-19; b) Un apartado en el que se destacan los cambios en la implementación en los dos momentos, pero vistos desde la realidad de cada programa: Pisotón y Metodologías Flexibles.

#### Descripción Cuantitativa.

#### La fidelidad.

La variable de fidelidad, medida antes de la implementación a distancia por causa del confinamiento obtuvo en su conjunto una media de 4,1686, sobre una medida de 1 a 5 en la escala Likert. Valor que se redujo a 3,0725 durante la implementación a distancia (Ver tabla 5).

Tabla 5
Comparación de Media y Desviación Típica para la Variable Fidelidad

Variable	X	σ	$\overline{x}$	σ	t	Sig.
	(AC)	(AC)	(DC)	(DC)		
Fidelidad	4,1686	,6310	3,0725	,8127	13,525	0,001

**Nota.** Valores de media y desviación típica para la variable fidelidad antes y después del confinamiento por Causa del COVID-19. P valor y significancia. (AC) = Antes del confinamiento. (DC) = Después del confinamiento.

De los resultados se destaca que la mayoría de los profesores manifiestan contar con un manual o guía de implementación ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 4,43); que los programas en general se implementan de acuerdo con lo previsto en el diseño ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 4,41), y al menos durante el periodo anterior al confinamiento se mantuvo una frecuencia de implementación en la mayoría de los casos acorde con lo inicialmente estipulado ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 4,35). Los resultados más bajos en los aspectos que involucran esta variable están relacionados con el recibir capacitaciones para implementar adecuadamente los programas ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 3,99) y contar con todos los materiales para la adecuada implementación ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 3,66) (Ver tabla 6).

La fidelidad de la implementación se redujo significativamente cuando las condiciones cambiaron, los programas debieron implementarse en un contexto para el cual no fueron diseñados, entre las variaciones más representativas se destaca: la frecuencia de implementación con relación a lo que inicialmente se estipuló ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 2,86), y la implementación ajustada al diseño ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 2,94). Es de subrayar que, aunque los aspectos mencionados fueron los que presentaron mayor variabilidad en los dos periodos, los demás aspectos que miden esta variable presentaron reducciones en los valores de sus medias (Ver tabla 6).

Tabla 6
Comparación de Medias y Desviaciones Típicas para los ítems de la Variable Fidelidad

Comparación de Medias y Desviaciones Tipicas para los items de la Variable Fidelidad								
Ítems que abordan la variable Fidelidad	$\overline{x}$	$\sigma$	$\overline{x}$	$\sigma$	t	Sig.		
Ttems que abordan la variable Fluendau	(AC)	(AC)	(DC)	(DC)				
- He podido implementar el programa con la	4,35	,828	2,86	1,005	12,130	,0001		
frecuencia que inicialmente se estipuló.								
- Cuento con un manual o guía de	4,43	,928	3,58	1,301	7,004	,0001		
implementación que me permite aplicar el								
programa de manera ajustada a su diseño.								
- Creo que el programa se implementó, o se	4,41	,837	2,94	1,061	12,642	,0001		
está implementado, tal cual como estaba								
previsto en su diseño.								
- Cuando voy a implementar el programa,	3,66	1,432	2,76	1,291	6,829	,0001		
siempre cuento con todos los materiales y								
equipos que se necesitan para una								
implementación acorde con lo previsto.								
- Antes de iniciar el programa recibí	3,99	1,404	3,22	1,412	4,618	,0001		
capacitación que me permitiese								
implementarlo adecuadamente.								

**Nota.** Valores de media y desviación típica para la variable fidelidad antes y después del confinamiento por Causa del COVID-19. P valor y significancia. (AC) = Antes del confinamiento. (DC) = Después del confinamiento.

Se destaca que el 90,4% de los profesores contaban con una guía de implementación y el 89,2% consideraban que el programa se estaba implementando tal como estaba previsto en su diseño. Sin embargo, en el periodo de confinamiento estos porcentajes se reducían en

56,9% y 28,4% respectivamente. De hecho, el 70,6% de los participantes consideró que el confinamiento afectó la fidelidad de la implementación.

Un aspecto que incide sobre la fidelidad de la implementación del programa es que los aplicadores reciban capacitaciones para la implementación, al respecto el 73,5% de los participantes estuvieron de acuerdo o en total acuerdo cuando se les preguntó si recibieron capacitación para implementar el programa antes del confinamiento. Sin embargo, durante el confinamiento, el 45,2% consideró que no recibieron una capacitación que les permitiese implementar el programa de una manera adecuada ante el contexto.

Otros aspectos que influyen sobre la fidelidad de la implementación, como el contar con implementos para poder aplicar el programa de acuerdo con su diseño, o poder aplicar el programa con una frecuencia ajustada al diseño también fueron abordados en el cuestionario. Al respecto, en el periodo anterior a la suspensión de la implementación presencial, el 62,8% de los participantes consideró que contaban con todos los materiales para la implementación, mientras el 87,2% consideró que había podido implementar el programa con la frecuencia inicialmente estipulada. No obstante, luego del confinamiento, sólo el 31,4% seguía considerando que contaba con los materiales para la implementación y el 25,5% consideraba que podía seguir implementando el programa con la frecuencia inicialmente estipulada. Finalmente, el 70,6% de los participantes afirmó que la implementación desde una situación de confinamiento afectó la fidelidad de la implementación.

#### Diferencias percibidas en cada programa.

Tanto Pisotón como Metodologías Flexibles presentan una media en la variable fidelidad por encima de 4 en una escala Likert de 5 puntos (Ver tabla 7). En la que Pisotón obtiene una media levemente superior. No obstante, la fidelidad en general se reduce de forma considerable cuando los programas se enfrentan a cambios en el escenario de la implementación. El programa que redujo más su fidelidad en contexto de confinamiento fue Pisotón (Ver tabla 8)

Tabla 7

Comparación de Resultados para la Variable Fidelidad <u>Antes del Confinamiento</u> en ambos programas

Programas	$\overline{x}$	σ	t	Sig.
- Pisotón	4,281	,7188		
- Metodologías Flexibles	4,105	,5713		
Diferencia	,1765		1,364	,176

Nota. Valores de media, desviación típica, t de studen y significancia para la variable analizada.

Tabla 8
Comparación de Resultados para la Variable Fidelidad <u>Después del Confinamiento</u> en ambos programas

Programas	$\overline{x}$	σ	t	Sig.
- Pisotón	2,995	,808		
- Metodologías Flexibles	3,117	,818		
Diferencia	-1,22		-7,29	,468

Nota. Valores de media, desviación típica, t de studen y significancia para la variable analizada.

Durante el confinamiento que generó la implementación de forma virtual, los profesores que implementaban el programa Pisotón pudieron mantener más la frecuencia de implementación en relación con los profesores que implementaban Metodologías Flexibles (32,4% vs 21,5%)

En cuanto a la posibilidad de contar con manual de implementación durante el confinamiento, un mayor porcentaje (63,1%) de profesores que implementaban Metodologías Flexibles manifestaron contar con uno, frente a los profesores que implementaban Pisotón (45,9%). De hecho, un mayor porcentaje de los primeros (49,2%) para Metodologías Flexibles vs 27% para Pisotón manifestaron que recibieron una capacitación para implementar el programa en contexto de confinamiento.

## Apoyo de la Alta Dirección

La variable de Apoyo de la Alta Dirección, medida antes de la implementación a distancia por causa del confinamiento obtuvo en su conjunto una media de 4,0760, sobre una medida de 1 a 5 en la escala Likert. Valor que se redujo a 3,7132 durante la implementación a distancia (Ver tabla 9). Lo que muestra que en el segundo periodo los programas sufrieron variaciones en la percepción de apoyo que tenían los profesores por parte de las directivas de la institución.

Tabla 9 Comparación de Media y Desviación Típica para la Variable Apoyo de la Alta Dirección

Variable	$\overline{x}$	σ	x	σ	t	Sig.
	(AC)	(AC)	(DC)	(DC)		
Apoyo de la Alta Dirección	4.0760	0.9937	3.7132	1.0942	5.209	,000

**Nota.** Valores de media y desviación típica para la variable Apoyo de la Alta Dirección antes y después del confinamiento por Causa del COVID-19. P valor y significancia. (AC) = Antes del confinamiento. (DC) = Después del confinamiento.

Al desagregar los ítems que componen esta variable (ver tabla 10), se destaca la percepción positiva que tienen los profesores respecto al apoyo que reciben de las directivas cuando estos requieren de sus gestiones para la implementación ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 4,23). Incluso suelen considerar que las directivas de la institución resuelven con prontitud las situaciones pueden interferir con la adecuada implementación de los programas ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 4,15). Aunque en menor medida, también perciben apoyo de las directivas mediante retroalimentaciones a la implementación ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 4,02). La puntuación más baja en esta variable estuvo relacionada nuevamente con los materiales de implementación ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 3,91), situación que en lo sucesivo se podrá observar de forma recurrente.

Todos los valores de las medias se redujeron cuando los entrevistados vinculaban sus respuestas a la implementación durante el confinamiento generado por el COVID-19. Entre los aspectos más afectados figura el acceso a los recursos para la implementación, ya que las directivas redujeron la consecución de elementos para la implementación ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 3,48), además los profesores percibieron una disminución del apoyo de las directivas para gestionar aspectos relacionados con la implementación del programa ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 3,84). Aunque con una variación menor, también se redujeron los valores de las medias en la percepción de que las directivas resuelven con prontitud las situaciones que pueden interferir con la implementación ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 3,80), así como la percepción de recibir retroalimentaciones por parte de las directivas ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 3,73).

Tabla 10 Comparación de Medias y Desviaciones Típicas para los ítems de la Variable Apoyo de la Alta Dirección

Ítems que abordan la variable apoyo de la	$\overline{x}$	σ	$\overline{x}$	σ	t	Sig.
alta dirección	(AC)	(AC)	(DC)	(DC)		
- Las directivas de la institución me apoyan cuando requiero de sus gestiones para la implementación del programa.	4,23	1,116	3,84	1,233	4,392	,0001
- Las directivas de la institución me facilitan la implementación consiguiendo los elementos que me permiten la adecuada aplicación del programa.	3,91	1,236	3,48	1,355	4,540	,0001
- Las directivas de la institución me apoyan en el proceso de aplicación mediante constantes retroalimentaciones a la implementación.	4,02	1,160	3,73	1,228	3,197	,002
- Las directivas de la institución resuelven con prontitud las situaciones que, estando a su alcance, pueden interferir con la adecuada implementación del programa.	4,15	1,038	3,80	1,203	4,255	,000

**Nota.** Valores de media y desviación típica para los ítems de la variable Apoyo de la Alta Dirección antes y después del confinamiento por Causa del COVID-19. P valor y significancia (AC) = Antes del confinamiento. (DC) = Después del confinamiento.

Desde una aproximación porcentual se destaca que, aun cuando la mayoría de los participantes consideró antes del confinamiento que recibían el apoyo de las directivas (84,2%), durante el confinamiento la percepción de apoyo se disminuyó considerablemente (68,6%). Conjuntamente, se encontró que el apoyo con los implementos para la aplicación del programa se redujo de 68,6% antes del confinamiento al 58,8% durante el confinamiento. Así mismo, mientras en un contexto de normalidad, es decir antes del confinamiento, el 81,4% de los profesores consideraban que las directivas resolvían con prontitud las situaciones que podían interferir con la adecuada implementación, durante el confinamiento este porcentaje se redujo al 67,7%

Otro aspecto que se vio afectado por el confinamiento fue la retroalimentación de las directivas hacia los profesores que implementaban los programas, pues antes del confinamiento el 73,6% consideraba que recibía constantes retroalimentaciones de las directivas, pero durante el confinamiento este porcentaje se redujo al 67,2%. A pesar de lo anterior, era frecuente escuchar a los profesores comentar sobre los esfuerzos que hacían las directivas para apoyarles, aduciendo así que la falta de materiales de implementación en muchos casos era un problema que no podría solucionar completamente las directivas, de hecho, el 77,4% indicó que las directivas les apoyaron para implementar el programa con la misma frecuencia que se venía implementando antes del confinamiento.

#### Diferencias Percibidas en Cada Programa.

Los valores de las medias, en estas variables nos permiten argumentar que ambos programas contaban con el apoyo de la alta dirección cuando la implementación se realizaba en un contexto de normalidad, ambos programas con una percepción de apoyo por encima de 4 puntos en una escala de 5 y con diferencias no significativas entre los dos programas. Sin embargo, el confinamiento generó una percepción de pérdida de apoyo en los dos programas, esta percepción fue más evidente en los profesores que implementaban el programa Pisotón frente a los que implementaban Metodologías Flexibles (Ver tablas 11 y 12).

Tabla 11
Comparación de Resultados para la Variable Apoyo de la Alta Dirección <u>Antes del Confinamiento</u> en ambos programas

Programas	$\overline{x}$	σ	t	Sig.
- Pisotón	4,0878	1,1610		
- Metodologías Flexibles	4,0692	,8943		
Diferencia			,090	,928

Nota. Valores de media, desviación típica, t de studen y significancia para la variable analizada.

Tabla 12
Comparación de Resultados para la Variable Apoyo de la Alta Dirección <u>Después del</u>
Confinamiento en ambos programas

Programas	X	σ	t	Sig.
- Pisotón	3,3176	1,1268		_
- Metodologías Flexibles	3,9385	1,0165		
Diferencia	-,6201		-2,851	,005

Nota. Valores de media, desviación típica, t de studen y significancia para la variable analizada.

A partir de las percepciones de los profesores que implementan los programas, se puede observar que Metodologías Flexibles recibía un mayor apoyo de las altas directivas antes del confinamiento y, también, presentó un mayor apoyo durante el periodo de confinamiento. Las diferencias más prominentes se evidenciaron en la reducción del apoyo ante situaciones que pudiesen interferir con la adecuada implementación, como también en la retroalimentación que recibían de parte de las directivas sobre su desempeño en el programa.

Entre otras cosas, antes del confinamiento el 81,1% de los profesores que implementaban Pisotón percibían que las directivas los ayudaban ante situaciones que pudiesen interferir con la adecuada implementación, un porcentaje relativamente menor frente al 81,6% de los profesores que implementando Metodologías Flexibles compartían esta percepción; no obstante, durante el confinamiento, la percepción de los profesores que

implementaban Pisotón bajó a 51,3% y la de los que implementaban Metodologías Flexibles bajó al 76,9%, evidenciándose un descenso más pronunciado de la percepción de apoyo en los profesores que implementan Pisotón.

Situación similar se observa con la retroalimentación que las directivas hacían a los profesores sobre su implementación del programa. Al respecto, en ambos programas la percepción de retroalimentación antes del confinamiento fue del 78%, pero durante el confinamiento esta percepción disminuyo a 45,9% en los profesores que implementan Pisotón y a 72,3 en los que implementan Metodologías Flexibles. Esta postura menos optimista por parte de los profesores que implementan Pisotón también se vio reflejada en otros aspectos como en la consecución de elementos para la implementación, que en el caso de los profesores que aplicaban Pisotón pasó de 70,3% antes del confinamiento a 51,3% posterior a este, y en el caso de Metodologías pasó de 67,7% al 63,7%. Si bien en el último caso la percepción de apoyo está más alta para los que aplican Pisotón, el descenso en la percepción de apoyo de estos últimos es mucho más pronunciado.

### Carga Laboral

En el análisis en conjunto de los ítems que midieron la carga laboral, se destaca que esta variable presentó una media de 2,5294, un valor claramente inferior al obtenido por las otras variables referidas hasta ahora, no obstante aumentó a 2,9922 durante la implementación de los programas en el contexto de confinamiento (Ver tabla 13).

Tabla 13 Comparación de Media y Desviación Típica para la Variable Carga Laboral

Variable	$\overline{x}$	σ	X	σ	t	Sig.
	(AC)	(AC)	(DC)	(DC)		
Carga Laboral	2,5294	0,7261	2,9922	0,6546	-6,012	,0001

**Nota.** Valores de media y desviación típica para la variable Carga Laboral antes y después del confinamiento por causa del COVID-19. P valor y significancia. (AC) = Antes del confinamiento. (DC) = Después del confinamiento.

Al observar los resultados de la variable de forma desagregada (Ver tabla 14), se observa que la carga laboral incide sobre la implementación de los programas, esto se refleja en la baja percepción que tienen los profesores respecto a la idea de que su carga laboral les facilita la implementación con la frecuencia inicialmente estipulada ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 1,62), como la percepción de que en un día de trabajo suelen tener más actividades de las que realmente pueden realizar ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 3,46). Otros aspectos como considerar que las actividades diarias del trabajo les impiden realizar todas las actividades del programa ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 2,30) o que debido a que tienen muchas actividades por realizar, con frecuencia posponen actividades del programa ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 2,56), refuerzan la consideración del impacto que evidentemente tiene la variable carga laboral sobre la implementación del programa.

Durante el periodo de implementación en confinamiento, el impacto de la carga laboral sobre la implementación se incrementa en todos los aspectos que abordan esta variable en el cuestionario. Sin embargo, el impacto es significativo en la percepción de que la carga laboral le permite implementar el programa con la frecuencia inicialmente

estipulada, que pasa de tener una media de 1,62 antes del confinamiento a 2,62 durante el confinamiento.

Tabla 14 Comparación de Medias y Desviaciones Típicas para los ítems de la Variable Carga Laboral

Curga Eudorai						
Ítems que abordan la variable carga	X	$\sigma$	X	$\sigma$	t	Sig.
laboral	(AC)	(AC)	(DC)	(DC)		
- En un día de trabajo suelo tener más	3,46	1,302	3,70	1,159	-1,486	,140
actividades de las que realmente puedo						
realizar.						
- Mi carga laboral me ha facilitado realizar	1,62	0,676	2,62	1,034	-8,458	,0001
la implementación del programa con la						
frecuencia inicialmente estipulada.						
- Las actividades diarias de mi trabajo me	2,30	1,124	2,80	1,081	-3,788	,0001
impiden aplicar todas las actividades del	,	,	,		,	,
programa.						
- Debido a que tengo muchas actividades	2,56	1,199	2,83	1,195	-2,214	,029
por realizar en mi jornada laboral, con	,	,	,	,	,	,
frecuencia, pospongo alguna actividad						
relacionada con el programa.						
- Es frecuente que, debido a mi carga	2,71	1,287	3,01	1,190	-2,101	,038
laboral, realice las actividades del programa	2,71	1,207	3,01	1,170	2,101	,030
en un tiempo más corto del previsto.						
on an acmpo mas cono dei previsto.						

**Nota.** Valores de media y desviación típica para los ítems de la variable Carga Laboral antes y después del confinamiento por Causa del COVID-19. P valor y significancia. (AC) = Antes del confinamiento. (DC) = Después del confinamiento.

Desde un abordaje porcentual de la variable se destaca que los profesores que implementan los programas objeto de estudio suelen tener una alta percepción de que asumen más actividades de las que pueden realizar en una jornada laboral, esto fue así antes de la suspensión de clases presenciales (62,7%), como durante la implementación en contexto de confinamiento (60,8%). De hecho, para la gran mayoría (86,2%) su carga laboral se incrementó durante el confinamiento, pues tenían que adaptar el programa a una versión para la cual no fue diseñado, esto sumado a que muchos niños no tenían acceso a internet, por lo que tuvieron que atenderlos prácticamente a cualquier hora del día, cuando estos consiguieran

acceso a esta forma de comunicación. Por otra parte, el 32,3% de los profesores postergaban algunas de las actividades de implementación cuando implementaban los programas en un contexto de normalidad; ahora bien, durante el confinamiento, este porcentaje presentó un leve incremento, llegando a 34,3%.

Diferencias Percibidas en Cada Programa.

En un contexto de normalidad, los profesores que implementan Metodologías Flexibles perciben una mayor carga laboral frente a aquellos que implementan Pisotón (Ver tablas 15 y 16).

Tabla 15 Comparación de Resultados para la Variable Carga laboral <u>Antes del Confinamiento</u> en ambos programas

Programas	$\overline{x}$	σ	t	Sig.
- Pisotón	3,2649	,64917		
- Metodologías Flexibles	3,5877	,74656		
Diferencia	-,32283		-2,199	,030

**Nota.** Valores de media, desviación típica, t de studen y significancia para la variable analizada.

Tabla 16 Comparación de Resultados para la Variable Carga laboral <u>Después del Confinamiento</u> en ambos programas

Programas	$\overline{x}$	σ	t	Sig.
- Pisotón	2,8757	,6487		
- Metodologías Flexibles	3,0831	,6509		
Diferencia	-,2074		-1,549	,124

Nota. Valores de media, desviación típica, t de studen y significancia para la variable analizada.

En un contexto de normalidad, los profesores que implementan el programa Pisotón tienen una mayor percepción de tener más actividades en un día de las que pueden realizar, de hecho, es el 83,7% frente al 50,8% que comparte esta percepción y que implementa Metodologías Flexibles. No obstante, esta relación se invirtió de 56,7% en el programa Pisotón y 63,1% en el programa Metodologías Flexibles cuando el contexto cambió y la implementación se hizo de manera virtual. En este sentido, mientras el 83,7% de los profesores que implementan Pisotón sintieron que su carga laboral se incrementó durante el confinamiento, el 87,7% de los que implementan Metodologías Flexibles compartieron esta opinión.

Adicional a lo anterior, el confinamiento y por ende la implementación virtual generó un incremento de las actividades diarias que le impedían a los aplicadores desarrollar todas las actividades de implementación. En el caso de Pisotón, antes del confinamiento esta percepción de sobrecarga laboral era del 24,3%, y pasó al 37,8% durante el confinamiento y, en el caso de Metodologías Flexibles pasó del 15,4% al 61,5% en los mismos periodos de tiempo.

Otro aspecto por destacar es que el incremento de la carga laboral también afectó la frecuencia de la implementación. Por ejemplo, durante el confinamiento la percepción de que la carga laboral les permitía implementar el programa con la frecuencia inicialmente estipulada se redujo en un 54,1% para el caso de Pisotón y en un 36,3% en el caso de Metodologías Flexibles. En un contexto de sobrecarga laboral es frecuente que las personas

pospongan algunas actividades del programa para responder a las demás actividades de su jornada de trabajo, llama la atención que si bien esto fue así en el programa Pisotón (35,1% antes del confinamiento y 40,5% durante el confinamiento), no lo fue en el programa Metodologías Flexibles (30,8% antes del confinamiento y 30,7% durante el confinamiento).

## Trabajo en Equipo

La variable trabajo en equipo estuvo compuesta por 6 ítems, cuyo valor de la media generada en el conjunto fue de 3,3301 antes del confinamiento, pero que luego del confinamiento se redujo a 3,0605, manteniendo así la tendencia de las variables de esta investigación de presentar unos resultados más bajos en el desarrollo del programa durante el periodo de confinamiento (Ver tabla 17).

Tabla 17 Comparación de Media y Desviación Típica para la Variable Trabajo en Equipo

Variable	$\bar{x}$	$\sigma$	$\overline{x}$	$\sigma$	t	Sig.
v at lable	(AC)	(AC)	(DC)	(DC)		
Trabajo en Equipo.	3,9935	0,7346	3,5180	0,7950	6,566	,0001

**Nota.** Valores de media y desviación típica para la variable Trabajo en Equipo antes y después del confinamiento por Causa del COVID-19. P valor y significancia. (AC) = Antes del confinamiento. (DC) = Después del confinamiento.

Al observar esta variable de forma desagregada (Ver tabla 18), se observa que los valores más altos están relacionados con la percepción de los profesores de realizar las actividades de implementación en equipo con otros aplicadores ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 4,08). Un valor consistente con el alto nivel de desacuerdo que refieren cuando se les plantea que por lo

general hay poca comunicación entre las personas que aplican el programa ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 1,98), así como con la idea de que el programa se implementaba con deficiencia porque los que lo aplican trabajaban por separado ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 2,03).

Los profesores también consideran que los estudiantes suelen hacer retroalimentaciones a la implementación ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 4,02), al respecto es de aclarar que para esta investigación se tomó en cuenta la importancia del rol activo de los receptores del programa, que contribuye y, más aún en el contexto educativo a generar un ambiente de trabajo en equipo con los aplicadores de los programas. Los participantes conjuntamente refieren por una parte ellos retroalimentan a otros aplicadores del programa sobre el proceso de implementación ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 3,96), pero también reciben retroalimentación de sus compañeros sobre la implementación ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 3,91).

Al observar los resultados de la variable durante la implementación en confinamiento, se observa nuevamente una disminución de los valores para la mayoría de los ítems, los ítems que más redujeron el valor de su media, respecto al primer periodo fueron los relacionados con la retroalimentación recibida de parte de los estudiantes ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 3,25) y la realización de las actividades de implementación en equipo con otros aplicadores ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 3,40).

Llama la atención que algunos valores relacionados con aspectos negativos para el trabajo en equipo se incrementan en el periodo de implementación durante el confinamiento, puntualmente fueron dos: a) El relacionado con la percepción de que el programa se

implementa con deficiencia porque los que lo aplican trabajan por separado ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 2,35), y b) El que refiere poca comunicación entre los aplicadores del programa ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 2,27).

Tabla 18
Comparación de Medias y Desviaciones Típicas para los ítems de la Variable Trabajo en Fauino.

Comparación de Medias y Desviaciones Tipicas	s para to	s items de	e la Vario	able Iral	oajo en 1	<i>Equipo</i>
Ítems que abordan la variable trabajo en	$\overline{x}$	$\sigma$	$\overline{x}$	$\sigma$	t	Sig.
equipo	(AC)	(AC)	(DC)	(DC)		
- Con frecuencia realizo las actividades de	4,08	1,078	3,40	1,315	6,158	,0001
implementación en equipo con otros						
aplicadores.						
- Con frecuencia recibo retroalimentación de	3,91	1,161	3,54	1,232	3,513	,001
mi equipo de trabajo relacionada con la						
implementación del programa.						
- El programa se ha implementado con	2,03	1,121	2,35	1,287	2,922	,004
deficiencia, porque los que lo aplican trabajan						
por separado.						
- Con frecuencia retroalimento a otros	3,96	1,043	3,55	1,140	3,773	,0001
aplicadores del programa sobre el proceso de						
implementación.						
- Por lo general, hay poca comunicación entre	1,98	1,081	2.,27	1,260	2,381	,019
las personas que aplican el programa.						
- Los estudiantes suelen realizar	4,02	1,043	3,25	1,254	5,895	,0001
retroalimentaciones a la implementación del	•	•	•			•
programa.						

**Nota.** Valores de media y desviación típica para los ítems de la variable Trabajo en Equipo antes y después del confinamiento por causa del COVID-19. P valor y significancia. (AC) = Antes del confinamiento. (DC) = Después del confinamiento.

Desde una aproximación porcentual se destaca que, el trabajo en equipo es uno de los aspectos que se han reducido como consecuencia del confinamiento y la aplicación virtual de los programas; Antes del confinamiento el 81,4% de los profesores manifestaba trabajar con frecuencia en equipo con otros aplicadores. Sin embargo, durante el confinamiento este porcentaje se redujo al 54,9%. Otro aspecto que se vio reducido fue la posibilidad de recibir retroalimentación por parte de sus compañeros, pasando de un 78,9% antes del confinamiento a un 59,7% durante este. Incluso, los participantes manifestaron que redujeron la

retroalimentación hacia sus compañeros, pues el 82,4% reportó que antes de la pandemia retroalimentaba a sus compañeros, más durante el confinamiento este porcentaje se redujo al 60,7%. Entre las causas más expuestas para ello fue la dificultad que tenían incluso entre ellos para el acceso al internet.

Cuando se les indagó a los profesores si el programa se implementaba con deficiencia porque los aplicadores lo aplicaban por separado, la minoría respondió afirmativamente en ambos momentos (13,7% antes del confinamiento y 23,5% durante el confinamiento). Estos bajos porcentajes ante esta interrogante corresponden con la percepción de alta importancia, que reportan sobre el trabajo en equipo y la alta comunicación que mantenían incluso durante el confinamiento, que en ambos periodos siempre fue superior al 80%.

Aun cuando la implementación está a cargo de los profesores, el trabajo en equipo comprende la participación de todos los actores de la implementación, razón por la cual se le preguntó a los profesores si los estudiantes solían hacer retroalimentaciones a la implementación, al respecto el 80,7% manifestó que estos sí lo hacían antes del confinamiento, luego la cifra bajó al 47,0% durante el confinamiento.

Diferencias Percibidas en Cada Programa.

Antes del confinamiento por causa del COVID-19, los profesores que implementaban ambos programas tenían una percepción similar respecto a trabajar en equipo con otros

aplicadores, para ambos grupos el nivel de percepción respecto a esta variable estuvo sobre 4 en una escala de 5 puntos, con diferencias no significativas.

Durante la implementación en confinamiento, los profesores que implementaban Pisotón percibieron una reducción más pronunciada del trabajo en equipo con respecto a aquellos que implementaban Metodologías Flexibles. La diferencia en la percepción de la variable Trabajo en Equipo durante este segundo momento de medición sí fue significativa. (Ver tablas 19 y 20).

Tabla 19
Comparación de Resultados para la Variable Trabajo en Equipo <u>Antes del Confinamiento</u> en ambos programas

Programas	$\overline{\mathbf{x}}$	σ	t	Sig.
- Pisotón	3,9685	,77662		
- Metodologías Flexibles	4,0077	,71530		
Diferencia	-,03922		-,258	,797

Nota. Valores de media, desviación típica, t de studen y significancia para la variable analizada.

Tabla 20 Comparación de Resultados para la Variable Trabajo en Equipo <u>Después del Confinamiento</u> en ambos programas

Programas	$\overline{x}$	σ	t	Sig.
- Pisotón	3,1126	,78671		
- Metodologías Flexibles	3,7487	,70718		
Diferencia	63611		-4,192	.000

Nota. Valores de media, desviación típica, t de studen y significancia para la variable analizada.

Aun cuando los implementadores de los dos programas muestran un alto reporte de trabajo en equipo, los vinculados a Pisotón lo vieron más reducido como consecuencia del confinamiento, pasando de una percepción de 90% antes del confinamiento al 40,5% durante

el confinamiento. Una reducción superior a los implementadores de Metodologías Flexibles, que pasó de 81,5% antes de confinamiento a 63,1% después de confinamiento.

Este mismo patrón se evidencia cuando se les pregunta a los profesores si con frecuencia reciben retroalimentación de su equipo de trabajo sobre la implementación, porque cuando se comparan la retroalimentación de los compañeros antes y después del confinamiento, se encuentra que hubo una reducción en la percepción de retroalimentación de 29,7% para los profesores de Pisotón y de 12,3% para los profesores de Metodologías Flexibles. En el mismo sentido, si antes del confinamiento el 89,2% de los profesores que implementaban Pisotón retroalimentaban a sus compañeros, durante el confinamiento este porcentaje fue de 40,5% y en el caso de Metodologías Flexibles, la percepción inicial fue de 78,5% y durante el confinamiento fue de 70,8%.

Un aspecto que resultó interesante por la alta variabilidad en la percepción de los profesores fue cuando, como en el resto de variables de este cuestionario, se les solicitó que indicaran su nivel de acuerdo con la siguiente afirmación: "El programa se ha implementado con deficiencia, porque los que lo aplican trabajan por separado", pues antes del confinamiento el 16,2% de los profesores compartía esta percepción, pero durante el confinamiento, este porcentaje se elevó a 45,9%, una variabilidad elevada si se compara con los resultados obtenidos de los profesores de Metodologías Flexibles, con porcentajes de 12,3% y 10,8% en los mismos periodos.

### **Efectividad**

Finalmente, la variable efectividad estuvo compuesta por 3 ítems, que abordados en conjunto generaron una media de 4,3137 sobre la escala Likert de 5 puntos. Este valor se obtuvo antes de la implementación en contexto de confinamiento. No obstante, durante el confinamiento, al igual que el resto de las variables de esta investigación, se presentó una reducción de la media llegando a 3,4183 durante del confinamiento (Ver tabla 21).

Tabla 21 Comparación de Media y Desviación Típica para la Variable Efectividad

Variable	$\overline{\mathbf{x}}$	σ	$\overline{\mathbf{x}}$	σ	t	Sig.
v arrabic	(AC)	(AC)	(DC)	(DC)		
Efectividad	4,3137	,5303	3,4183	,8809	9,150	,0001

**Nota.** Valores de media y desviación típica para la variable Efectividad antes y después del confinamiento por causa del COVID-19. P valor y significancia. (AC) = Antes del confinamiento. (DC) = Después del confinamiento.

Al desagregar la variable se puede observar que los profesores son optimistas respecto a la efectividad del programa para alcanzar los objetivos propuestos ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 4,41). adicionalmente consideran que a la fecha en que se realizó la entrevista los objetivos del programa se estaban cumpliendo ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 4,39). Ambas percepciones que se relacionan positivamente con los cambios que los profesores vieron en los estudiantes y que le atribuyeron a la implementación de los programas ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 4,14). (Ver tabla 22).

A pesar de la percepción positiva que tenían los participantes respecto a la efectividad de los programas implementados en un contexto de normalidad, esta percepción cambió de

forma significativa cuando se les pidió que evaluaran los mismos aspectos de la implementación durante el confinamiento, al respecto la mayor variabilidad, que fue en más de un punto, se presentó la percepción de los profesores respecto a que los objetivos del programa se estaban cumpliendo ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 3,28). La segunda variación más importante se presentó la percepción de los profesores respecto a que el programa sea efectivo para alcanzar los objetivos propuestos ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 3,47) y finalmente, los profesores evidenciaron menos cambios en los estudiantes que le pudiesen atribuir a la implementación de los programas ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 3,50) (Ver tabla 22).

Tabla 22 Comparación de Medias y Desviaciones Típicas para los ítems de la Variable Efectividad

Ејесниции			_			G•
Ítems que abordan la variable Efectividad	X	$\sigma$	X	$\sigma$	t	Sig.
items que abordan la variable Electividad	(AC)	(AC)	(DC)	(DC)		
- He percibido cambios en el	4,14	1,053	3,50	1,192	4,405	,0001
comportamiento de los estudiantes, que se le						
atribuyen a la implementación del programa.						
- Usted cree que el programa ha sido efectivo	4,41	,650	3,47	1,012	8,883	,0001
para alcanzar los objetivos propuestos.						
- A partir de lo que he evidenciado, los	4,39	,600	3,28	,927	10,449	,0001
objetivos del programa se cumplieron (si ya						
se implementó) o se están cumpliendo.						

**Nota.** Valores de media y desviación típica para los ítems de la variable Efectividad antes y después del confinamiento por Causa del COVID-19. P valor y significancia.

(AC) = Antes del confinamiento. (DC) = Después del confinamiento.

Desde una aproximación hacia los porcentajes obtenidos, se destaca que, en su mayoría, los profesores que implementan los programas suelen tener una percepción altamente positiva respecto a la efectividad de los programas en un contexto normal de implementación, de hecho, antes del confinamiento el 95,1% de los profesores consideraba

que el programa que implementaba era efectivo para alcanzar los objetivos propuestos, mientras es el 94,1% evidenciaban que los objetivos del programa se estaban cumpliendo.

A pesar de lo anterior, la percepción positiva sobre la efectividad del programa se redujo cuando este debió ser implementado a distancia, en este nuevo escenario la percepción de efectividad bajó a 60,0% y la percepción de que los objetivos se estaban cumpliendo bajó al 43,3%. Otro aspecto que refuerza la percepción de los profesores respecto a la pérdida de efectividad del programa en el nuevo contexto de implementación se relaciona con el hecho de que antes del confinamiento el 82,4% de estos veía cambios en el comportamiento de los estudiantes como consecuencia de la implementación del programa, pero después, su percepción bajó a 58,8%.

Las anteriores percepciones permiten comprender mejor porque el 82,4% de los profesores encuestados terminó opinando que: la efectividad del programa será menor como consecuencia de las nuevas formas de implementación generadas por el COVID-19.

Diferencias Percibidas en Cada Programa.

Aun cuando un grupo de los profesores de ambos programas tienen una alta percepción de efectividad de los programas (superior a 4.2 en una escala de 5). Los profesores que implementan Pisotón tienen una mayor percepción de efectividad del programa. Sin embargo, justamente son los profesores que implementan Pisotón los que refieren una mayor

afectación de la efectividad del programa cuando se implementó en contexto de confinamiento. (Ver tabla 23 y 24).

Tabla 23

Comparación de Resultados para la Variable Efectividad <u>Antes del Confinamiento</u> en ambos programas

Programas	$\overline{x}$	σ	t	Sig.
- Pisotón	4,4595	,4537		
- Metodologías Flexibles	4,2308	,5557		
Diferencia	,2287		2,130	,036

Nota. Valores de media, desviación típica, t de studen y significancia para la variable analizada.

Tabla 24

Comparación de Resultados para la Variable Efectividad <u>Después del Confinamiento</u> en ambos programas

Programas	$\overline{x}$	σ	t	Sig.
- Pisotón	3,2613	,9334		
- Metodologías Flexibles	3,5077	,8439		
Diferencia	-,2464		-1,364	,176

Nota. Valores de media, desviación típica, t de studen y significancia para la variable analizada.

Aunque desde la percepción de los profesores, ambos programas son altamente efectivos cuando se implementan en un contexto de normalidad, durante el contexto de confinamiento la percepción de efectividad se reduce 46,1% entre los profesores que implementan Metodologías Flexibles, mientras que en aquellos que implementan Pisotón se reduce en 40,5%. Esta reducción significativa también se evidencia en relación con la percepción del cumplimiento de los objetivos de cada programa, siendo esta de 56,8% en el caso de Pisotón y de 47,6% en el caso de Metodologías Flexibles.

# Resultados para el cuestionario del diseño del trabajo.

En los resultados del cuestionario del diseño del trabajo se presenta un grupo de variables contenidas en tres categorías (ver tabla 25).

Tabla 25 Distribución de variables que mide el Cuestionario del Diseño del trabajo.

Categoría	Característica	Variables por Característica
Categoría Motivacional	Características de la tarea  Características de conocimiento	Autonomía. Variedad de la tarea. Significado de la tarea. Identidad con la tarea. Retroalimentación del trabajo. Complejidad del trabajo. Procesamiento de la información. Solución de problemas. Variedad de habilidades. Especialización.
Categoría Social		Soporte Social. Interdependencia. Interacción Externa. Retroalimentación de Otros
Categoría Contextual/Física		Ergonomía. Demanda Física. Condiciones del trabajo. Uso de equipos.

Nota: Representación de las Categorías del Cuestionario del Diseño del Trabajo y las variables que contienen.

A diferencia del cuestionario de implementación, las preguntas del cuestionario del trabajo se hicieron solicitándole al profesor que respondiera a partir de su experiencia de implementación en un contexto de normalidad, es decir, implementando el programa en la

institución educativa. En los resultados (Ver tabla 26), se observa que la categoría con mayor puntuación en su media fue la motivacional ( $\overline{\mathbf{x}}$ =4,1134), seguida de la categoría social ( $\overline{\mathbf{x}}$ =3,6910) y, en relación con estas dos, los profesores tienen una percepción menos favorable en lo que respecta a la categoría contextual ( $\overline{\mathbf{x}}$ =3,3440).

Tabla 26 Categorías del Cuestionario del diseño del trabajo

Variables de la característica	x	σ
Motivacional	4,1134	,3591
Social	3,6910	,4831
Contextual/ Física	3,3440	,6216

Nota. Valor de la media y la desviación estándar para las variables representadas.

Al desagregar la categoría motivacional (Ver tabla 27), se identifican una consistencia de valores altos para las variables vinculadas a las características de la tarea, es decir: a) Autonomía; b) Variedad de la tarea; c) Significado de la tarea; d) Identidad con la tarea y e) Retroalimentación del trabajo. (Todos los valores arriba de 4.2 sobre 5). Sin embargo, esta consistencia se reduce cuando se observan los resultados para las medias de las características de conocimiento, donde variables como la variedad de actividades, la especialización y el procesamiento de la información muestran medias igualmente por encima de 4 en una escala de 5 puntos, pero la solución de problemas baja a 3,8946 y la complejidad del trabajo aún más llegando 2,9828

Tabla 27 Variables de la categoría Motivacional

Características	Variables por característica	X	σ
	Autonomía	4,2985	,50713
Características de la tarea.	Variedad de la tarea	4,2353	,61622
	Significado de la tarea	4,2108	,55596
	Identidad con la tarea	4,3186	,47350
	Retroalimentación del trabajo	4,3431	,52748
	Complejidad del trabajo	2,9828	,82449
Características	Procesamiento de la información	4,1642	,73415
de	Solución de problemas	3,8946	,62283
conocimiento	Variedad de actividades	4,3505	,47754
	Especialización	4,3358	,50061

Nota. Valor de la media y la desviación estándar para las variables representadas.

En cuanto a las variables relacionadas con la categoría social (Ver tabla 28), se encuentra que los profesores perciben soporte social en su contexto laboral ( $\overline{x}$ =4,3464). Variable que se relaciona con la percepción de percibirse importante para sus compañeros en el contexto laboral. Además, tienen una alta percepción de recibir retroalimentación de sus compañeros ( $\overline{x}$ =4,0523). Por otra parte, aunque manifiestan tener interacción externa, es decir, la posibilidad de establecer relaciones con personas externas al contexto laboral, la puntuación media para esta variable es inferior a las dos referidas anteriormente ( $\overline{x}$ =3,5907). Puntuación que disminuye aún más cuando se observa la media de la variable de interdependencia ( $\overline{x}$ =2,9346), que se relaciona con la percepción de los profesores de que su trabajo esté inmerso dentro de procesos más amplios en el contexto laboral.

Tabla 28 Variables de la categoría Social

Variables de la característica	$\overline{\mathbf{x}}$	σ
Soporte social	4,3464	,4946
Interdependencia	2,9346	,6542
Interacción externa	3,5907	,7519
Retroalimentación de otros	4,0523	,6324

**Nota:** Valor de la media y la desviación estándar para las variables representadas.

Al observar los resultados para las variables de la categoría contextual (Ver tabla 29), se identifica que la ergonomía, relacionada con aspectos como contar con sillas cómodas, o la posibilidad de tener una postura adecuada entre otros, presentó una media de 3,4967. Por otra parte, la variable demanda física, que suele estar estadísticamente asociada a la carga laboral presentó una media de 2,7647. La variable condiciones del trabajo, que involucra aspectos la temperatura, las características de los espacios de trabajo o incluso del entorno del trabajo, presentó una media de 3,7255. Finalmente, el uso de equipos, relacionado con el poder contar con los equipos para la implementación, obtuvo una media de 3,3889.

Tabla 29 Variables de la categoría Contextual/Física.

Variables de la característica	$\overline{x}$	$\sigma$
Ergonomía	3,4967	,8094
Demanda Física	2,7647	1,1370
Condiciones del trabajo	3,7255	,7728
Uso de equipos	3,3889	,7934

Nota: Valor de la media y la desviación estándar para las variables representadas.

Diferencias en los Resultados por cada programa.

Al comparar los resultados obtenidos para cada uno de los grupos en la categoría motivacional, se observa que los profesores que implementan Pisotón obtuvieron una media levemente superior a aquellos que implementan Metodologías Flexibles, pero esta diferencia no es significativa (Ver tabla 30).

Tabla 30

Comparación de Resultados para la Categoría Motivacional

Programas	$\overline{x}$	σ	t	Sig.
- Pisotón	4,1689	,3877		
- Metodologías Flexibles	4,0818	,3408		
Diferencia	,0871		1,180	,241

**Nota.** Valores de media, desviación típica, t de studen y significancia para la categoría motivacional del Cuestionario del diseño del trabajo.

En relación con la categoría social del cuestionario del diseño del trabajo, se encontró que los profesores que implementan Pisotón presentan una media superior en relación con aquellos que implementan Metodologías flexibles (Ver tabla 31). Para esta categoría se encontró que la diferencia si es significativa.

Tabla 31 Comparación de Resultados para la Categoría Social

Programas	$\overline{\mathbf{x}}$	σ	t	Sig.
- Pisotón	3,8896	,4317		
- Metodologías Flexibles	3,5779	,4772		
Diferencia	,3118		3,281	,0001

**Nota.** Valores de media, desviación típica, t de studen y significancia para la categoría Social del Cuestionario del diseño del trabajo.

Con relación a la categoría contextual, se encontró que los profesores que implementan Pisotón perciben el contexto de una manera más favorable que aquellos que implementan Metodologías flexibles (Ver tabla 32). Esta diferencia es significativa.

Tabla 32 Comparación de Resultados para la Categoría Contextual

Programas	$\overline{\mathbf{x}}$	σ	t	Sig.
- Pisotón	3,6410	,6544		
- Metodologías Flexibles	3,1749	,5374		
Diferencia	,4661		,887	,001

**Nota.** Valores de media, desviación típica, t de studen y significancia para la categoría contextual del Cuestionario del diseño del trabajo.

## Descripción desagregada de las variables y sus ítems.

A continuación, se presentan los resultados desagregados por cada una de las características del trabajo. primero se presentan los resultados de las características del trabajo asociadas a la categoría motivacional, luego las asociadas a la categoría social y finalmente las pertenecientes a la categoría contextual.

## Características del Trabajo Asociadas a la Categoría Motivacional.

### Categoría Autonomía.

En general, los participantes consideran que pueden realizar su trabajo con autonomía, esto se hace evidente al observar que todas las medias para esta característica están por encima de 4,20 (Ver tabla 33), se destaca la posibilidad que tienen los profesores

para planificar su trabajo ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 4,37) y su percepción de que el puesto que tienen les ofrece autonomía en la toma de decisiones.

El aspecto con el que menos autonomía sienten los profesores está relacionado con la posibilidad de elegir el método para la realización del trabajo, aunque es de estacar que su media es de ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 4,23), por lo que no se trata realmente de una puntuación baja, sólo es la menor en comparación con la media de los ítems que mides esta característica del trabajo.

Tabla 33

Resultados para los ítems de la característica del trabajo "Autonomía"

Resultados para los items de la característica del trabajo			3.67	3.67
Îtems que abordan la característica del trabajo	X	$\sigma$	Mínimo	Máximo
"autonomía"				
- Mi puesto de trabajo me permite tomar mis propias				
decisiones acerca de cómo planificar en el tiempo mi	4,27	1,026	1	5
trabajo.				
- Mi puesto de trabajo me permite decidir en qué orden	1 21	967	1	5
realizar las tareas en mi trabajo.	4,31	,867	1	3
- Mi puesto de trabajo me permite planificar cómo hacer	4.27	020	2	5
mi trabajo.	4,37	,820	2	5
- Mi puesto de trabajo me da la oportunidad de ejercer mi				
iniciativa personal o mi juicio en la realización del	4,36	,642	3	5
trabajo.	,	,		
- Mi puesto de trabajo me permite tomar muchas	4.0.0			_
decisiones por mí mismo.	4,26	,717	2	5
- Mi puesto de trabajo me da bastante autonomía en la			_	_
toma de decisiones.	4,37	,674	2	5
- Mi puesto de trabajo me permite tomar decisiones				
acerca de qué métodos utilizo en la realización de mi	4,23	,743	2	5
trabajo.	1,23	,, 15	_	3
- Mi puesto de trabajo me da amplias oportunidades para				
elegir, libre e independientemente, cómo hacer mi	4,25	,713	2	5
trabajo.	1,23	,713	2	3
- Mi puesto de trabajo me permite decidir por mí mismo				
	4,25	,681	2	5
cómo voy a hacer mi trabajo.				

**Nota.** Valores de media, desviación típica, valor mínimo y valor máximo para la característica del trabajo Autonomía.

Al observar la característica del trabajo Autonomía desde cada programa (Ver tabla 34), se encuentra que la diferencia percibida por los profesores de cada programa es mínima, de hecho, al sumar todas las medias se encuentra una diferencia de 0,39.

La mayor percepción de autonomía para los profesores que implementan Pisotón está relacionada con sula oportunidad que estos tienen de ejercer su iniciativa personal en la realización del trabajo ( $\overline{\mathbf{x}}$ =4,46). Para el caso de los profesores que implementan Metodologías Flexibles es la posibilidad de tomar sus propias decisiones acerca de cómo planificar el trabajo, así como la autonomía que les brinda el puesto para tomar sus propias decisiones, ambos aspectos comparten una media de 4,35.

Tabla 34
Resultados para los ítems de la característica del trabajo "Autonomía" comparados para cada programa.

Ítems que abordan la característica del trabajo	_Pise	otón	Metodologías	
"autonomía"	X	σ	X	σ
- Mi puesto de trabajo me permite tomar mis propias				
decisiones acerca de cómo planificar en el tiempo mi	4,14	1,182	4,35	,926
trabajo.				
- Mi puesto de trabajo me permite decidir en qué orden	4,30	,909	4,32	,850
realizar las tareas en mi trabajo.	7,50	,,,,,,	7,32	,030
- Mi puesto de trabajo me permite planificar cómo hacer	4,46	,869	4,32	,793
mi trabajo.	.,	,007	1,52	,,,,,
- Mi puesto de trabajo me da la oportunidad de ejercer mi				
iniciativa personal o mi juicio en la realización del	4,46	,650	4,31	,635
trabajo.				
- Mi puesto de trabajo me permite tomar muchas	4,19	,739	4,31	,705
decisiones por mí mismo.	.,12	,,,,,	.,01	,,,,,,
- Mi puesto de trabajo me da bastante autonomía en la	4,41	,762	4,35	,623
toma de decisiones.	.,	,,,,=	.,	,020
- Mi puesto de trabajo me permite tomar decisiones		0.44		
acerca de qué métodos utilizo en la realización de mi	4,24	,863	4,22	,673
trabajo.				
- Mi puesto de trabajo me da amplias oportunidades para				
elegir, libre e independientemente, cómo hacer mi	4,38	,681	4,18	,726
trabajo.				
- Mi puesto de trabajo me permite decidir por mí mismo	4,35	,676	4,18	,682
cómo voy a hacer mi trabajo.	7,55	,070	7,10	,002

**Nota.** Valores de media y desviación típica, para la característica del trabajo Autonomía para el programa Pisotón y Metodologías Flexibles.

Al analizar esta variable desde los porcentajes obtenidos directamente de la escala tipo Likert, se observa que, los profesores perciben un alto grado de autonomía para la realización de su trabajo (Ver tabla 35). De los 9 ítems que abordan esta característica del trabajo se encontraron las puntuaciones más altas en las percepciones relacionadas con la posibilidad de poder ejercer una iniciativa propia en la realización del trabajo (91,2% incluyendo las opciones de respuesta 4 y 5), y la percepción de sentir una amplia autonomía en la toma de decisiones (91,2% incluyendo las opciones de respuesta 4 y 5). La menor puntuación se presentó al indagar a los profesores sobre la posibilidad que tienen en su trabajo para planificar su tiempo de trabajo. (7,8% incluyendo las opciones de respuesta 1 y 2).

Tabla 35

Ítems de la característica del trabajo Autonomía (Categoría Motivacional)

Ítem que abordan la característica del trabajo "autonomía"	1	2	3	4	5
- Mi puesto de trabajo me permite tomar mis propias decisiones acerca de cómo planificar en el tiempo mi trabajo.	3,9	3,9	6,9	31,4	53,9
- Mi puesto de trabajo me permite decidir en qué orden realizar las tareas en mi trabajo.	1,0	3,9	8,8	35,3	51,0
- Mi puesto de trabajo me permite planificar cómo hacer mi trabajo.	0	5,9	3,9	37,3	52,9
- Mi puesto de trabajo me da la oportunidad de ejercer mi iniciativa personal o mi juicio en la realización del trabajo.	0	0	8,8	46,1	45,1
- Mi puesto de trabajo me permite tomar muchas decisiones por mí mismo.	0	2,0	9,8	48,0	40,2
- Mi puesto de trabajo me da bastante autonomía en la toma de decisiones.	0	1,0	7,8	44,1	47,1
- Mi puesto de trabajo me permite tomar decisiones acerca de qué métodos utilizo en la realización de mi trabajo.	0	2,9	9,8	49,0	38,2
- Mi puesto de trabajo me da amplias oportunidades para elegir, libre e independientemente, cómo hacer mi trabajo.	0	2,0	9,8	49,0	39,2
- Mi puesto de trabajo me permite decidir por mí mismo cómo voy a hacer mi trabajo.	0	1,0	10,8	51,0	37,3

**Nota.** Resultados para cada uno de los ítems de la característica del trabajo "Autonomía" expresados en porcentajes. Los números de la escala de puntuación corresponden a: 1 = Total desacuerdo; 2 = Desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo; 5 = Total Acuerdo.

### Variedad de Tareas

Con relación a la característica del trabajo Variedad de tareas (Ver tabla 36). Se puede establecer que los profesores sí perciben que su trabajo implica la realización de una variedad de tareas ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 4,44). Incluso, el promedio de las medias de cada ítem de esta variable fue de 4,24.

Tabla 36

Resultados para los ítems de la característica del trabajo "Variedad de Tareas"

Resultados para los tiems de la característica del trabajo	o variedad de Tareas				
Ítems que abordan la característica del trabajo	$\overline{x}$	$\sigma$	Mínimo	Máximo	
"variedad de tareas"					
- Mi puesto de trabajo conlleva una gran variedad de tareas.	4,44	,712	2	5	
- Mi puesto de trabajo implica la ejecución de tareas diferentes.	4,15	,813	2	5	
- Mi puesto de trabajo requiere la realización de un amplio abanico de tareas.	4,14	,901	2	5	
- Mi puesto de trabajo implica la realización de una variedad de tareas.	4,22	,779	1	5	

**Nota.** Valores de media, desviación típica, valor mínimo y valor máximo para la característica del trabajo "Variedad de Tareas"

Aun cuando los profesores de ambos programas perciben que su trabajo implica la ejecución de una variedad de tareas (Ver tabla 37). En la suma de las medias para cada programa se encuentra una puntuación levemente superior en los profesores que implementan Pisotón con una diferencia de ,64 por encima de los resultados obtenidos para los profesores que implementan Metodologías Flexibles.

El ítem con mayor puntaje para ambos los profesores que implementan Pisotón y Metodologías Flexibles fue el relacionado con la percepción que estos tienen de que su trabajo conlleva una gran variedad de tareas (Ver tabla 37).

Tabla 37
Resultados para los ítems de la característica del trabajo "Variedad de tareas" comparados para cada programa.

Ítems que abordan la característica del trabajo	Pisotón		Metodo	logías F
"variedad de tareas"	$\overline{x}$	σ	$\overline{x}$	σ
- Mi puesto de trabajo conlleva una gran variedad de tareas.	4,57	,689	4,37	,720
- Mi puesto de trabajo implica la ejecución de tareas diferentes.	4,16	,764	4,14	,846
- Mi puesto de trabajo requiere la realización de un amplio abanico de tareas.	4,30	,909	4,05	,891
- Mi puesto de trabajo implica la realización de una variedad de tareas.	4,32	,884	4,15	,712

**Nota.** Valores de media y desviación típica, para la característica del trabajo "Variedad de Tareas" para el programa Pisotón y Metodologías Flexibles.

Al observar esta característica del trabajo desde los porcentajes de la escala tipo Likert, se encontró que los profesores generalmente perciben que su trabajo cuenta con una variedad de tareas alta (Ver tabla 38). De los cuatro ítems que componen esta característica del trabajo se encontraron las mayores puntuaciones para los que evaluaron la percepción de los profesores de tener que realizar una alta variedad de tareas en su trabajo (91,2% incluyendo las opciones de respuesta 4 y 5), y la de percibir que su trabajo conlleva una gran variedad de tareas (90,9% incluyendo las opciones de respuesta 4 y 5).

Es de destacar que el ítem que, en comparación con los demás, mostró las mayores frecuencias en los valores bajos (4,9% incluyendo las opciones de respuesta 1 y 2) fue precisamente el relacionado con la percepción de los profesores de tener que realizar una alta variedad de tareas en su trabajo, lo que muestra que este ítem tiene un mayor grado de dispersión que el resto, pero aun así la tendencia hacia los valores altos es evidente.

Tabla 38 Ítems de la característica del trabajo Variedad de Tareas (Categoría Motivacional)

Ítem que abordan la característica del trabajo "variedad de tareas"	1	2	3	4	5
- Mi puesto de trabajo conlleva una gran variedad de tareas.	0	2,0	6,9	36,3	54,9
- Mi puesto de trabajo implica la ejecución de tareas diferentes.	0	5,9	8,8	50,0	35,3
- Mi puesto de trabajo requiere la realización de un amplio abanico de tareas.	0	8,8	7,8	44,1	39,2
- Mi puesto de trabajo implica la realización de una variedad de tareas.	1,0	3,9	3,9	54,9	36,3

**Nota.** Resultados para cada uno de los ítems de la característica del trabajo "Variedad de Tareas" expresados en porcentajes. Los números de la escala de puntuación corresponden a: 1 = Total desacuerdo; 2 = Desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo; 5 = Total Acuerdo.

### Significado de la tarea

Al observar los resultados para la característica del trabajo "significado de la tarea" (Ver tabla 39) se puede establecer que el promedio de las medias de cada ítem es de 4.21, lo que sustenta que los profesores si perciben su tarea como significativa. El aspecto con la mayor puntuación estuvo relacionado con la percepción de los profesores de que su trabajo es muy significativo en diversos ámbitos ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 4,58). Mientras la menor puntuación estuvo

relacionada con la percepción que estos tienen de que su trabajo afecte de modo significativo la vida de otras personas ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 3,64).

Tabla 39
Resultados para los ítems de la característica del trabajo "Significado de la tarea"

Ítems que abordan la característica del trabajo	X	$\frac{\sigma}{\sigma}$	Mínimo	Máximo
"significado de la tarea"				
- Es probable que los resultados de mi trabajo afecten	3,64	1,341	1	5
de modo significativo la vida de otras personas.	ĺ	,		
- Mi puesto de trabajo es en sí mismo muy	4,58	,553	3	5
significativo e importante en diversos ámbitos.	ŕ	ŕ		
- Mi puesto de trabajo tiene un amplio impacto sobre personas fuera de la organización.	4,28	,763	2	5
1				
- El trabajo realizado en mi puesto tiene un impacto	1 21	692	2	5
significativo sobre personas de fuera de la	4,34	,682	2	3
organización.				

**Nota.** Valores de media, desviación típica, valor mínimo y valor máximo para la característica del trabajo "Significado de la tarea"

Al comparar los resultados por cada programa, se encuentra que la percepción de que las tareas del trabajo son significativas es ligeramente superior en los profesores que implementan Pisotón (Ver tabla 40). De hecho, la percepción de que el trabajo es en sí mismo muy significativo e importante en diversos ámbitos obtuvo los mayores puntajes entre los ítems para los profesores que implementan Pisotón ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 4,65) y Metodologías Flexibles ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 4,54).

Tabla 40
Resultados para los ítems de la característica del trabajo "Significado de la tarea" comparados para cada programa.

Ítems que abordan la característica del trabajo	Pisotón		Metodo	logías F
"significado de la tarea"	$\overline{x}$	σ	$\overline{x}$	σ
- Es probable que los resultados de mi trabajo				
afecten de modo significativo la vida de otras	3,46	1,426	3,74	1,290
personas.				
- Mi puesto de trabajo es en sí mismo muy	4,65	,588	4.54	,533
significativo e importante en diversos ámbitos.	4,03	,300	4,54	,555
- Mi puesto de trabajo tiene un amplio impacto	4,43	43 ,728	4,20	,775
sobre personas fuera de la organización.	4,43	,720	4,20	,113
- El trabajo realizado en mi puesto tiene un				
impacto significativo sobre personas de fuera de	4,51	,559	4,25	,730
la organización.				

**Nota.** Valores de media y desviación típica, para la característica del trabajo "Significado de la Tarea" para el programa Pisotón y Metodologías Flexibles.

Al revisar los resultados desde los valores de la escala Likert (Ver tabla 41), se encuentra que las puntuaciones más altas en esta característica del trabajo se presentaron para la consideración de los profesores de que su puesto de trabajo en muy significativo e importante en diversos ámbitos (97,1% incluyendo las opciones de respuesta 4 y 5), así como la percepción de que el trabajo tiene un impacto significativo sobre personas de fuera de la institución (92,1% incluyendo las opciones de respuesta 4 y 5). Los valores más bajos se presentaron frente la percepción de que es probable que los resultados de su trabajo afecten de modo significativo la vida de otras personas (24,5% incluyendo las opciones de respuesta 1 y 2).

Tabla 41 *Ítems de la característica del trabajo Significado de la Tarea. (Categoría Motivacional)* 

Ítem que abordan la característica del trabajo "significado de la tarea"	1	2	3	4	5
- Es probable que los resultados de mi trabajo afecten de modo significativo la vida de otras personas.	10,8	13,7	7,8	36,3	31,4
- Mi puesto de trabajo es en sí mismo muy significativo e importante en diversos ámbitos.	0	0	2,9	36,3	60,8
- Mi puesto de trabajo tiene un amplio impacto sobre personas fuera de la organización.	0	2,9	9,8	43,1	44,1
- El trabajo realizado en mi puesto tiene un impacto significativo sobre personas de fuera de la organización.	0	2,0	5,9	48,0	44,1

**Nota.** Resultados para cada uno de los ítems de la característica del trabajo "Significado de la Tarea" expresados en porcentajes. Los números de la escala de puntuación corresponden a: 1 = Total desacuerdo; 2 = Desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo; 5 = Total Acuerdo.

### Identidad con la tarea

Tanto los profesores vinculados a Pisotón, como a Metodologías Flexibles perciben una identidad con las tareas que realizan (Ver tabla 42), de hecho, la media para la esta característica es de 4,32 sobre 5 en la escala tipo Likert.

La mayor puntuación se obtuvo para la percepción de los profesores de que su trabajo implica completar partes que tienen un principio y un final muy claros ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 4,37), así como la idea de que sus puestos de trabajo les permite terminar el trabajo que comienzan ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 4,36).

Tabla 42 Resultados para los ítems de la característica del trabajo "Identidad con la tarea"

Ítems que abordan la característica del trabajo "identidad con la tarea"	x	σ	Mínimo	Máximo
- Mi puesto de trabajo me da la oportunidad de terminar totalmente las partes de trabajo que comienzo.	4,31	,796	1	5
- Mi puesto de trabajo me permite terminar el trabajo que comienzo.	4,36	,742	2	5
- Mi puesto de trabajo implica completar una parte del trabajo que tiene un comienzo y un final muy claros.	4,37	,525	3	5
- Mi puesto de trabajo está organizado de tal modo que puedo hacer un proceso de producción o prestación de servicio completo, de principio a fin.	4,23	,715	1	5

**Nota.** Valores de media, desviación típica, valor mínimo y valor máximo para la característica del trabajo "Identidad con la tarea"

Al desagregar esta característica del trabajo para cada programa (Ver tabla 43), se encuentra que la percepción de tener una identidad con la tarea realizada es ligeramente superior en los profesores que implementan (0,89 más que en los profesores que implementan Metodologías Flexibles).

Para los profesores que implementan Pisotón, el mayor la mayor puntuación de esta variable está relacionada con la idea de que su puesto de trabajo le permite terminar las partes de trabajo que comienza ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 4,54), mientras que para los profesores que implementan Metodología Flexibles, la mayor puntuación está relacionada con la claridad que tienen de que su puesto implica completar partes del trabajo que tienen un comienzo y un final muy claros ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 4,34).

Tabla 43
Resultados para los ítems de la característica del trabajo "Identidad con la tarea" comparados para cada programa.

Ítems que abordan la característica del trabajo	Pisotón		Metodo	logías F
"identidad con la tarea"	$\overline{\mathbf{x}}$	σ	$\overline{\mathbf{x}}$	σ
- Mi puesto de trabajo me da la oportunidad de				
terminar totalmente las partes de trabajo que	4,54	,767	4,18	,788
comienzo.				
- Mi puesto de trabajo me permite terminar el	4,46	,730	4,31	,748
trabajo que comienzo.	4,40	,/30	4,31	,/40
- Mi puesto de trabajo implica completar una				
parte del trabajo que tiene un comienzo y un	4,43	,603	4,34	,477
final muy claros.				
- Mi puesto de trabajo está organizado de tal				
modo que puedo hacer un proceso de	4,41	,551	4,12	,781
producción o prestación de servicio completo,	4,41	,551	4,12	,/01
de principio a fin.				

**Nota.** Valores de media y desviación típica, para la característica del trabajo "Identidad con la Tarea" para el programa Pisotón y Metodologías Flexibles.

Al observar los resultados directamente desde las respuestas en la escala Likert (Ver tabla 44). La puntuación más alta de los ítems de esta variable se obtuvo frente a la percepción de los profesores al considerar que su puesto de trabajo implica completar una parte del trabajo que tiene un comienzo y un fin muy claros (98% incluyendo las opciones de respuesta 4 y 5). Los demás ítem tuvieron una puntuación igual (90,2% incluyendo las opciones de respuesta 4 y 5) en los valores altos de la variable.

El ítem con mayores frecuencias en las puntuaciones bajas fue el relacionado con la percepción de que el puesto de trabajo le da al profesor la oportunidad de terminar el trabajo que comienza (3,9% incluyendo las opciones de respuesta 1 y 2)

Tabla 44 *Ítems de la característica del trabajo Identidad con la Tarea. (Categoría Motivacional)* 

Ítem que abordan la característica del trabajo "identidad con la tarea"	1	2	3	4	5
- Mi puesto de trabajo me da la oportunidad de terminar totalmente las partes de trabajo que comienzo.	1,0	2,9	5,9	44,1	46,1
- Mi puesto de trabajo me permite terminar el trabajo que comienzo.	0	2,9	6,9	41,2	49,0
- Mi puesto de trabajo implica completar una parte del trabajo que tiene un comienzo y un final muy claros.	0	0	2,0	58,8	39,2
- Mi puesto de trabajo está organizado de tal modo que puedo hacer un proceso de producción o prestación de servicio completo, de principio a fin.	1,0	1,0	7,8	54,9	35,3

**Nota.** Resultados para cada uno de los ítems de la característica del trabajo "Identidad con la Tarea" expresados en porcentajes. Los números de la escala de puntuación corresponden a: 1 = Total desacuerdo; 2 = Desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo; 5 = Total Acuerdo.

# Retroalimentación del trabajo.

Con relación a la característica del trabajo "Retroalimentación del trabajo" (Ver tabla 45), se encontró que los profesores vinculados a Pisotón y a Metodologías Flexibles perciben que su trabajo recibe retroalimentación, de hecho, el promedio de las medias para esta variable fue de 4,34.

La mayor percepción de retroalimentación está relacionada con el hecho de que los profesores consideran que las actividades que realizan proporcionan de forma directa información sobre la eficacia de su rendimiento laboral ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 4,38).

Tabla 45
Resultados para los ítems de la característica del trabajo "Retroalimentación del trabajo"

Ítems que abordan la característica del trabajo	$\overline{x}$	σ	Mínimo	Máximo
"retroalimentación del trabajo"				
- Las actividades que realizo proporcionan por sí mismas y de modo directo y claro información sobre la eficacia (por ej., calidad y cantidad) de mi rendimiento laboral.	4,38	,598	3	5
- Mi puesto de trabajo proporciona por sí mismo retroalimentación sobre mi rendimiento.	4,29	,654	2	5
- Mi propio puesto de trabajo me facilita información sobre mi rendimiento.	4,35	,608	2	5

**Nota.** Valores de media, desviación típica, valor mínimo y valor máximo para la característica del trabajo "Retroalimentación del trabajo"

Al desagregar los resultados por cada programa se encuentra que los profesores que implementan Pisotón perciben una mayor retroalimentación del trabajo (Ver tabla 46), siendo las percepciones de que las actividades que realizan proporcionan de modo directo información sobre su rendimiento laboral ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 4,54), y que su puesto de trabajo les facilita información sobre su rendimiento ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 4,54), los aspectos con mayores puntuaciones en esta variable.

En el caso de Metodologías flexibles también se encontró la mayor puntuación para la percepción de que el trabajo que realizan proporciona de modo directo información sobre su rendimiento laboral ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 4,29).

Tabla 46
Resultados para los ítems de la característica del trabajo "Retroalimentación del trabajo" comparados para cada programa.

Ítems que abordan la característica del trabajo	Pisotón		Metodo	logías F
"retroalimentación del trabajo"	X	σ	$\overline{x}$	σ
- Las actividades que realizo proporcionan por sí mismas y de modo directo y claro información sobre la eficacia (por ej., calidad y cantidad) de mi rendimiento laboral.	4,54	,650	4,29	,551
- Mi puesto de trabajo proporciona por sí mismo retroalimentación sobre mi rendimiento.	4,46	,605	4,20	,666
- Mi propio puesto de trabajo me facilita información sobre mi rendimiento.	4,54	,505	4,25	,638

**Nota.** Valores de media y desviación típica, para la característica del trabajo "Retroalimentación del Trabajo" para el programa Pisotón y Metodologías Flexibles.

Al observar la variable desde los resultados obtenidos en la escala Likert (Ver tabla 47), se encontró que los profesores sí perciben que hay una retroalimentación del trabajo; en este caso percibida a partir de las características del trabajo que realizan. La puntuación más alta para esta variable estuvo relacionada con la percepción que tienen los profesores de que su puesto de trabajo les facilita información sobre su rendimiento (95,1% incluyendo las opciones de respuesta 4 y 5). Para esta variable las frecuencias en los valores bajos fueron prácticamente insignificantes, sin superar el 1% en los ítems que midieron la variable.

Tabla 47 Ítems de la característica del trabajo Retroalimentación del Trabajo. (Categoría Motivacional)

Ítem que abordan la característica del trabajo "retroalimentación del trabajo"	1	2	3	4	5
- Las actividades que realizo proporcionan por sí mismas y de modo directo y claro información sobre la eficacia (por ej., calidad y cantidad) de mi rendimiento laboral	0	0	5,9	50,0	44,1
- Mi puesto de trabajo proporciona por sí mismo retroalimentación sobre mi rendimiento	0	1,0	7,8	52,0	39,2
- Mi propio puesto de trabajo me facilita información sobre mi rendimiento	0	1,0	3,9	53,9	41,2

**Nota.** Resultados para cada uno de los ítems de la característica del trabajo "Retroalimentación del Trabajo" expresados en porcentajes. Los números de la escala de puntuación corresponden a: 1 = Total desacuerdo; 2 = Desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo; 5 = Total Acuerdo.

# Complejidad del trabajo.

Con relación a la característica del trabajo "Complejidad del Trabajo", que fue medida por cuatro ítems (Ver tabla 48), se encontró que, los profesores perciben que existe complejidad en su trabajo, pero este no llega a ser alto, de hecho, la media para las puntuaciones de esta característica del trabajo fue de 2,98, siendo 2,72 la puntuación más baja y 3,22 la puntuación más alta.

Tabla 48
Resultados para los ítems de la característica del trabajo "Complejidad del Trabajo"

_ Resultados para los tiems de la característica del trabajo	Complejiada del Trabajo				
Ítems que abordan la característica del trabajo	$\overline{x}$	σ	Mínimo	Máximo	
"complejidad del trabajo"					
- Mi puesto de trabajo requiere que yo haga sólo una tarea o actividad al mismo tiempo*	3,22	1,199	1	5	
- Las tareas de mi puesto de trabajo son simples y no complejas *	3,09	1,195	1	5	
- Mi puesto de trabajo comprende tareas que son relativamente poco complejas*	2,91	1,144	1	5	
- Mi puesto de trabajo implica la realización de tareas relativamente simples *	2,72	1,120	1	5	

**Nota.** Valores de media, desviación típica, valor mínimo y valor máximo para la característica del trabajo "Complejidad del trabajo"

Al analizar los resultados desagregados por programa (Ver tabla 49), se encontró que la percepción de complejidad en el trabajo es mayor en Metodologías flexibles, con una media de 3,13 sobre Pisotón, que obtuvo una media de 2,72 en esta característica del trabajo.

Tabla 49
Resultados para los ítems de la característica del trabajo "Complejidad del trabajo" comparados para cada programa.

Ítems que abordan la característica del trabajo	Pisotón		Metodo	logías F
"complejidad del trabajo"	$\overline{x}$	σ	$\overline{x}$	σ
- Mi puesto de trabajo requiere que yo haga sólo una tarea o actividad al mismo tiempo*	2,95	1,290	3,37	1,126
- Las tareas de mi puesto de trabajo son simples y no complejas *	2,92	1,211	3,18	1,184
- Mi puesto de trabajo comprende tareas que son relativamente poco complejas*	2,59	1,066	3,09	1,155
- Mi puesto de trabajo implica la realización de tareas relativamente simples *	2,43	1,168	2,88	1,068

**Nota.** Valores de media y desviación típica, para la característica del trabajo "Complejidad del Trabajo" para el programa Pisotón y Metodologías Flexibles.

Al observar los resultados generales para la característica del trabajo "Complejidad del trabajo" (Ver tabla 50), se encuentra que las puntuaciones más altas se obtuvieron para la pregunta relacionada con la necesidad que tienen los profesores de hacer más de una cosa al mismo tiempo (50% sumando las opciones de respuesta 4 y 5). Por otra parte, las puntuaciones más bajas estuvieron relacionadas con la percepción de los profesores de realizar tareas relativamente simples (48% sumando las opciones 1 y 2).

Tabla 50 Ítems de la característica del trabajo Complejidad del Trabajo. (Categoría Motivacional)

Ítem que abordan la característica del trabajo "complejidad del trabajo"	1	2	3	4	5
- Mi puesto de trabajo requiere que yo haga sólo una tarea o actividad al mismo tiempo*	8,8	23,5	17,6	37,3	12,7
- Las tareas de mi puesto de trabajo son simples y no complejas *	8,8	29,4	16,7	34,3	10,8
- Mi puesto de trabajo comprende tareas que son relativamente poco complejas*	10,8	30,4	22,5	29,4	6,9
- Mi puesto de trabajo implica la realización de tareas relativamente simples *	13,7	34,3	23,5	23,5	4,9

**Nota.** Resultados para cada uno de los ítems de la característica del trabajo "Complejidad del Trabajo" expresados en porcentajes. Los números de la escala de puntuación corresponden a: 1 = Total desacuerdo; 2 = Desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo; 5 = Total Acuerdo.

# Procesamiento de la información.

Los profesores perciben que sus puestos de trabajo les implica un alto procesamiento de información (Ver tabla 51). Al promediar los resultados de esta variable se encuentra una media consolidada de 4,16 en la escala Likert de 5 puntos.

El aspecto que más destaca por su alta puntuación ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 4,53), está relacionado con la percepción de los profesores de que su puesto de trabajo requiere que desarrolle una gran cantidad de información.

Tabla 51
Resultados para los ítems de la característica del trabajo "Procesamiento de la información"

Resultados para los tiems de la característica del trabajo	Procesamiento de la información				
Ítems que abordan la característica del trabajo	$\overline{x}$	σ	Mínimo	Máximo	
"procesamiento de la información"					
- Mi puesto de trabajo requiere que desarrolle una gran cantidad de ideas.	4,53	,792	1	5	
- Mi puesto de trabajo requiere que preste atención a más de una cosa al mismo tiempo.	3,90	1,231	1	5	
- Mi puesto de trabajo requiere que analice una gran cantidad de información.	4,20	,901	1	5	
- Mi puesto de trabajo me exige atender a gran cantidad de información.	4,03	,949	1	5	

**Nota.** Valores de media, desviación típica, valor mínimo y valor máximo para la característica del trabajo "Procesamiento de la información"

Al observar los resultados de forma desagregada por cada programa (Ver tabla 52), se encontró que con una diferencia mínima (,29) en la suma de las medias, los profesores que implementan Pisotón tienen una mayor percepción de que su trabajo implica procesamiento de información.

En ambos casos, la percepción más destacada por su mayor puntuación fue la relacionada con la idea de que el puesto de trabajo de los profesores abordados requiere desarrollar una gran cantidad de ideas.

Tabla 52 Resultados para los ítems de la característica del trabajo "Procesamiento de la Información" comparados para cada programa.

Ítems que abordan la característica del trabajo	Pisotón		Metodo	logías F
"procesamiento de la información"	$\overline{x}$	σ	$\overline{x}$	σ
- Mi puesto de trabajo requiere que desarrolle una gran cantidad de ideas.	4,54	,960	4,52	,687
- Mi puesto de trabajo requiere que preste atención a más de una cosa al mismo tiempo.	3,84	1,236	3,94	1,236
- Mi puesto de trabajo requiere que analice una gran cantidad de información.	4,24	1,090	4,17	,782
- Mi puesto de trabajo me exige atender a gran cantidad de información.	4,22	1,004	3,92	,907

**Nota.** Valores de media y desviación típica, para la característica del trabajo "Procesamiento de la Información" para el programa Pisotón y Metodologías Flexibles.

Al observar la variable directamente desde los resultados de la escala tipo Likert (Ver tabla 53), podemos denotar que las puntuaciones más altas se presentaron para el ítem que proponen que el puesto de trabajo de los docentes requiere que estos desarrollen una gran cantidad de ideas (94,1% incluyendo las opciones de respuesta 4 y 5), y para el que plantea que el puesto de trabajo requiere que estos analicen una gran cantidad de información (86,3% incluyendo las opciones de respuesta 4 y 5).

Por otra parte, la mayor frecuencia en las puntuaciones bajas se presentó en el ítem relacionado con la percepción de los educadores respecto a que su puesto de trabajo requiere

que preste atención a más de una cosa al mismo tiempo (17,6% incluyendo las opciones de respuesta 1 y 2)

Tabla 53 Ítems de la característica del trabajo Procesamiento de la Información. (Categoría Motivacional)

Ítem que abordan la característica del trabajo "procesamiento de la información"	1	2	3	4	5
- Mi puesto de trabajo requiere que desarrolle una gran cantidad de ideas.	1,0	3,9	1,0	29,4	64,7
- Mi puesto de trabajo requiere que preste atención a más de una cosa al mismo tiempo.	4,9	12,7	12,7	26,5	43,1
- Mi puesto de trabajo requiere que analice una gran cantidad de información.	1,0	6,9	5,9	44,1	42,2
- Mi puesto de trabajo me exige atender a gran cantidad de información.	2,0	7,8	7,8	50,0	32,4

**Nota.** Resultados para cada uno de los ítems de la característica del trabajo "Procesamiento de la Información" expresados en porcentajes. Los números de la escala de puntuación corresponden a: 1 = Total desacuerdo; 2 = Desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo; 5 = Total Acuerdo.

Solución de Problemas.

En general los profesores sí consideran que su trabajo implica la solución de diversos problemas (Ver tabla 54), de hecho, la media general de esta variable es de 3,89 en la escala tipo Likert de 5 puntos.

La mayor puntuación en los ítems de esta variable es para la percepción que tienen los educadores de que su puesto de trabajo requiere que sean creativos ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 4,76).

Tabla 54 Resultados para los ítems de la característica del trabajo "Solución de Problemas"

Trestitutions pair at too trems are the earlierer instruction are in decline	Softweren the 1 . coremities			
Ítems que abordan la característica del trabajo	$\overline{x}$	σ	Mínimo	Máximo
"solución de problemas"				
- Mi puesto de trabajo implica solucionar problemas	3,47	1 079	1	5
que no tienen una respuesta correcta evidente.	3,47	1,078	1	3
- Mi puesto de trabajo requiere que sea creativo.	4,76	,511	2	5
- Mi puesto de trabajo con frecuencia supone abordar	2.60	1 100	1	-
problemas que no he tenido anteriormente.	3,60	1,180	1	3
- Mi puesto de trabajo requiere ideas o soluciones	2.75	1.060	1	~
únicas a los problemas.	3,75	1,060	1	5

**Nota.** Valores de media, desviación típica, valor mínimo y valor máximo para la característica del trabajo "Solución de problemas"

Al observar la característica del trabajo desagregada por programa (Ver tabla 55), se encuentra que las puntuaciones en general son ligeramente superiores para el programa pisotón por un ,67 si se suman las medias de todos los ítems.

Para los pedagogos que implementan Pisotón y Metodologías flexibles, las puntuaciones más altas de esta variable estuvieron relacionadas con la necesidad que estos tienen de ser creativos en sus puestos de trabajo, obteniendo una puntuación en la media de 4,78 para el primer grupo y de 4,75 en el segundo grupo.

Tabla 55 Resultados para los ítems de la característica del trabajo "Solución de Problemas" comparados para cada programa.

Ítems que abordan la característica del trabajo	Pisotón		Metodo	logías F
"solución de problemas"	$\overline{x}$	$\sigma$	$\overline{x}$	σ
- Mi puesto de trabajo implica solucionar				
problemas que no tienen una respuesta correcta	3,73	1,097	3,32	1,047
evidente.				
- Mi puesto de trabajo requiere que sea creativo.	4,78	,479	4,75	,531
- Mi puesto de trabajo con frecuencia supone				
abordar problemas que no he tenido	3,49	1,261	3,66	1,136
anteriormente.				
- Mi puesto de trabajo requiere ideas o	4.00	0.1.6	2 (0	
soluciones únicas a los problemas.	4,00	,816	3,60	1,143

**Nota.** Valores de media y desviación típica, para la característica del trabajo "Solución de Problemas" para el programa Pisotón y Metodologías Flexibles.

Al abordar la variable a partir de los resultados en la escala tipo Likert (Ver tabla 56), se encontró que las puntuaciones más altas para esta variable se obtuvieron para los ítems que sugieren la necesidad de ser creativos en sus puestos de trabajo (98% incluyendo las opciones de respuesta 4 y 5), o que el puesto de trabajo requiere ideas o soluciones únicas a los problemas (70,5% incluyendo las opciones de respuesta 4 y 5).

Por otra parte, la mayor acumulación de frecuencias bajas se presentó en la variable que supone que los docentes deben abordar frecuentemente problemas que no han tenido anteriormente (22,5% incluyendo las opciones de respuesta 1 y 2), seguidamente de la que plantea que los profesores deben solucionar problemas que no tienen una respuesta correcta evidente (20,6% incluyendo las opciones de respuesta 1 y 2).

Ítems de la característica del trabajo Solución de Problemas. (Categoría Motivacional)

Ítem que abordan la característica del trabajo "solución de problemas"	1	2	3	4	5
- Mi puesto de trabajo implica solucionar problemas que no tienen una respuesta correcta evidente.	4,9	15,7	21,6	43,1	14,7
- Mi puesto de trabajo requiere que sea creativo.	0	1,0	1,0	18,6	79,4
- Mi puesto de trabajo con frecuencia supone abordar problemas que no he tenido anteriormente.	4,9	17,6	14,7	38,2	24,5
- Mi puesto de trabajo requiere ideas o soluciones únicas a los problemas.	3,9	10,8	14,7	48,0	22,5

**Nota.** Resultados para cada uno de los ítems de la característica del trabajo "Solución de Problemas" expresados en porcentajes. Los números de la escala de puntuación corresponden a: 1 = Total desacuerdo; 2 = Desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo; 5 = Total Acuerdo.

### Variedad de habilidades

Con relación a la característica del trabajo "Variedad de habilidades" (Ver tabla 57), se observa que los educadores consideran que su trabajo implica poner en práctica diversas habilidades ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 4,64), y de hecho implica también tener habilidades para el desempeño ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 4,55). De hecho, la media consolidada de esta variable fue de 4,35 en la escala Likert de 5 puntos.

Tabla 57 Resultados para los ítems de la característica del trabajo "Variedad de habilidades"

Ítems que abordan la característica del trabajo	$\overline{x}$	σ	Mínimo	Máximo
"variedad de habilidades"				
- Mi puesto de trabajo requiere la práctica de diversas habilidades.	4,64	,610	2	5
- Mi puesto de trabajo requiere una variedad de	4,55	,519	3	5
habilidades.	,	,		
- Mi puesto de trabajo requiere que utilice diferentes	4,52	,558	3	5
habilidades para realizar el trabajo.	7,52	,550	3	3
- Mi puesto de trabajo requiere que utilice	3,70	1.032	1	5
habilidades complejas o de alto nivel.	5,70	1,032	1	

**Nota.** Valores de media, desviación típica, valor mínimo y valor máximo para la característica del trabajo "Variedad de habilidades"

Al observar los resultados para cada implementación (Ver tabla 58), se encontró que, por una diferencia de ,43 en la suma de las medias para cada ítem, los docentes que implementan Pisotón obtienen una puntuación mayor para esta característica del trabajo en relación con los que implementan Metodologías Flexibles.

En ambos casos, las puntuaciones más altas para la variable estuvieron relacionadas con la percepción de que el puesto de trabajo requiere la práctica de diversas habilidades, con una media de 4,57 para los profesores que implementan Pisotón, y de 4,68 para aquellos que implementan Metodologías Flexibles.

Tabla 58
Resultados para los ítems de la característica del trabajo "Variedad de Habilidades" comparados para cada programa.

Ítems que abordan la característica del trabajo	_Pisotón		Metodo	logías F
"variedad de habilidades"	$\overline{x}$	$\sigma$	$\overline{x}$	σ
- Mi puesto de trabajo requiere la práctica de diversas habilidades.	4,57	,801	4,68	,471
- Mi puesto de trabajo requiere una variedad de habilidades.	4,68	,475	4,48	,533
- Mi puesto de trabajo requiere que utilice diferentes habilidades para realizar el trabajo.	4,57	,647	4,49	,504
- Mi puesto de trabajo requiere que utilice habilidades complejas o de alto nivel.	3,86	1,084	3,60	,997

**Nota.** Valores de media y desviación típica, para la característica del trabajo "Variedad de Habilidades" para el programa Pisotón y Metodologías Flexibles.

Al observar la variable a partir de los resultados obtenidos en la escala tipo Likert (Ver tabla 59), se establece que los profesores consideran que su trabajo implica la puesta en práctica de diversas habilidades. De hecho, el ítem que sugiere que el puesto de trabajo requiere de una variedad de habilidades obtuvo un porcentaje de 99,0% sumando los valores de respuesta 4 y 5. Así mismo también se observó una alta puntuación en el ítem que sugieren la necesidad de contar con diversas habilidades para el desempeño del puesto (97,0% incluyendo las opciones de respuesta 4 y 5).

Sólo dos de los ítems presentaron valores de respuesta por debajo de tres, el más significativo fue el que sugiere la utilización de habilidades complejas o de alto nivel para el desempeño del puesto de trabajo (14,7% incluyendo las opciones de respuesta 1 y 2).

Tabla 59 Ítems de la característica del trabajo Variedad de Habilidades. (Categoría Motivacional)

Ítem que abordan la característica del trabajo "variedad de habilidades"	1	2	3	4	5
- Mi puesto de trabajo requiere la práctica de diversas habilidades.	0,0	2,0	1,0	28,4	68,6
- Mi puesto de trabajo requiere una variedad de habilidades.	0,0	0,0	1,0	43,1	55,9
- Mi puesto de trabajo requiere que utilice diferentes habilidades para realizar el trabajo.	0,0	0,0	2,9	42,2	54,9
- Mi puesto de trabajo requiere que utilice habilidades complejas o de alto nivel.	2,9	11,8	19,6	44,1	21,6

**Nota.** Resultados para cada uno de los ítems de la característica del trabajo "Variedad de Habilidades" expresados en porcentajes. Los números de la escala de puntuación corresponden a: 1 = Total desacuerdo; 2 = Desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo; 5 = Total Acuerdo.

# Especialización.

En general los profesores tienen una alta percepción de la especialización de su puesto de trabajo (Ver tabla 60). De hecho, la media consolidada para esta característica del trabajo fue de 4,33.La puntuación más alta de esta variable estuvo relacionada con la percepción de los maestros de que su puesto de trabajo requiere gran conocimiento y pericia ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 4,52), seguida de la que sugiere que su puesto de trabajo está muy especializado en términos de objetivos, tareas o actividades ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 4,34).

Tabla 60

Resultados para los ítems de la característica del trabajo "Especialización"

Resultatios para los tients de la característica dei trabajo	<u> </u>	nzacion		
Ítems que abordan la característica del trabajo	X	$\sigma$	Mínimo	Máximo
"especialización"				
- Mi puesto de trabajo está muy especializado en términos de objetivos, tareas o actividades.	4,34	,711	1	5
- Las herramientas, procedimientos, materiales, etc.				
usados en mi puesto de trabajo son muy específicos para conseguir los resultados del puesto.	4,16	,841	2	5
1				
- Mi puesto de trabajo requiere conocimientos y habilidades especializados.	4,32	,733	2	5
- Mi puesto de trabajo requiere gran conocimiento y pericia.	4,52	,625	2	5

**Nota.** Valores de media, desviación típica, valor mínimo y valor máximo para la característica del trabajo "Especialización"

Al observar los resultados de ambas implementaciones de forma independiente (Ver tabla 61), examinamos que los docentes que implementan Pisotón tienen una percepción ligeramente más alta de la especialización de sus puestos de trabajo, de hecho, esta diferencia es de ,64 si se suman de forma independiente los resultados de las medias para cada implementación.

En el caso de Pisotón, la puntuación más alta estuvo relacionada con la percepción de los profesores de que su puesto de trabajo está muy especializado en términos de objetivos, tareas o actividades ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 4,51), mientras que para los profesores que implementan Metodologías Flexibles, la puntuación más alta estuvo relacionada con la percepción de los profesores de que su trabajo requiere gran conocimiento y pericia ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 4,54).

Tabla 61 Resultados para los ítems de la característica del trabajo "Especialización" comparados para cada programa.

Ítems que abordan la característica del trabajo	Pisotón		Metodo	logías F
<u>"especialización"</u>	$\overline{x}$	σ	$\overline{x}$	σ
- Mi puesto de trabajo está muy especializado en términos de objetivos, tareas o actividades.	4,51	,607	4,25	,751
- Las herramientas, procedimientos, materiales, etc. usados en mi puesto de trabajo son muy específicos para conseguir los resultados del puesto.	4,35	,789	4,05	,856
- Mi puesto de trabajo requiere conocimientos y habilidades especializados.	4,41	7,25	4,28	,740
- Mi puesto de trabajo requiere gran conocimiento y pericia.	4,49	,692	4,54	,588

**Nota.** Valores de media y desviación típica, para la característica del trabajo "Especialización" para el programa Pisotón y Metodologías Flexibles.

Dando cuenta de los resultados de la variable desde las puntuaciones en la escala tipo Likert, (Ver tabla 62), se encuentran las puntuaciones más altas en el ítem que sugiere la necesidad de contar con gran conocimiento y pericia para el desempeño del puesto (97,1% incluyendo las opciones de respuesta 4 y 5), así como el ítem que sugiere la especialización del puesto en términos de objetivos, tareas o actividades (91,2% incluyendo las opciones de respuesta 4 y 5).

Por otra parte, el ítem con mayor acumulación de respuestas en las respuestas 1 y 2, es decir, en las que se expresa el desacuerdo con la afirmación, está relacionado con la percepción de que el puesto requiere de procedimientos y materiales muy específicos para el desarrollo del mismo; no obstante, cabe aclarar que esta puntuación en las opciones de respuesta 1 y 2 sigue siendo poco significativa frente a los respuestas que para este y, para el resto de los ítems de la variable estuvieron por encima de 80% en los valores de respuesta de 4 y 5.

Tabla 62 Ítems de la característica del trabajo Especialización. (Categoría Motivacional)

Ítem que abordan la característica del trabajo "especialización"	1	2	3	4	5
- Mi puesto de trabajo está muy especializado en términos de objetivos, tareas o actividades.	1,0	0,0	7,8	46,1	45,1
- Las herramientas, procedimientos, materiales, etc. usados en mi puesto de trabajo son muy específicos para conseguir los resultados del puesto.		4,9	13,7	42,2	39,2
<ul> <li>Mi puesto de trabajo requiere conocimientos y habilidades especializados.</li> </ul>	0,0	2,9	6,9	45,1	45,1
- Mi puesto de trabajo requiere gran conocimiento y pericia.	0,0	2,0	1,0	40,2	56,9

**Nota.** Resultados para cada uno de los ítems de la característica del trabajo "Especialización" expresados en porcentajes. Los números de la escala de puntuación corresponden a: 1 = Total desacuerdo; 2 = Desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo; 5 = Total Acuerdo.

# Características del Trabajo Asociadas a la Categoría Social

Soporte Social.

Los docentes perciben un alto nivel de soporte social en sus puestos de trabajo (Ver tabla 63), de hecho, la media consolidada para esta característica del trabajo fue de 4,35.

Las mayores puntuaciones de esta variable estuvieron relacionadas con la percepción de los educadores respecto a que en su puesto de trabajo tienen la oportunidad de conocer a otras personas ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 4,58), y, además, trabajan con personas que son amistosas ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 4,47).

Resultados para los ítems de la característica del trabajo "Soporte Social"

Resultations para los tiems de la caracteristica del trabajo	Soporte	Dociai		
Ítems que abordan la característica del trabajo "soporte social"	x	σ	Mínimo	Máximo
- Las personas con las que trabajo son amistosas.	4,47	,817	1	5
- Tengo la oportunidad de desarrollar estrechas amistades en mi trabajo.	4,32	,810	2	5
- En mi puesto de trabajo tengo la posibilidad de conocer a otras personas.	4,58	,553	3	5
- Tengo la oportunidad de encontrarme con otras personas en mi trabajo.	4,32	,786	1	5
- Mi supervisor/a se interesa por el bienestar de las personas que trabajan para él/ella.	4,43	,777	2	5
- La gente con la que trabajo manifiestan interés personal por mí.	3,95	1,009	1	5

**Nota.** Valores de media, desviación típica, valor mínimo y valor máximo para la característica del trabajo "Soporte social"

Al observar esta característica del trabajo de forma independiente en cada implementación (Ver tabla 64), se encuentra que los profesores que implementan Pisotón tienen una percepción ligeramente mayor de contar con soporte social en su puesto de trabajo. De hecho, la diferencia al sumar las medias obtenidas en los ítems de cada programa es de 0,83 más para los profesores que implementan Pisotón.

Para el caso de Pisotón, la puntuación más alta en esta variable estuvo relacionada con la percepción de los profesores de tener la posibilidad de conocer a otras personas en su puesto de trabajo ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 4,68). Esta percepción también obtuvo la puntuación más alta entre los profesores que implementan Metodologías Flexibles ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 4,52).

Tabla 64
Resultados para los ítems de la característica del trabajo "Soporte Social" comparados para cada programa.

Ítems que abordan la característica del trabajo	Pisotón		Metodo	logías F
"soporte social"	$\overline{x}$	$\sigma$	$\overline{x}$	σ
- Las personas con las que trabajo son amistosas.	4,54	,869	4,43	,790
- Tengo la oportunidad de desarrollar estrechas amistades en mi trabajo.	4,30	,909	4,34	,756
- En mi puesto de trabajo tengo la posibilidad de conocer a otras personas.	4,68	,475	4,52	,589
- Tengo la oportunidad de encontrarme con otras personas en mi trabajo.	4,49	,731	4,23	,806
- Mi supervisor/a se interesa por el bienestar de las personas que trabajan para él/ella.	4,65	,676	4,31	,809
- La gente con la que trabajo manifiestan interés personal por mí.	3,95	1,153	3,95	,926

**Nota.** Valores de media y desviación típica, para la característica del trabajo "Soporte Social" para el programa Pisotón y Metodologías Flexibles.

Revisando esta característica del trabajo a partir de los resultados obtenidos en la escala tipo Likert (Ver tabla 65), se evidencia que los profesores perciben un alto soporte social en su contexto laboral. El ítem que más resalta este soporte está relacionado con la percepción de los pedagogos de poder conocer a otras personas en su puesto de trabajo (97,1% incluyendo las opciones de respuesta 4 y 5), seguido por la percepción de que trabajan con personas amistosas y la idea de que el supervisor o supervisora se interesa por el bienestar de los que trabajan para él o para ella, ambos ítems con un resultado de 88,2% si se incluyen las opciones de respuesta 4 y 5.

Sólo un ítem de los que mide esta característica del trabajo evidenció una mayor distribución en las respuestas, y es el que aborda la percepción que tienen los profesores de que las personas con las que trabajan manifiestan interés personal por ellos, que obtiene un porcentaje de 7,8% para las puntuaciones bajas (Respuestas 1 y 2), un 14,7% para la puntuación media (Respuesta 3) y un 77,5% para las poblaciones altas (Respuestas 4 y 5).

Tabla 65 Ítems de la característica del trabajo Soporte Social. (Categoría Social)

Ítem que abordan la característica del trabajo "soporte social"	1	2	3	4	5
- Las personas con las que trabajo son amistosas.	1,0	2,0	8,8	25,5	62,7
- Tengo la oportunidad de desarrollar estrechas amistades en mi trabajo.	0,0	3,9	9,8	36,3	50,0
- En mi puesto de trabajo tengo la posibilidad de conocer a otras personas.	0,0	0,0	2,9	36,3	60,8
- Tengo la oportunidad de encontrarme con otras personas en mi trabajo.	1,0	2,0	7,8	42,2	47,1
- Mi supervisor/a se interesa por el bienestar de las personas que trabajan para él/ella.	0,0	2,9	8,8	30,4	57,8
- La gente con la que trabajo manifiestan interés personal por mí.	4,9	2,9	14,7	47,1	30,4

**Nota.** Resultados para cada uno de los ítems de la característica del trabajo "Soporte Social" expresados en porcentajes. Los números de la escala de puntuación corresponden a: 1 = Total desacuerdo; 2 = Desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo; 5 = Total Acuerdo.

# Interdependencia.

Los resultados para la característica del trabajo "Interdependencia" muestran que los docentes no tienen una alta percepción de interdependencia en sus puestos de trabajo (Ver tabla 66). De hecho, la media consolidada para la variable es de 2,77.

Las puntuaciones más altas en los ítems de esta variable estuvieron relacionadas con la percepción de los profesores de que su puesto de trabajo requiere que él o ella realice su trabajo antes de que otros concluyan el suyo ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 3,30). Así como la idea de que su puesto de trabajo depende de diferentes personas para su terminación ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 3,08).

Tabla 66

Resultados para los ítems de la característica del trabajo "Interdependencia"

<u>Ítems que abordan la característica del trabajo</u>	X	<u>endencia</u> <b>σ</b>	Mínimo	Máximo
"interdependencia"				
- Mi puesto de trabajo requiere que yo realice mi trabajo antes de que otros concluyan el suyo.	3,30	1,192	1	5
- Otros puestos de trabajo dependen directamente del mío.	2,78	1,271	1	5
- A menos que mi trabajo esté concluido, el de otros no puede concluirse.	2,46	1,208	1	5
- Las actividades del puesto se ven muy afectadas por el trabajo de otros.	2,62	1,090	1	5
- Mi puesto de trabajo depende del trabajo de diferentes personas para su terminación.	3,08	1,272	1	5
- Mi puesto de trabajo no puede realizarse a menos que otros realicen su trabajo	2,40	1,074	1	5

**Nota.** Valores de media, desviación típica, valor mínimo y valor máximo para la característica del trabajo "Interdependencia"

Al desagregar los resultados de la variable por cada implementación (Ver tabla 67), se encuentra que los educadores que implementan Pisotón tienen una mayor percepción de interdependencia en su puesto de trabajo en relación con los que implementan Metodologías Flexibles. En ambos casos, las puntuaciones más altas de esta variable estuvieron relacionadas con la percepción de que el puesto de trabajo requiere que el instructor realice su trabajo antes de que otros concluyan el suyo.

Tabla 67
Resultados para los ítems de la característica del trabajo "Interdependencia" comparados para cada programa.

Ítems que abordan la característica del trabajo	Piso	otón	Metodo	logías F
"interdependencia"	$\overline{x}$	σ	$\overline{\mathbf{x}}$	σ
- Mi puesto de trabajo requiere que yo realice mi trabajo antes de que otros concluyan el suyo.	3,57	1,259	3,15	1,135
- Otros puestos de trabajo dependen directamente del mío.	3,22	1,182	2,54	1,263
- A menos que mi trabajo esté concluido, el de otros no puede concluirse.	2,95	1,353	2,18	1,029
- Las actividades del puesto se ven muy afectadas por el trabajo de otros.	2,68	1,132	2,58	1,074
- Mi puesto de trabajo depende del trabajo de diferentes personas para su terminación.	3,46	1,304	2,86	1,210
- Mi puesto de trabajo no puede realizarse a menos que otros realicen su trabajo	2,57	1,168	2,31	1,014

**Nota.** Valores de media y desviación típica, para la característica del trabajo "Interdependencia" para el programa Pisotón y Metodologías Flexibles.

Estudiando la variable desde los resultados obtenidos en la escala tipo Likert (Ver tabla 68), se encuentra que el ítem con orientación de respuestas más pronunciado sugiere que los profesores consideran que su puesto de trabajo no puede realizarse a menos que otros realicen su trabajo, sobre el cual el 61% de los profesores consideró no estar en desacuerdo o estar en total desacuerdo. En este mismo sentido el 60,7% de los profesores estuvo en

desacuerdo, o en total desacuerdo con el ítem que sugiere que a menos que el trabajo del profesor esté concluido, el trabajo de otros no puede concluir.

Entre el otro extremo de la escala, que corresponde a los valores más altos, se destaca el ítem que sugiere que la terminación de las actividades del puesto de trabajo de los pedagogos depende del trabajo de otros (46,0% incluyendo las opciones de respuesta 4 y 5). Así como el que plantea que otros puestos de trabajo dependen directamente del puesto del profesor (34,3% incluyendo las opciones de respuesta 4 y 5).

Tabla 68

Ítems de la característica del trabajo Interdependencia (Categoría Social)

Ítem que abordan la característica del trabajo "interdependencia"	1	2	3	4	5
- Mi puesto de trabajo requiere que yo realice mi trabajo antes de que otros concluyan el suyo.	5,9	25,5	17,6	34,3	16,7
- Otros puestos de trabajo dependen directamente del mío.	17,6	30,4	17,6	24,5	9,8
- A menos que mi trabajo esté concluido, el de otros no puede concluirse.	22,5	38,2	17,6	13,7	7,8
- Las actividades del puesto se ven muy afectadas por el trabajo de otros.	16,7	29,4	35,3	12,7	5,9
- Mi puesto de trabajo depende del trabajo de diferentes personas para su terminación.	12,7	25,5	15,7	33,3	12,7
- Mi puesto de trabajo no puede realizarse a menos que otros realicen su trabajo	18,6	43,1	23,5	8,8	5,9

**Nota.** Resultados para cada uno de los ítems de la característica del trabajo "Interdependencia" expresados en porcentajes. Los números de la escala de puntuación corresponden a: 1 = Total desacuerdo; 2 = Desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo; 5 = Total Acuerdo.

#### Interacción Externa.

La interacción externa es otra de las características de trabajo con las puntuaciones más bajas en la muestra de estudio, la media consolidada para esta variable fue de 3,59.

Advirtiendo los resultados desagregados por cada uno de los ítems (Ver tabla 69) se encontró que las puntuaciones más altas estuvieron relacionadas con la percepción de los educadores de que su puesto de trabajo implica gran cantidad de interacción con personas de fuera de la organización ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 4,22). Así como considerar que su puesto de trabajo exige interactuar con personas que no son miembros de la organización ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 3,83).

Tabla 69 Resultados para los ítems de la característica del trabajo "Interacción externa"

Ítems que abordan la característica del trabajo "interacción externa"	x	σ	Mínimo	Máximo
- Mi puesto de trabajo implica gran cantidad de interacción con personas de fuera de mi organización.	4,22	,951	1	5
- Mi puesto requiere pasar mucho tiempo con otras personas fuera de la organización.	2,68	1,187	1	5
- Mi puesto de trabajo exige interactuar con personas que no son miembros de la organización.	3,83	1,063	1	5
- En mi puesto frecuentemente me comunico con personas que no trabajan en la misma organización que yo.	3,64	1,079	1	5

**Nota.** Valores de media, desviación típica, valor mínimo y valor máximo para la característica del trabajo "Interacción externa"

Al observar los resultados desagregados por cada programa, se encuentra que, con una diferencia de ,49; los docentes que implementan el programa Pisotón tienen una mayor

percepción de interacción externa en relación con los que implementan Metodologías Flexibles.

Al observar las mayores puntuaciones de los ítems en cada programa (Ver tabla 70), se encuentra que para ambos programas la mayor puntuación de la variable estuvo relacionada con la percepción de que el puesto de trabajo implica gran cantidad de interacción con personas de fuera de su organización, con una media de 4,46 para los profesores que implementan Pisotón, y de 4,08 para los que implementan Metodologías Flexibles.

Tabla 70
Resultados para los ítems de la característica del trabajo "Interacción Externa" comparados para cada programa.

Ítems que abordan la característica del trabajo	_Pisotón		Metodo	logías F
"interacción externa"	X	σ	X	σ
- Mi puesto de trabajo implica gran cantidad de				
interacción con personas de fuera de mi	4,46	,869	4,08	,973
organización.				
- Mi puesto requiere pasar mucho tiempo con	2,84	1,302	2,58	1,117
otras personas fuera de la organización.	2,04	1,302	2,50	1,117
- Mi puesto de trabajo exige interactuar con				
personas que no son miembros de la	4,11	1,048	3,68	1,047
organización.				
- En mi puesto frecuentemente me comunico				
con personas que no trabajan en la misma	3,95	,941	3,46	1,119
organización que yo.				

**Nota.** Valores de media y desviación típica, para la característica del trabajo "Interacción Externa" para el programa Pisotón y Metodologías Flexibles.

Deteniéndose en la variable, a partir de los resultados obtenidos en la escala tipo Likert (Ver tabla 71), se encontró que la puntuación más alta fue para el ítem que propone que el puesto de trabajo del profesor implica gran cantidad de interacción con personas de

afuera de la institución (82,3% incluyendo las opciones de respuesta 4 y 5), seguida de la que propone que el puesto de trabajo de los instructores les exige interactuar con personas que no son miembros de la institución (73,6% incluyendo las opciones de respuesta 4 y 5).

Las mayores frecuencias en los valores más bajos de la escala Likert, se obtuvo en el ítem que propone que el puesto de trabajo del maestro requiere pasar mucho tiempo con personas de fuera de la organización (50,0% incluyendo las opciones de respuesta 1 y 2). Así como en el ítem que sugiere que es frecuenta la comunicación de los profesores con personas que no trabajan en su misma institución (19,6% incluyendo las opciones de respuesta 1 y 2).

Tabla 71 Ítems de la característica del trabajo "Interacción Externa". (Categoría Social)

Ítem que abordan la característica del trabajo "interacción externa"	1	2	3	4	5
- Mi puesto de trabajo implica gran cantidad de interacción con personas de fuera de mi organización.	1,0	6,9	9,8	34,3	48,0
- Mi puesto requiere pasar mucho tiempo con otras personas fuera de la organización.	16,7	33,3	23,5	18,6	7,8
- Mi puesto de trabajo exige interactuar con personas que no son miembros de la organización.	3,8	9,8	12,7	46,1	27,5
- En mi puesto frecuentemente me comunico con personas que no trabajan en la misma organización que yo.	2,9	16,7	14,7	45,1	20,6

**Nota.** Resultados para cada uno de los ítems de la característica del trabajo "Interacción Externa" expresados en porcentajes. Los números de la escala de puntuación corresponden a: 1 = Total desacuerdo; 2 = Desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo; 5 = Total Acuerdo.

#### Retroalimentación de otros.

Los profesores abordados en la investigación sí consideran que, en su puesto de trabajo, reciben retroalimentación de otros (Ver tabla 72), la media consolidada para esta variable fue de 4,05. La puntuación más alta para esta variable estuvo relacionada con la percepción de los profesores respecto a que otras personas de la organización, como directivos y compañeros de trabajo que proporcionan información acerca de la eficacia de su rendimiento laboral ( $\overline{\mathbf{x}} = 4,08$ ).

Tabla 72 Resultados para los ítems de la característica del trabajo "Retroalimentación de otros"

Ítems que abordan la característica del trabajo	x	σ		Máximo
"retroalimentación de otros"				
- Recibo gran cantidad de información de mi				
superior y de mis compañeros sobre mi rendimiento	3,85	,938	2	5
laboral.				
- Otras personas de la organización, como directivos				
y compañeros, proporcionan información acerca de	4,08	,713	2	5
la eficacia (por ej., calidad y cantidad) de mi	4,00	,/13	2	3
rendimiento en el puesto.				
- Recibo retroalimentación de otras personas sobre				
mi rendimiento en mi organización (tales como	4,23	,702	2	5
directores y compañeros).				

**Nota.** Valores de media, desviación típica, valor mínimo y valor máximo para la característica del trabajo "Retroalimentación de otros"

Examinando los resultados por cada programa, se encuentra que los profesores que implementan Pisotón tienen una mayor percepción de retroalimentación de otros en su puesto de trabajo (Ver tabla 73). Para ambos programas, la puntuación más alta en los ítems de esta variable estuvo relacionada con la percepción de los profesores de recibir retroalimentación

de otras personas sobre su rendimiento en la organización, alcanzando una media de 4,38 entre los profesores que implementan Pisotón, y de 4,14 entre los que implementan Metodologías Flexibles.

Tabla 73
Resultados para los ítems de la característica del trabajo "Retroalimentación de otros" comparados para cada programa.

Ítems que abordan la característica del trabajo	Pisotón		Metodo	logías F
"retroalimentación de otros"	$\overline{x}$	σ	$\overline{x}$	σ
- Recibo gran cantidad de información de mi superior y de mis compañeros sobre mi rendimiento laboral.	4,16	,834	3,68	,954
- Otras personas de la organización, como directivos y compañeros, proporcionan información acerca de la eficacia (por ej., calidad y cantidad) de mi rendimiento en el puesto.	4,11	,699	4,06	,726
- Recibo retroalimentación de otras personas sobre mi rendimiento en mi organización (tales como directores y compañeros).	4,38	,721	4,14	,682

**Nota.** Valores de media y desviación típica, para la característica del trabajo "Retroalimentación de Otros" para el programa Pisotón y Metodologías Flexibles.

Dilucidando la variable a partir de los resultados obtenidos en la escala tipo Likert (Ver tabla 74), se encontró que, los profesores perciben que son retroalimentados por otras personas en su contexto laboral, pudiendo ser superiores u otros compañeros del trabajo. Las puntuaciones más altas estuvieron relacionadas con la percepción de los profesores de recibir retroalimentación de otras personas como directivos o compañeros sobre su rendimiento laboral (90,2% incluyendo las opciones de respuesta 4 y 5), así como la percepción de que sus otras personas de la institución les proporcionaba información sobre la eficacia de su

trabajo, como por ejemplo la calidad y cantidad de su trabajo (86,3% incluyendo las opciones de respuesta 4 y 5).

Tabla 74 *Ítems de la característica del trabajo "Retroalimentación de Otros". (Categoría Social)* 

Ítem que abordan la característica del trabajo "retroalimentación de otros"	1	2	3	4	5
- Recibo gran cantidad de información de mi superior y de mis compañeros sobre mi rendimiento laboral.	0,0	10,8	19,6	43,1	26,5
- Otras personas de la organización, como directivos y compañeros, proporcionan información acerca de la eficacia (por ej., calidad y cantidad) de mi rendimiento en el puesto.	0,0	3,9	9,8	60,8	25,5
- Recibo retroalimentación de otras personas sobre mi rendimiento en mi organización (tales como directores y compañeros).	0,0	2,9	6,9	54,9	35,3

**Nota.** Resultados para cada uno de los ítems de la característica del trabajo "Retroalimentación de Otros" expresados en porcentajes. Los números de la escala de puntuación corresponden a: 1 = Total desacuerdo; 2 = Desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo; 5 = Total Acuerdo.

# Características del Trabajo Asociadas a la Categoría Contextual.

Ergonomía.

Aun cuando la característica del trabajo "Ergonomía" obtuvo una media por encima del punto medio de la escala Likert ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 3,50), las puntuaciones obtenidas son de las más bajas en todas las características del trabajo abordadas en este estudio. La mayor puntuación para esta variable (Ver tabla 75) estuvo relacionada con la percepción de los docentes de que

su lugar de trabajo es adaptable a todas las diferencias entre personas, en lo que concierne a luminosidad, amplitud, visibilidad, etc. ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 3,93).

Tabla 75
Resultados para los ítems de la característica del trabajo "Ergonomía"

Ítems que abordan la característica del trabajo "ergonomía"	X	σ	Mínimo	Máximo
- La disposición de los asientos en el trabajo es adecuada (por ej., suficientes oportunidades para sentarse, sillas confortables, buen respaldo).	3,47	1,256	1	5
- Mi lugar de trabajo es adaptable a todas las diferencias entre personas en lo que concierne a luminosidad, amplitud, visibilidad, etc.	3,93	,967	1	5
- Mi trabajo implica una demanda o exigencia excesiva	3,09	1,187	1	5

**Nota.** Valores de media, desviación típica, valor mínimo y valor máximo para la característica del trabajo "Ergonomía"

Acotando los resultados desagregados por cada implementación (Ver tabla 76), se puede establecer que los educadores que implementan Pisotón tienen una mayor percepción de ergonomía en su puesto de trabajo. Para las dos implementaciones, la puntuación más alta en los ítems de la variable estuvo relacionada con la percepción de que el lugar de trabajo es adaptable a todas las diferencias entre personas en lo que concierne a luminosidad, amplitud, visibilidad, etc. Siendo la media para Pisotón de 4,38, y par Metodologías Flexibles de 3,68.

Tabla 76
Resultados para los ítems de la característica del trabajo "Ergonomía" comparados para cada programa.

Ítems que abordan la característica del trabajo	Piso	tón	Metodo	logías F
"ergonomía"	X	σ	$\overline{x}$	σ
- La disposición de los asientos en el trabajo es adecuada (por ej., suficientes oportunidades para sentarse, sillas confortables, buen respaldo).	3,84	1,214	3,26	1,241
- Mi lugar de trabajo es adaptable a todas las diferencias entre personas en lo que concierne a luminosidad, amplitud, visibilidad, etc.	4,38	,639	3,68	1,032
- Mi trabajo implica una demanda o exigencia excesiva	3,24	1,234	3,00	1,159

**Nota.** Valores de media y desviación típica, para la característica del trabajo "Ergonomía" para el programa Pisotón y Metodologías Flexibles.

Indagando la variable a partir de los resultados en la escala tipo Likert (Ver tabla 77), se aprecia una leve inclinación de los profesores a percibir que en sus trabajos cuentan con aspectos que cumplen con los requerimientos ergonómicos. La puntuación más alta para esta variable se obtuvo en el ítem que plantea que el lugar de trabajo de los instructores es adaptable a todas las diferencias entre personas, incluyendo aquí aspectos como la luminosidad, la amplitud y la visibilidad entre otros (73,5% incluyendo las opciones de respuesta 4 y 5).

Por otra parte, el mayor nivel de desacuerdo, que corresponde a las mayores frecuencias en los valores bajos de la escala tipo Likert, se encontró en la afirmación que le sugiere a los profesores que su trabajo implica una demanda o exigencia excesiva (36,3% incluyendo las opciones de respuesta 1 y 2).

Tabla 77 Ítems de la característica del trabajo "Ergonomía". (Categoría Contextual)

Trems to the one determined the design and the desi						
Ítem que abordan la característica del trabajo "ergonomía"	1	2	3	4	5	
- La disposición de los asientos en el trabajo es adecuada						
(por ej., suficientes oportunidades para sentarse, sillas	8,8	15,7	18,6	33,3	23,5	
confortables, buen respaldo).						
- Mi lugar de trabajo es adaptable a todas las diferencias						
entre personas en lo que concierne a luminosidad,	2,0	6,9	17,6	43,1	30,4	
amplitud, visibilidad, etc.	,			,		
- Mi trabajo implica una demanda o exigencia excesiva	8.8	27,5	21.6	30.4	11.8	
Nota. Resultados para cada uno de los ítems de la característica del trabajo "Ergonomía" expresados en						
porcentajes. Los números de la escala de puntuación corresponden a:	1 = Tot	al desact	uerdo; 2	= Desag	cuerdo;	
3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo; 5 = Total Acuer	do.					

### Demanda Física

La demanda física es otra de las características del trabajo con más bajas puntuaciones en la muestra de estudio. La media consolidada de esta variable fue de 2,76. La puntuación más alta de esta variable (Ver tabla 78), estuvo asociada a la percepción de que el puesto de trabajo requiere gran cantidad de esfuerzo físico ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 2,89).

Tabla 78 Resultados para los ítems de la característica del trabajo "Demanda Física"

resultation put at too thems are the cut there. Issued then the tigo	2 0 00 00.			
Ítems que abordan la característica del trabajo "demanda física"	x	σ	Mínimo	Máximo
- Mi puesto de trabajo requiere gran cantidad de resistencia muscular.	2,81	1,257	1	5
- Mi puesto de trabajo requiere gran cantidad de fuerza muscular.	2,59	1,230	1	5
- Mi puesto de trabajo requiere gran cantidad de esfuerzo físico.	2,89	1,210	1	5

**Nota.** Valores de media, desviación típica, valor mínimo y valor máximo para la característica del trabajo "Demanda Física"

Comparativamente, los docentes que implementan Pisotón tienen una percepción mayor de que su trabajo implica demanda física (Ver tabla 79). Aun cuando esta diferencia sea sólo del ,42 en la comparación de medias para la variable de estudio. Para ambos programas, la puntuación más alta en los ítems de esta variable estuvo relacionada con la percepción de que su puesto de trabajo requiere gran cantidad de esfuerzo físico, obteniendo una media de ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 3,11) para los profesores que implementan Pisotón, y de ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 2,77) para los que implementan Metodologías Flexibles.

Tabla 79
Resultados para los ítems de la característica del trabajo "Demanda Física" comparados para cada programa.

Ítems que abordan la característica del trabajo	Pisotón		Metodo	logías F
"demanda física"	$\overline{x}$	$\sigma$	$\overline{x}$	$\sigma$
- Mi puesto de trabajo requiere gran cantidad de resistencia muscular.	3,03	1,364	2,69	1,185
- Mi puesto de trabajo requiere gran cantidad de fuerza muscular.	2,95	1,353	2,38	1,114
- Mi puesto de trabajo requiere gran cantidad de esfuerzo físico.	3,11	1,286	2,77	1,156

**Nota.** Valores de media y desviación típica, para la característica del trabajo "Demanda Física" para el programa Pisotón y Metodologías Flexibles.

Ahondando en los resultados de la variable partiendo de la escala tipo Likert (Ver tabla 80), se encuentra una tendencia general hacia una baja percepción por parte de los profesores a considerar que en su trabajo tienen una demanda física excesiva. Las puntuaciones más altas se obtuvieron en los valores bajos (1 y 2) de la escala, que expresan desacuerdo con la afirmación y están relacionadas con el desacuerdo que tienen los profesores respecto a la afirmación que sugiere que, su puesto de trabajo requiere de una gran cantidad de fuerza muscular (57,8% incluyendo las opciones de respuesta 1 y 2). Así como

aquella en que se propone que el puesto de trabajo de los profesores requiere gran cantidad de resistencia muscular (48,0% incluyendo las opciones de respuesta 1 y 2).

Tabla 80 Ítems de la característica del trabajo "Demanda Física". (Categoría Contextual)

Ítem que abordan la característica del trabajo "demanda física"	1	2	3	4	5
- Mi puesto de trabajo requiere gran cantidad de resistencia muscular.					
- Mi puesto de trabajo requiere gran cantidad de fuerza muscular.	18,6	39,2	15,7	17,6	8,8
- Mi puesto de trabajo requiere gran cantidad de esfuerzo físico.	11,8	31,4	24,5	20,6	11,8

**Nota.** Resultados para cada uno de los ítems de la característica del trabajo "Demanda Física" expresados en porcentajes. Los números de la escala de puntuación corresponden a: 1 = Total desacuerdo; 2 = Desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo; 5 = Total Acuerdo.

# Condiciones del trabajo.

Esta es otra de las características del trabajo que, con una media de 3,72 generada a partir de todos los ítems de la variable, presentan una media comparativamente inferior al resto de características evaluadas en la población. Las puntuaciones más altas para esta variable (Ver tabla 81), estuvieron relacionadas con la percepción de los profesores de que su puesto de trabajo tiene lugar en un ambiente limpio ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 4,46), así como la percepción de que puesto de trabajo tiene lugar en un ambiente libre de riesgos para la salud ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 3,93)

Tabla 81 Resultados para los ítems de la característica del trabajo "Condiciones del trabajo"

Ítems que abordan la característica del trabajo "condiciones del trabajo"	x	σ	Mínimo	Máximo
- Mi lugar de trabajo está libre de ruidos excesivos.	3,29	1,302	1	5
- El ambiente en el lugar de trabajo es confortable en términos de temperatura y humedad.	3,58	1,121	1	5
- Mi puesto de trabajo tiene un bajo riesgo de accidente.	3,36	1,288	1	5
- Mi puesto de trabajo tiene lugar en un ambiente libre de riesgos para la salud (por ej., productos químicos, humos, etc.).	3,93	1,137	1	5
- Mi puesto de trabajo tiene lugar en un ambiente limpio.	4,46	,767	1	5

**Nota.** Valores de media, desviación típica, valor mínimo y valor máximo para la característica del trabajo "Condiciones del trabajo"

Si se comparan los resultados obtenidos para cada programa (Ver tabla 82), se puede establecer que los profesores que implementan Pisotón tienen una percepción más alta de trabajar en mejores condiciones de trabajo. Esta diferencia es ,48 más en la media total para los profesores que implementan Pisotón. Para ambas implementaciones, la puntuación más alta en los ítems de esta variable estuvo relacionada con la percepción de que el puesto de trabajo tiene lugar en un ambiente limpio, obteniendo una media de ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 4,76), para los docentes que implementan Pisotón, y de ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 4,29), para los que implementan Metodologías Flexibles.

Tabla 82
Resultados para los ítems de la característica del trabajo "Condiciones del Trabajo" comparados para cada programa.

Ítems que abordan la característica del trabajo	Pisotón		Metodo	logías F
"condiciones del trabajo"	x	σ	$\overline{x}$	σ
- Mi lugar de trabajo está libre de ruidos excesivos.	3,57	1,345	3,14	1,261
- El ambiente en el lugar de trabajo es confortable en términos de temperatura y humedad.	3,95	,998	3,37	1,140
- Mi puesto de trabajo tiene un bajo riesgo de accidente.	3,43	1,324	3,32	1,276
- Mi puesto de trabajo tiene lugar en un ambiente libre de riesgos para la salud (por ej., productos químicos, humos, etc.).	4,46	,836	3,63	1,180
- Mi puesto de trabajo tiene lugar en un ambiente limpio.	4,76	,435	4,29	,861

**Nota.** Valores de media y desviación típica, para la característica del trabajo "Condiciones del Trabajo" para el programa Pisotón y Metodologías Flexibles.

Revisando la variable a partir de sus resultados en la escala tipo Likert (Ver tabla 83), se encontró que los instructores tienden a considerar favorables las condiciones de trabajo en las que realizan sus labores. Las puntuaciones más altas de esta variable estuvieron relacionadas con la percepción de trabajar en un ambiente limpio (95,1% incluyendo las opciones de respuesta 4 y 5) y, en el mismo sentido, la relacionada con la percepción de estos de trabajar en un ambiente libre de riesgos para la salud, en particular productos químicos y humos (74,6% incluyendo las opciones de respuesta 4 y 5). Aun cuando todos los ítems mostraron una clara tendencia hacia los valores altos en la escala Likert, se destaca que el 26,4% no estuvo de acuerdo con la afirmación de que su lugar de trabajo está libre de ruidos excesivos.

Tabla 83 Ítems de la característica del trabajo "Condiciones del Trabajo". (Categoría Contextual)

Ítem que abordan la característica del trabajo "condiciones del trabajo"	1	2	3	4	5
- Mi lugar de trabajo está libre de ruidos excesivos.	13,7	12,7	23,5	30,4	19,6
- El ambiente en el lugar de trabajo es confortable en términos de temperatura y humedad.	6,9	9,8	21,6	42,2	19,6
- Mi puesto de trabajo tiene un bajo riesgo de accidente.	10,8	16,7	19,6	31,4	21,6
- Mi puesto de trabajo tiene lugar en un ambiente libre de riesgos para la salud (por ej., productos químicos, humos,	4,9	8,8	11,8	37,3	37,3
etc.) Mi puesto de trabajo tiene lugar en un ambiente limpio.	2,0	1,0	2,0	39,2	55,9

**Nota.** Resultados para cada uno de los ítems de la característica del trabajo "Condiciones del Trabajo" expresados en porcentajes. Los números de la escala de puntuación corresponden a: 1 = Total desacuerdo; 2 = Desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo; 5 = Total Acuerdo.

### Uso de equipos.

Con relación a la característica del trabajo "Uso de equipos", se encontró que la media global de la variable fue de 3,39. Sin embargo, al desagregar el resultado en los ítems que componen la variable (Ver tabla 84), se encontró que la puntuación más alta estuvo relacionada con la percepción de que el puesto de trabajo de los maestros implica usar una variedad de equipos de producción diferente ( $\overline{\mathbf{x}}$ = 3,75).

Tabla 84

Resultados para los ítems de la característica del trabajo "Uso de equipos"

Resultados para los tiems de la caracierística del trabajo	Oso ac c	quipos			
Ítems que abordan la característica del trabajo "uso	$\overline{x}$	σ	Mínimo	Máximo	
de equipos"					
- Mi puesto implica usar una variedad de equipos de producción diferentes.	3,75	,989	1	5	
- Mi puesto implica el uso de tecnología o equipos complejos.	3,59	1,056	1	5	
- Se requiere gran cantidad de tiempo para aprender a usar el equipo técnico de producción en mi puesto de trabajo.	2,82	1,206	1	5	

**Nota.** Valores de media, desviación típica, valor mínimo y valor máximo para la característica del trabajo "Uso de equipos"

Al revisar los resultados de forma comparada (Ver tabla 85), se observa que los profesores que implementan Pisotón tienen puntuaciones más altas en esta variable, tanto así, la diferencia es de ,46 si se comparan ambas medias. Para ambas implementaciones, la puntuación más alta de esta variable está relacionada con la percepción de que el puesto de trabajo de los profesores implica usar una variedad de equipos de producción diferentes. La media de este ítem para Pisotón fue de 4,00 y para Metodologías Flexibles fue de 3,62.

Tabla 85 Resultados para los ítems de la característica del trabajo "Uso de Equipos" comparados para cada programa.

Ítems que abordan la característica del trabajo	Pisotón		Metodologías F	
"uso de equipos"	X	σ	$\overline{x}$	σ
- Mi puesto implica usar una variedad de equipos de producción diferentes.	4,00	,882	3,62	1,026
- Mi puesto implica el uso de tecnología o equipos complejos.	3,81	1,175	3,46	,985
- Se requiere gran cantidad de tiempo para aprender a usar el equipo técnico de producción en mi puesto de trabajo.	3,24	1,234	2,58	1,130

**Nota.** Valores de media y desviación típica, para la característica del trabajo "Uso de Equipos" para el programa Pisotón y Metodologías Flexibles.

Finalmente, con respecto a la característica del trabajo "Uso de equipos", al ser observada a partir de los resultados en la escala Likert (Ver tabla 86), se puede dar cuenta que los profesores consideran que sus actividades laborales requieren de usar equipos para el desarrollo de sus actividades. La puntuación más alta para esta variable está relacionada con la percepción de los educadores respecto a que su puesto implica usar una variedad de equipos de producción diferentes (65,7% incluyendo las opciones de respuesta 4 y 5).

Seguido del ítem que plantea el uso de equipos complejos en el puesto de trabajo de los profesores (59,8% incluyendo las opciones de respuesta 4 y 5).

Tabla 86 Ítems de la característica del trabajo "Uso de Equipos". (Categoría Contextual)

Ítem que abordan la característica del trabajo "uso de equipos"	1	2	3	4	5
- Mi puesto implica usar una variedad de equipos de producción diferentes.	2,0	9,8	22,5	42,2	23,5
- Mi puesto implica el uso de tecnología o equipos complejos.	3,9	12,7	23,5	40,2	19,6
- Se requiere gran cantidad de tiempo para aprender a usar el equipo técnico de producción en mi puesto de trabajo.	13,7	33,3	17,6	27,5	7,8

**Nota.** Resultados para cada uno de los ítems de la característica del trabajo "Uso de Equipos" expresados en porcentajes. Los números de la escala de puntuación corresponden a: 1 = Total desacuerdo; 2 = Desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo; 5 = Total Acuerdo.

### Generación de Correlaciones entre las Variables.

A continuación, se presenta los resultados para la prueba de normalidad de las variables. Debido a que el número de participantes es superior a 50, se usó la prueba de normalidad de Kolmogorov – Smirnov. Las hipótesis tenidas en cuenta para la prueba de normalidad son las siguientes: a) Ho: Los datos tienen una distribución normal; y b) Ha: Los datos no tienen una distribución normal.

Los resultados (Ver tabla 87) muestran que las variables de investigación tienen un valor de significancia (P) menor a 0,05, por lo que se procedió a rechazar la hipótesis nula (Ho) y se aceptó la hipótesis alterna (Ha). Es decir, se asume que los datos no tienen una distribución normal.

Tabla 87

Prueba de normalidad de Kolmogorov – Smirnov

Prueba ae normaliaaa ae Kolmogorov – Smirnov			
Variable	Estadístico	GL	P
Fidelidad antes del confinamiento	0,157	102	0,001
Apoyo de la alta dirección antes del confinamiento	0,176	102	0,001
Trabajo en equipo antes del confinamiento	0,151	102	0,001
Autonomía	0,122	102	0,001
Variedad de Tareas	0,126	102	0,001
Significado de la tarea	0,127	102	0,001
Identidad con la tarea	0,120	102	0,001
Retroalimentación del trabajo	0,193	102	0,001
Complejidad del trabajo	0,088	102	0,051
Procesamiento de la información	0,157	102	0,001
Solución de problemas	0,126	102	0,001
Variedad de habilidades	0,152	102	0,001
Especialización	0,149	102	0,001
Soporte Social	0,114	102	0,002
Interdependencia	0,097	102	0,018
Interacción externa	0,113	102	0,003
Retroalimentación de otros	0,153	102	0,001
Ergonomía	0,126	102	0,001
Demanda física	0,167	102	0,001
Condiciones del trabajo	0,119	102	0,001
Uso de equipos	0,142	102	0,001

Nota: La prueba de Kolmogórov-Smirnov se aplicó para todas las variables de la investigación.

A partir de los resultados obtenidos en la prueba de normalidad de Kolmogorov – Smirnov, donde se estableció que los datos de las variables no tienen una distribución normal, se procedió a generar las correlaciones de la investigación bajo un abordaje no paramétrico, puntualmente se empleó el coeficiente de correlación de Spearman (Ver tablas 88 y 89).

Adicionalmente, se generaron correlaciones entre las categorías del trabajo propuestas en el cuestionario del diseño del trabajo (Motivacional, social y contextual) y las variables del cuestionario de implementación (Ver tabla 90). Este ejercicio se hizo con el propósito de conocer las posibles relaciones de las variables de implementación con categorías del diseño del trabajo.

Tabla 88 Tabla de correlaciones para las variables del cuestionario de implementación

Coeficiente de correlación		Dosis	Frecuencia	Fidelidad	Apoyo de la alta dirección	Trabajo en equipo	Efectividad
Rho de Spearman	Dosis	1					
	Frecuencia	,582 **	1				
	Fidelidad	0,03	0,017	1			
		8					
	Apoyo de la alta dirección	-	0,026	,473**	1		
		0,01 3					
	Trabajo en equipo	0,07	0,082	,359**	,461**	1	
	Efectividad	0,07	-0,182	,340**	,244**	,319**	1
		2					

<sup>\*\*</sup> La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral)

Tabla 89 Tabla de correlación para las características del trabajo del cuestionario del diseño del trabajo.

100	oiu de coi	· citie	ion	oura	ius c	arac	ici is	iicas	aci i	acajo	uci	CHEST	Ona	ii io ac	i an	icito t	ici ii	aoaje	
Coeficiente de correlación		Autonomía	Variedad de Tareas	Significado de la tarea	Identidad con la tarea	Retroalimentación del trabajo	Complejidad del trabajo	Procesamiento de la información	Solución de problemas	Variedad de habilidades	Especialización	Soporte Social	Interdependencia	Interacción externa	Retroalimentación de otros	Ergonomía	Demanda fisica	Condiciones del trabajo	Uso de equipos
	Autonomía Variedad de	1	,																
	Tareas	,485**	,55																
	Significado de la tarea	,419**	9*	1															
	Identidad con la tarea	,516**	,39 1* *	,347 **	1														
	Retroalimen tación del trabajo	,563**	,54 7* *	,417 **	,543 **	1													
	Complejida d del trabajo	-0,072	0,0 59	0,00 8	,308 **	,270 **	1												
	Procesamie nto de la información	,405**	,68 3* *	,504 **	,351 **	,534 **	0,10 6	1											
Spearman	Solución de problemas	,323**	,46 0* *	,504 **	,208 *	,420 **	- 0,17 7	,503 **	1										
	Variedad de habilidades	,403**	,67 2* *	,499 *	,463 **	,566 **	0,14 3	,608 **	,445* *	1									
	Especializac ión	,509**	,56 4* *	,439 **	,581 **	,665 **	,241 *	,642 **	,443* *	,671**	1								
	Soporte Social	,396**	,44 6* *	,351 **	,515 **	,576 **	- ,227 *	,326 **	,335* *	,400**	, 4 5 1 *	1							
	Interdepend encia	0,072	,30 4* *	,377 **	,219 *	,315 **	- ,344 **	,393 **	,423* *	,328**	, 3 3 9 *	0,190	1						
	Interacción externa	,247*	,39 0* *	,270 **	,387 **	,362 **	0,17 2	,350 **	,350* *	,434**	, 3 7 2 *	,501**	,4 0 4 *	1					
	Retroalimen tación de otros	,456**	,41 3* *	,275 **	,436 **	,521 **	- ,250 *	,401 **	0,090	,369**	, 4 2 9 *	,484**	,3 5 1 *	,343**	1				
	Ergonomía	,338**	,39 7* *	,400 **	,400 **	,585 **	- ,298 **	,452 **	,398* *	,425**	, 5 0 5 *	,367**	,3 6 9 *	,381**	,40 9**	1			
	Demanda física	-0,011	,21 9* *	,195 *	0,01 2	0,11 5	0,12 5	,288 **	0,091	,433**	, 2 0 6 *	0,107	,2 3 7 *	,403**	,28 9**	,324* *	1		
	Condiciones del trabajo	,320**	,31 4* *	,250 *	,340 **	,518 **	- ,372 **	,291 **	,411* *	,322**	, 3 6 6 * *	,446**	,4 5 1 *	,334**	,23 5*	,334* *	0,03	1	
	Uso de equipos	0,087	,32 5* *	0,19 4	,254 **	,364 **	- ,313 **	,407 **	,263* *	,475**	, 4 1 1 *	0,162	,3 9 3 *	,384**	,25 3*	,384* *	,482 **	0,157	1

<sup>\*\*</sup> La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)
\* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral)

Tabla 90

Tabla de correlaciones para las variables del cuestionario de implementación y las categorías del diseño del trabajo.

Coeficiente de correlación		Dosis	Frecuencia	Fidelidad	Apoyo de la alta dirección	Trabajo en equipo	Efectividad	Categoría Motivacional	Categoría Social	Categoría Contextual
	Dosis	1								
	Frecuencia	,582 **	1							
	Fidelidad	0,03 8	0,01 7	1						
Rho de	Apoyo de la alta dirección	0,01 3	0,02 6	,473 **	1					
Spearman	Trabajo en equipo	0,07	0,08 2	,359 **	,461 **	1				
•	Efectividad	0,07 2	0,18 2	,340 **	,244 *	,319 **	1			
	Categoría Motivacional	0,03 2	0,01 3	,319 **	,219	,462 **	,377 **	1		
	Categoría Social	0,18 7	0,07 2	,320 **	,312 **	,340	0,13 7	,555 **	1	
	Categoría Contextual	0,22 7*	0,14 8	,248	,278 **	,219	,197 *	,499 **	,646 **	1

<sup>\*\*</sup> La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

Las variables de implementación son: a) Dosis; b) Frecuencia; c) Fidelidad; d) Apoyo de la alta dirección y e) Trabajo en equipo. Los factores del cuestionario del diseño del trabajo están distribuidos en tres categorías; a) Motivacional; b) Social y c) Contextual. Los subfactores de la característica motivacional son: Características de la tarea y características del conocimiento y estos se dividen en autonomía, variedad de tareas, significado de la tarea, identidad con la tarea, retroalimentación del trabajo, complejidad del trabajo, procesamiento de la información, solución de problemas, variedad de habilidades y especialización. Las variables de las características sociales son: soporte social, interdependencia, interacción

<sup>\*</sup> La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral)

externa y retroalimentación de otros. Las variables de la característica contextual son: ergonomía, demanda física, condiciones del trabajo y uso de equipos.

Con relación a las variables del cuestionario de implementación, se destacan como las variables fidelidad, apoyo de la alta dirección, trabajo en equipo y efectividad muestran correlaciones positivas y altamente significativas, mientras las variables dosis y frecuencia presentan unas correlaciones más débiles con el resto de las variables del cuestionario. Se observa además que la correlación más fuerte obtuvo un valor de ,582\*\*, lo que implica que, a pesar de lo significativo de las correlaciones, estas no son particularmente fuertes. Concretamente se encontró que: a) La dosis y la frecuencia tienen una correlación de 0,582\*\*; b) El apoyo de la alta dirección y el trabajo en equipo tienen una correlación de 0,461\*\*; c) La fidelidad y el trabajo en equipo tienen presentan una correlación de 0,359\*\*; e) La fidelidad y la efectividad se correlacionan en 0,340\*\*; f) El trabajo en equipo y la efectividad tienen una correlación de 0,319\*\*; g) El apoyo de la alta dirección y la efectividad se correlacionan en 0,244\*

Con relación a las categorías del cuestionario del diseño del trabajo cabe destacar que, en su mayoría, las variables presentaron correlaciones que, si bien no poseen una alta fortaleza de correlación (valor de 0 a 1), en su mayoría fueron positivas y altamente significativas. Concretamente se encontró que: a) La variedad de tareas y el procesamiento de la información se correlacionan en 0,683\*\*; b) La variedad de tareas y la variedad de actividades tienen una correlación de 0,672\*\*; c) La especialización se correlaciona con la

variedad de habilidades en 0,671\*\*; d) La especialización y la retroalimentación del trabajo tienen una correlación de 0,665\*\*; e) El procesamiento de la información y la especialización se correlacionan en 0,642\*\*; f) Las características del trabajo y el procesamiento de información tienen una correlación de 0,608\*\*. Otras correlaciones con puntuaciones más bajas pero altamente significativas fueron: g) La retroalimentación del trabajo y la ergonomía 0,585\*\*; h) La identidad con la tarea y la especialización 0,581\*\*; i) La retroalimentación del trabajo y el soporte social 0,576\*\*; y j) La Variedad de tareas y la especialización; 0,564\*\*.

Con el propósito de conocer cómo se correlacionan las variables del cuestionario de implementación con las características del trabajo, se presentan a continuación un grupo de correlaciones identificadas que vinculan a las variables de ambos cuestionarios. Puntualmente se encontró que: a) La fidelidad se correlaciona con el soporte social 0,414\*\*; b) La fidelidad y la retroalimentación del trabajo se correlacionan en 0,378\*\*; c) El trabajo en equipo se correlaciona especialización en 0,448\*\*; d) El apoyo de la alta dirección y la ergonomía tienen una correlación de 0,374\*\*; y e) El apoyo de la alta dirección se correlaciona con la identidad de la tarea en 0,319\*\*.

Finalmente, en la tabla 90 se observan las correlaciones entre las variables del cuestionario de implementación y las categorías del cuestionario del diseño del trabajo, de esta matriz de correlaciones se destaca que las correlaciones de las variables fidelidad, apoyo de la alta dirección, trabajo en equipo y efectividad son positivas y altamente significativas,

pero en su mayoría con una fuerza de correlación baja. Por otra parte, las variables dosis y frecuencia suelen generar correlaciones negativas cuando se cruzan con las categorías del cuestionario del diseño del trabajo. Concretamente se encontró que: a) La categoría motivacional se correlaciona con el trabajo en equipo en 0,462\*\*; b) La categoría motivacional y la efectividad tienen una correlación de 0,377\*\*; c) La categoría social tiene una correlación de 0,340\*\* con el trabajo en equipo; d) Existe una correlación de 0,320\*\* entre la categoría social y la fidelidad de la implementación; y e) La categoría motivacional se correlaciona con la fidelidad de la implementación en 0,319\*\*.

## Generación de Regresiones entre las Variables.

El criterio para la generación de las regresiones consistió en: a) Hacer una comprobación de las hipótesis; b) Identificar nuevos modelos explicativos a partir de los hallazgos del ejercicio empírico. En la tabla 91 se resumen los modelos de regresión presentados. Para más detalles de las regresiones puede observar el anexo 7.

Tabla 91
Resumen de Modelos de Regresión

Resumen de Modelos de Regresión											
Mod	Variable Independiente	Variable dependiente	Beta	R2	R2A	F	Modelo				
Modelos basados en las hipótesis											
1	X= Apoyo de la alta dirección	Y= Fidelidad	B=,287	,204	,196	25,603*	Y=3.0+.287*X				
2	X= Trabajo en equipo	Y= Fidelidad	B=,314	0,134	0,125	15,421*	Y=2,915+,314*X				
3	X= Fidelidad	Y= Efectividad	B=,295	0,123	0,115	14,069*	Y=3,083+,295*X				
4	X= Categoría motivacional	Y= Fidelidad	B=,640	0,132	0,124	15,267*	Y=1,538+,640*X				
Modelos basados en las categorías del cuestionario del diseño del trabajo (supra-factores)											
5	X= Categoría motivacional	Y= Efectividad	B=,558	0,148	0,140	17,396*	Y=1,975+,558*X				
6	X1=Categoría motivacional X2=Categoría Social	Y= Trabajo en equipo	B1=,549 B2=,357	0,199	0,183	12,323*	Y=0,418+0.549*X 1+0,357*X2				
7	Categoría Social	Y= Apoyo de la alta dirección	B=,722	0,123	0,114	14,055*	Y=1,411+,722*X				
Modelos basados en las características del trabajo											
8	X1= Especialización X2= Soporte social	Y= Fidelidad	B1=,353 B2=,352	0,222	0,206	14,102*	Y=1,110+,353*X1 +,352*X2				
9	X1= Procesamiento de la información X2= Complejidad del trabajo X3= Retroalimentaci ón del trabajo	Y= Efectividad	B1=,134 B2=,101 B3=,288	0,153	0,127	5,918*	Y=2,206+,134+,10 1*X1+,288*X2				
10	X1=Soporte social X2=Autonomía X3=Retroalime ntación de otros	Y= Trabajo en equipo	B1=,451 B2=,323 B3=,221	0,324	0,303	15,631*	Y=- ,249+,451+,323*X 1+,221*X2				
11	X1= Soporte social X2= Retroalimentaci ón de otros X3= Ergonomía	Y= Apoyo de la alta dirección	B1=,458 B1=,298 B2=,275	0,246	0,223	10,640*	Y=,- 082+,458+,298*X 1+,275*X2				

Nota.\* Significancia menor o igual a 0,05

La hipótesis 1 de esta investigación propone que "El apoyo de las directivas hacia los aplicadores, en términos de frecuencia de acompañamiento y generación de espacios de implementación, influye positivamente sobre la dosis, la fidelidad y la frecuencia de la implementación de programas". Se generaron varios modelos de regresión lineal para identificar el poder explicativo del apoyo de la alta dirección sobre la dosis, la fidelidad y la frecuencia de la implementación.

En los modelos probados, se encontró que: a) El apoyo de la alta dirección no explica la dosis de implementación; b) El apoyo de la alta dirección no explica la frecuencia de implementación y c) El apoyo de la alta dirección explica parcialmente (R<sup>2</sup>=0,204) la fidelidad de la implementación. La significancia bilateral de esta relación es de 0,001. Este último modelo se ha denominado modelo 1 y se puede observar en la tabla 91. Los modelos que incluyen más de una variable independiente no aumentaron el poder explicativo del apoyo de la alta dirección sobre la frecuencia de la implementación. Por tanto, se ha de concluir entonces que la hipótesis nula se cumple parcialmente.

Otra de las hipótesis de la investigación propone que: "Implementar el programa mediante el trabajo en equipo influye positivamente sobre la dosis, la fidelidad y la frecuencia de implementación de programas". A partir del análisis de regresiones se pudo establecer que: a) El trabajo en equipo no explica la dosis de la implementación; b) El trabajo en equipo no explica la frecuencia de la implementación, y c) El trabajo en equipo explica el 13.4%

(R<sup>2</sup>=0,134) de la fidelidad de la implementación. Este modelo se ha denominado modelo 2 y se puede observar en la tabla 91. Los modelos que incluyen más de una variable independiente, bien sea como mediadora o moderadora no aumentaron el poder explicativo del trabajo en equipo sobre la fidelidad de la implementación. Por tanto, se ha de concluir entonces que la hipótesis nula se cumple parcialmente.

Otra hipótesis de esta investigación propone que: "Una implementación más intensa en dosis, fidelidad y frecuencia mejora la efectividad del programa". A partir de las regresiones se pudo establecer que: a) La dosis no explica la efectividad de la implementación; b) La fidelidad tiene un bajo poder explicativo de la efectividad (R<sup>2</sup>=0,123), y c) La frecuencia no explica la efectividad de la implementación. Este modelo se ha denominado modelo 3 y se puede observar en la tabla 91. Los modelos que incluyen más de una variable independiente, bien sea como mediadora o moderadora no aumentaron el poder explicativo de la fidelidad sobre la efectividad de la implementación. Por tanto, se concluye que la hipótesis nula se cumple parcialmente.

Luego de realizar las regresiones que abordaran las hipótesis de la investigación, se procedió a realizar nuevas regresiones que vincularon los factores del cuestionario del diseño del trabajo (motivacional, social y contextual) con las variables del cuestionario de implementación. Posteriormente, y con el propósito de identificar explicaciones más específicas, se desagregaron las categorías del cuestionario del diseño del trabajo y se tuvo

en cuenta las características del trabajo para enfrentarlas nuevamente con las variables de implementación.

Tal como se indicó en el capítulo del método de la investigación, en el anexo 6 se pueden observar todas las tablas con las que se analizó los posibles casos de colinealidad, puntualmente se analizó: a) El valor de tolerancia; b) El factor de inflación de la varianza y c) El índice de condición.

Incidencia de las categorías del diseño del trabajo sobre las variables de implementación de programas.

A continuación, se presenta la influencia de factores motivacionales, sociales y contextuales del cuestionario del diseño del trabajo sobre la fidelidad, el apoyo de la alta dirección, el trabajo en equipo y la efectividad, variables contempladas en el cuestionario de implementación. La información se presenta en los modelos de regresión 4, 5, 6 y 7 (Ver tabla 91), los cuales han sido el resultado de diversas pruebas de modelos alternativos hasta decantar los que presentan un mejor ajuste o poder explicativo de las variables independientes sobre las variables dependientes

Se pudo establecer que de las tres categorías del diseño del trabajo (motivacional, social y contextual) la que mejor explica a la fidelidad de la implementación es la categoría

motivacional, a esta regresión se le ha denominado modelo 4 (Ver tabla 91), la inclusión de las otras categorías del diseño del trabajo en el modelo generaba problemas de colinealidad o no aportaban significativamente al modelo.

En este modelo el valor R es de ,364. La significancia bilateral de esta relación es de 0,001. El valor R<sup>2</sup> del modelo es de 0,132 lo permite establecer que el 13.2% de la fidelidad se puede explicar desde la categoría motivacional del cuestionario del diseño del trabajo. Al ser esta una regresión lineal simple, no se analizaron valores de tolerancia, VIF e índice de ajuste para el diagnóstico de colinealidad.

Al construir un modelo donde la variable dependiente es la efectividad se pudo establecer que la categoría motivacional es la que mejor explica esta variable, a esta regresión se le ha denominado modelo 5 (Ver tabla 91). La inclusión de las otras categorías del diseño del trabajo en el modelo generaba problemas de colinealidad o no aportaban al modelo.

En este modelo el valor R es de ,385. La significancia bilateral de esta relación es de 0,001. El valor R<sup>2</sup> del modelo es de 0,148 lo permite establecer que el 14.8% de la efectividad se puede explicar desde la categoría motivacional del cuestionario del diseño del trabajo. Al ser esta una regresión lineal simple, no se analizaron valores de tolerancia, VIF e índice de ajuste para el diagnóstico de colinealidad.

El modelo que mejores resultados presenta si se considera al trabajo en equipo como la variable dependiente, es aquel en el que las categorías motivacional y social operan como variables independientes. A este modelo se le ha denominado modelo 6 (Ver tabla 91). La inclusión de la categoría contextual en el modelo generó problemas de colinealidad, por lo que fue excluida.

En este modelo el valor R es de ,446. El valor R² del modelo es de ,199. Lo permite establecer que el 19,9% del trabajo en equipo se puede explicar desde la categoría motivacional y la categoría social del cuestionario del diseño del trabajo. Los valores beta para cada una de las variables fue de ,549 para la categoría motivacional, y de ,357 para la categoría social. La significancia bilateral de esta relación es de 0,001. El modelo no presentó problemas de colinealidad. El análisis de la colinealidad de este modelo está disponible en el anexo 6.1.

El modelo de regresión 7 (Ver tabla 91) muestra que la categoría social es la que mejor explica el apoyo de la alta dirección. La inclusión de otras categorías en el modelo generó problemas de colinealidad o no aportaban poder explicativo al modelo. En este modelo, el valor R es de ,351. La significancia bilateral de esta relación es de 0,001. El valor R² del modelo es de 0,123 lo permite establecer que el 12.3% del apoyo de la alta dirección se puede explicar desde la categoría social del cuestionario del diseño del trabajo.

# Incidencia de las categorías del diseño del trabajo sobre las variables de implementación de programas.

A partir del análisis de diversos modelos para establecer que características del trabajo explican mejor la fidelidad, se estableció que los mejores predictores para esta variable fueron la especialización y el soporte social. A este modelo se le ha denominado modelo 8 (Ver tabla 91). En este modelo el valor R es de ,471. La significancia bilateral de esta relación es de 0,001. El valor R² del modelo es de 0,222 lo permite establecer que el 22.2% de la fidelidad de la implementación se puede explicar a partir de la especialización y del soporte social.

Los valores beta para cada una de las variables fue de ,353 para la especialización, y de ,352 para el soporte social. La significancia bilateral de esta relación es de 0,001. Aunque la inclusión de otras variables no implica necesariamente graves problemas de colinealidad, sí generaban una menor calidad explicativa del modelo, razón por la que no se tuvo en cuenta más variables independientes. Los detalles sobre los valores de colinealidad están disponibles en el anexo 6.2

Al considerar la efectividad de la implementación como variable dependiente, se procedió a probar diversos modelos hasta identificar que, el que presenta mejores resultados tiene como variables independientes a la retroalimentación del trabajo, la complejidad del trabajo y el procesamiento de la información. Este modelo ha sido denominado modelo 9 (Ver tabla 91). En este modelo el valor R es de ,392. La significancia bilateral de esta relación

es de 0,001. El valor R<sup>2</sup> del modelo es de 0,153 lo que permite establecer que el 15.3% de la efectividad de la implementación se puede explicar a partir de las variables independientes incluidas en el modelo.

Los valores beta para cada una de las variables fue de ,134 para el procesamiento de la información; ,101 para la complejidad del trabajo y ,299 para la retroalimentación del trabajo. El modelo no presentó problemas de colinealidad, el análisis de la colinealidad de este modelo está disponible en el anexo 6.3.

Por otra parte, el soporte social, la autonomía y la retroalimentación de otros inciden sobre el trabajo en equipo. La inclusión de otras características del trabajo generaba un leve aumento del valor R en el modelo; sin embargo, ocasionaba problemas de colinealidad, por lo que no fueron tenidas en cuenta para el modelo. Este modelo ha sido denominado modelo 10 (Ver tabla 91).

En este modelo el valor R es de ,569. La significancia bilateral de esta relación es de 0,001. El valor R<sup>2</sup> del modelo es de 0,324 lo que permite establecer que el 32.4% de la efectividad de la implementación se puede explicar a partir de las variables independientes incluidas en el modelo. Los valores beta para cada una de las variables fue de ,451 para el soporte social; ,323 para la autonomía y ,221 para la retroalimentación de otros. El modelo

no presentó problemas de colinealidad, el análisis de la colinealidad de este modelo está disponible en el anexo 6.4.

También se evidenció que la retroalimentación de otros, la ergonomía y el soporte social son características del trabajo que permiten explicar parcialmente el apoyo de la alta dirección. Este modelo ha sido denominado modelo 11 (Ver tabla 91). El valor R de este modelo es de ,496. La significancia bilateral es de 0,001. El valor R² del modelo es de 0,246 lo que permite establecer que el 24.6% del apoyo de la alta dirección se puede explicar a partir de las variables independientes incluidas en el modelo.

Los valores beta para cada una de las variables fue de ,458 para el soporte social; ,298 para la retroalimentación de otros y ,275 para la ergonomía. El modelo no presentó problemas de colinealidad, el análisis de la colinealidad de este modelo está disponible en el anexo 6.5.

A manera de conclusión, se destaca que en condiciones normales, es decir antes del confinamiento, los dos programas se pueden aplicar con un alto grado de fidelidad, los profesores de ambos programas reportan un alto grado de apoyo de la alta dirección para la implementación y consideran que su carga laboral es alta, pero trabajan en equipo y logran implementar los programas de tal manera que consideran que son efectivos para lograr los

objetivos propuestos. Es de anotar que las puntuaciones para todas las variables de implementación disminuyen durante el periodo de confinamiento por causa del COVID-19.

Por otra parte, las puntuaciones para las categorías del diseño del trabajo permiten establecer que los profesores implementan los programas con un alto grado de motivación, la mayoría cuenta con apoyo social para la implementación y pese a las limitaciones del contexto, logran implementar los programas objeto de estudio.

En general los resultados muestran relaciones significativas entre las variables de implementación y las categorías del diseño del trabajo y, luego de diversas comprobaciones, se identificó a partir de regresiones lineales, un grupo de 11 modelos con poder explicativo entre las variables tanto de implementación como del diseño del trabajo.

## Análisis de Redes Personales.

Para esta investigación se les solicitó a los participantes indicar una red personal de 15 personas vinculadas a su contexto laboral, y se les pidió que indicaran su rol en la institución y su nivel de importancia para la implementación de Pisotón o Metodologías Flexibles. Estas ubicaron a las personas distribuidas en tres círculos concéntricos de

proximidad a partir del modelo convoy (Kahn y Antonucci, 1980). El 92% logró identificar una red personal con los 15 alteri propuestos.

La media de las relaciones identificadas de los profesores con sus alteri es de 12,25 y, el máximo número de relaciones posibles es de 105, estos datos permiten establecer que la densidad de la red personal de los profesores es de 0,12 (Ver tabla 92). Lo que indica que las conexiones de los profesores son del 12% de todas relaciones posibles de sus redes. Aún así, cuando se discrimina la densidad por programa, se observa que las redes de los profesores que implementan Pisotón es por poco menos densa (0,11) que las redes de aquellos que implementan Metodologías flexibles (0,12).

Tabla 92 Cálculo de la densidad de la red de los profesores que implementan los programas.

$$\frac{\text{Relaciones existentes}}{\text{Relaciones posibles}} = \frac{12,25}{(15*14)/2} = \frac{12,25}{105} = 0,12$$

Nota: El valor 12,25 corresponde a la media de las relaciones halladas. La fórmula del primer denominador corresponde a: (tamaño de la red – 1)/2.

La mayoría de los profesores ubicaron a sus álteri en el círculo más cercano ( $\overline{x}$ =6,66). Un segundo grupo los ubicó en el círculo intermedio de proximidad ( $\overline{x}$ =4,86) y, finalmente un tercer grupo ubicó a la mayoría de sus alterí en el círculo exterior de proximidad ( $\overline{x}$ =3,00).

Una manera de identificar a los actores clave en la implementación de programas, es establecer aquellos roles de los álteris que presentan una mayor frecuencia en la mención de los educadores. Al respecto se logró establecer que los profesores de aula regular son los que más mencionan los participantes en sus redes personales (519 menciones). Otros roles que se destacan en las menciones de los educadores son: a) Profesor de aceleración (128 menciones); b) Coordinador (119 menciones); c) Profesor de brújula (117 menciones); d) Auxiliar pedagógico (91 menciones) y e) Profesor de Pisotón (80 menciones). A pesar de que la opción de otros también es recurrente en las menciones, los roles que lo componen son muy diversos, por lo que no se contemplaron como una categoría independiente, algunos de estos roles fueron: a) Practicante de psicología; b) Personal administrativo; c) Psicopedagogo; y d) Otros cargos operativos. La figura 8 representa una red en la que se puede observar con claridad la importancia de los roles mencionados.

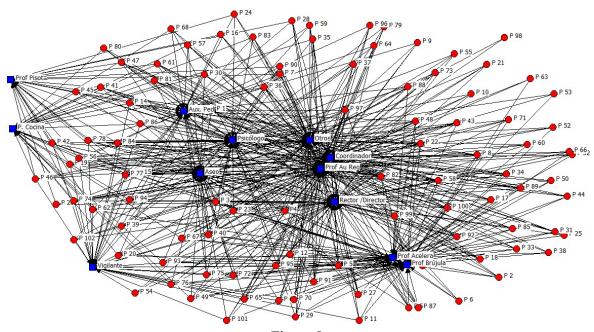


Figura 8
Red de los roles centrales en la implementación de programas
Fuente: Autoría propia.
UCINET (Versión 6.730)

Aun cuando ambos programas se caracterizan por la similitud en su densidad, presentan algunas diferencias mas notables en cuanto a la composición de sus redes, particularmente con relación a la importancia de los roles que las componen. Por ejemplo, mientras el auxiliar pedagógico es muy importante para los profesores que implementan pisotón, parece no serlo tanto para aquellos que implementan Metodologías Flexibles, este hallazgo es congruente con lo manifestado por los educadores que implementan Pisotón, quienes afirman que el auxiliar pedagógico es muy importante porque les ayuda con el cuidado de niños en primera infancia, a quienes se les debe suministrar la comida y hay que

llevarlos al baño. Situación que no ocurre con los profesores de Metodologías Flexibles. Incluso, esta circunstancia también es congruente con el mayor grado de importancia que los profesores que implementan Pisotón le otorgan al personal de Aseo y al peronal de cocina en comparación con los que implementan Metodologías Flexibles. (Ver figuras 9 y 10)

Otra direfencia en los roles se presenta con el la importancia percibida del director de la institución, quien es más tenido en cuenta por los profesores de Metodologías Flexibles que por aquellos que implementan Pisotón. Situación que se corresponde con las características de los programas, pues en el caso de Metodologías Flexibles, el rol de la dirección es más central, en la medida en que el programa implica mayor logística, más recursos y la coordinación de los profesores que imparten las diferentes versiones del programa (Brújula y Aceleración del Aprendizaje). Por otra parte, Pisotón es un programa cuya implementación dependen en gran medida del profesor que implementa y, aunque también requiere del apoyo de las directivas, el programa se puede implementar de una manera más autónoma.

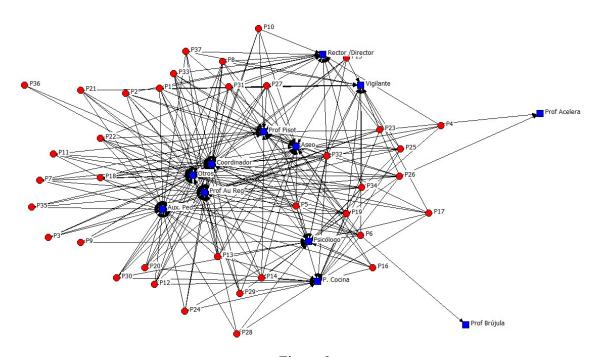


Figura 9
Red de los roles centrales en la implementación de Pisotón.
Fuente: Autoría propia.
UCINET (Versión 6.730)

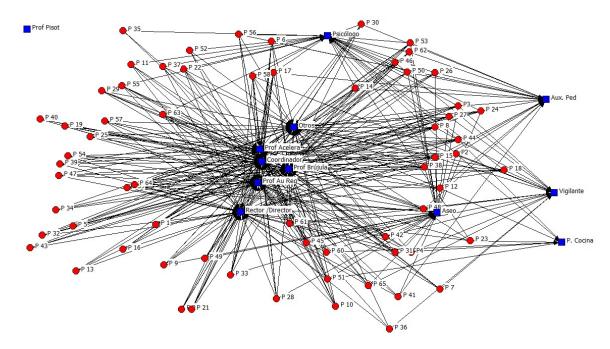


Figura 10 Red de los roles centrales en la implementación de Metodologías Flexibles. Fuente: Autoría propia. UCINET (Versión 6.730)

A partir del análisis de redes personales, se establece que los profesores cuentan con redes pequeñas, esto se comprobó al identificar que a algunos les significó esfuerzo completar la red de 15 alteris. Ahora bien, a pesar de tener en promedio redes pequeñas, la mayoría de los educadores ubican a sus alteri en el círculo más cercano de proximidad, lo que permite al menos inferir que, muchas de estas redes no solo se asientan en intercambios laborales, también se configuran a partir de relaciones de amistad entre los profesores y sus alteri. Esto puede influir positivamente sobre las posibilidades de apoyo social para la implementación, y es congruente con los hallasgos identificados durante las entrevistas realizadas.

Pese a que las redes personales identificadas no tienen un alto grado de densidad, los profesores suelen asociar a sus alteris como colaboradores para la implementación y, frecuencia también como amigos, lo que permite inferir que a pesasr de la baja densidad, las redes ofrecen un apoyo social que les permite a los educadores gestionar algunas dificultades de la implementación, esto se hizo más evidente durante la implementación en contexto de confinamiento, pues fueron numerosos los casos de apoyo referidos por los profesores por parte de sus compañeros de trabajo.

En la construcción de redes personales, los profesores identificaron como actores clave para la implementación a otros profesores de aula regular, es decir, profesores que no implementan otros programas. Estos profesores son claves porque apoyan a los implementadores con conocimientos en áreas específicas en los que estos últimos no son

expertos. Así, un profesor de geografía le ayuda al un implementador a mejorar sus guías de ensenañanza a partir de su experticia en el área.

Otro de los actores clave en la red son los coordinadores de las instituciones educativas, ya que estos facilitan las condiciones para la implementación. Por ejemplo: a) Gestionan la disponibilidad de aulas para la implementación; b) Proveen apoyo logístico; c) Autorizan peticiones de los educadores para una mejor implementación. Adicionalmente, los propios implementadores aparecen en las redes como otro actor clave, y en las entrevistas su importancia es asociada a que con ellos: a) Se trabaja en equipo para la implementación. b) Los educadores con más experiencia entrenan a los nuevos implementadores o c) Se comparten información sobre los niños, con el propósito de que el profesor que los recibe tenga un mejor conocimiento de ellos y por tanto pueda ajustar mejor sus estrategias pedagógicas.

# Descripción cualitativa

#### Fidelidad.

Si bien es cierto que los participantes manifestaron tener una guía de implementación para la ejecución del programa, algunos de ellos se quejaron de que la guía fue una sesión en las que de manera poco profunda se les dieron directrices por parte de la Secretaría de 274

Educación o de las directivas de la institución para la implementación. Ante esta situación varios profesores terminaron creando grupos de *WhatsApp* para trabajar en equipo y apoyarse, otros se reunían en alguna casa para programar las actividades de una manera similar.

En la práctica, luego del confinamiento, los programas no se continuaron aplicando de manera ajustada a su diseño, evidentemente porque no estaban diseñados para una implementación a distancia y porque los profesores intentaron "salvar" la implementación recurriendo a diversas estrategias, como hacer videos por *WhatsApp*, pedir el apoyo de los padres para la implementación, imprimir ellos mismos las guías de los estudiantes y enviarlas a sus casas a través de terceros y, en muchos casos, mediante llamadas telefónicas en las que se le intentaba dar el programa a estudiante por estudiante; todo esto bajo la percepción clara de que era una alternativa necesaria para implementar un programa que fue diseñado para implementarse en el espacio de aprendizaje.

"Lo que sucede es que el programa como tal es un programa que se lleva a cabo dentro del aula, porque hay momentos de trabajo individual y grupal, síntesis conceptual. Son pasos que hay que darlos en interacción, no es lo mismo que yo darle la guía y ellos la realicen con personas que no tienen conocimiento del programa". (Profesora. 3 años implementando Metodologías Flexibles. Código de entrevista: DF1410)

En otro caso se manifestó:

"La implementación depende mucho de que uno pueda observar a los niños, para saber cómo están recibiendo el programa y así uno va implementando, aquí en confinamiento lo estamos haciendo a través de los padres, es una cosa totalmente diferente y no sabemos cómo los niños están recibiendo el programa. (Profesora. 3 años implementando Pisotón. Código de entrevista: NF2112)

Otro aspecto referido por los profesores se relaciona con la dificultad de implementar el programa con fidelidad en un contexto de confinamiento, porque en este el rol de los padres es mucho más activo, casi que de co implementador, pero estos no tienen la formación para implementar el programa:

"Uno como docente pues se creó la estrategia, pero no hay una forma de llegarle a los padres de familia de una manera dinámica para que ellos pueda implementar Pisotón, así como uno como docente se capacitó para Pisotón" (Profesora. 3 años implementando Pisotón. Código de entrevista: JF2707)

En el caso de los profesores vinculados al programa de Metodologías Flexibles, además tenían un seguimiento y acompañamiento a la implementación dirigido por un contratista de la secretaría de educación de Barranquilla, que auditaba la implementación y su avance. Al respecto es importante anotar que al contratista se le venció el contrato a finales del año 2019, y durante el año 2020 los profesores no sabían quién era el nuevo contratista, por lo que no hubo ningún acompañamiento de una entidad de seguimiento diferente a la secretaría de educación, al menos así ocurrió hasta el mes de octubre que el nuevo contratista

inició nuevamente las capacitaciones. Sin embargo, algunas de estas capacitaciones no fueron bien recibida por varios profesores entrevistados, quienes manifestaron que hubo improvisación y tardanza en estas actividades.

"No nos dieron capacitaciones durante la pandemia, ni al principio, ni en la pandemia, las capacitaciones, o unos conversatorios fueron implementados por el operador como para hacer o llenar unas encuestas que ellos necesitaban evidenciar del proceso". (Profesor. 1 año implementando Metodologías Flexibles. Código de entrevista: SF0808)

Por su parte, las implementadoras del programa Pisotón cuentan adicionalmente con una formación específica para la implementación del programa, el cual deben cursar antes de realizar la implementación. Aunque es de aclarar que, a pesar de que el manual no se modificó para la implementación a distancia que supuso el confinamiento, algunos profesores refieren estiman como muy positivo la preocupación de las directivas por capacitarlos por medios virtuales.

"Por lo menos la coordinadora que tenemos busca cualificarnos por medio de zoom, siempre está pendiente de darnos sus conocimientos para que nosotros podamos llevárselo a los papás y a los niños" (Profesora. 3 años implementando Pisotón. Código de entrevista: FF0902)

Llama la atención que en el programa de Metodologías Flexibles lo usual es que los profesores inicien la aplicación en los meses de enero o febrero mientras la capacitación la reciban en aproximadamente en octubre. Pues bien, como el confinamiento fue en el mes de marzo de 2020, varios profesores se vieron en dificultades para la implementación y, afortunadamente entre los aplicadores del programa se han creado redes de apoyo que les permitieron a algunos contar con asesoría e incluso formar equipos de trabajo para apoyarse, así realizar una aplicación más ajustada al diseño del programa.

Durante las entrevistas fueron evidentes diversos ajustes que realizaban los educadores a los programas, precisiones que no eran sobre los componentes principales, sino adaptaciones para ajustar mejor los programas a las circunstancias sociales de la población o incluso a las características culturales. Un ejemplo fue el caso de una institución catalogada como "etno escuela", en la que el programa se implementa teniendo en cuenta las creencias de la comunidad afrocolombiana, quienes eran la gran mayoría de los estudiantes.

"Nosotros trabajamos con las costumbres ancestrales para que no se pierdan, allá hay profesores que manejan la lengua afro palenquera, que es una mezcla Pantú con el mismo español. Entonces ese es un elemento identitario que tiene solo la población afro palenquera" (Profesora. 11 años implementando Metodologías Flexibles. Código de entrevista: JF2205)

Diferencias percibidas en cada programa.

Si se analiza la fidelidad de la implementación, se podría considerar que los docentes del programa Pisotón se vieron más afectados por la implementación desde un contexto de confinamiento, en particular por razones como: a) Su población está compuesta por niños en edad de prescolar, por lo que requerían apoyo constante de los padres de familia, quienes también terminaban implementando el programa, aunque sin ningún entrenamiento para ello y b) El método de implementación se basa en la lectura de cuentos, y muchos de los padres de familia no sabían leer.

Otra diferencia entre los programas que pudo afectar la implementación durante el confinamiento fue que los profesores que implementaban el programa Metodologías Flexibles tenían que entregar a la entidad encargada de regular la aplicación del programa en la ciudad y un informe diario de las actividades realizadas. Estas entregas estaban sujetas al refuerzo cuando se entregaban puntualmente y de forma correcta, no obstante se hacía un llamado de atención al profesor por parte de la institución si no se cumplía con la frecuencia y los avances esperados de la implementación. Caso que no ocurría con los profesores que implementaban Pisotón, quienes tenían una mayor flexibilidad para reportar sus actividades.

Los profesores que implementan Pisotón suelen tener cursos de menor tamaño, muchos de ellos con menos de 10 estudiantes, frente al tamaño promedio de 25 estudiantes en los cursos de Metodologías Flexibles. Este tamaño reducido de los cursos, sumado a la

menor frecuencias que requiere el programa Pisotón, puede contribuir a explicar por qué los profesores que implementan Pisotón han visto afectada en menor medida la frecuencia de la implementación.

Aun cuando ninguno de los implementadores de los programas recibió un manual que le indicara cómo implementar el programa en contexto de confinamiento, los profesores que implementan Metodologías Flexibles indicaron un mayor seguimiento y supervisión de su trabajo, en particular de la secretaría de educación, este seguimiento suponía algunos ajustes que les significaron de cierta manera una guía "parcial" sobre la cual apoyarse. Caso diferente sucedió con los profesores que implementan Pisotón, quienes no manifestaron un mayor apoyo por parte de entes de control y, por tanto su guía seguía siendo únicamente la que no contemplaba una aplicación en confinamiento.

Un aspecto que influye sobre la fidelidad de la implementación es contar con todos los materiales para ello, al respecto, los profesores que implementan Pisotón se sintieron menos afectados por la pandemia y, ello, puede deberse a que el método de implementación del programa es a través de la lectura de cuentos, actividad que podrían hacer a través de las redes sociales. En algunos casos, cuando se realizaban actividades que requerían materiales, estos se podían conseguir fácilmente en el hogar o en el entorno cercano.

"Por lo menos nosotros tratamos cada una de recoger todo lo que era reciclado, todo eso con permiso de la coordinación... Acá como estamos en la zona caribe, usamos el caracol, las escamas del pescado, las hojas verdes, las hojas secas, las ramas y

eso lo usamos para implementar" (Profesora. 2 años implementando Pisotón. Código de entrevista: BM0711)

Una situación diferente se presentó con el programa Metodologías Flexibles, que requería además material de implementación como guías para los estudiantes y, en muchos casos, no podían contar con estas. Incluso antes de la pandemia algunos tenían que asumirlas con su propio dinero y otros borraban las del año anterior para dársela a los nuevos estudiantes.

"Los últimos dos años si nos dieron material, el último año que corresponde a este año no nos dieron material... ¿Qué tuvimos que hacer? Borrar todos los materiales y dárselo a los niños, trabajar digamos con libros de segunda. (Profesor. 3 años implementando Metodologías Flexibles. Código de entrevista: BF2906)

Aunque un mayor número de profesores que implementaban Metodologías Flexibles manifestaron recibir una capacitación para aplicar el programa en contexto de confinamiento, es de anotar que estas comenzaron en el mes de octubre, siendo precisamente una queja frecuente de los profesores entrevistados a partir de este mes. De hecho, la percepción de estas capacitaciones se mostró polarizada, mientras algunos consideraban que las capacitaciones eran deficientes y sólo eran para llenar un requisito legal por parte del operador, otros en cambio agradecían que les enseñaran a usar las herramientas TIC para implementar. También, de las entrevistas se puede establecer que la mayoría de las

capacitaciones fueron encaminadas a enseñarles a los profesores a usar herramientas virtuales, luego ellos tratarían de usarlas en la implementación del programa.

## Apoyo de la Alta Dirección

En general para los pedagogos el apoyo de las directivas para la implementación es considerado como fundamental para el éxito del programa, al respecto se destacan 3 actores clave en la implementación. En primer lugar, el rector de la institución, que gestiona ante diversas entidades la posibilidad de implementar el programa y marca las pautas al interior de la institución. Como segundo, se destaca como fundamental el papel del coordinador académico, que ejecuta todas las directrices que se imparten desde la rectoría y facilita la consecución de recursos, espacios y estrategias de implementación y, además, otorga todos los permisos y ajusta los horarios para la adecuada implementación.

"Recuerdo que el rector fue un espaldarazo para mí, un voto de confianza, pero también el hecho de permitirle al maestro desarrollar, recuerdo que él me dijo – Yo no conozco la metodología, tú eres la experta, tu llévalos como se tiene que llevar. No solamente él mis coordinadores... Hoy a 2020 las metodologías se han fortalecido y mientras otras escuelas de la localidad han cerrado estos cursos, nosotros nos hemos fortalecido." (Profesora. 8 años implementando Metodologías Flexibles. Código de entrevista: JF0909)

"Es la lucha de nuestro rector que le den el verdadero valor al programa, desde el distrito de Barranquilla, que los profesores estemos legalmente como están los demás profesores... él lo hace por amor al programa, para que los niños no se queden sin sus clases. (Profesora. 1 año implementando Metodologías Flexibles. Código de entrevista: RM1210)

Un tercer rol, pero no menos importante, es el de los compañeros de trabajo, pues la implementación suele requerir conocimientos específicos que no los suele tener en su totalidad un implementador, por lo que se consultan entre ellos, se prestan materiales, se apoyan en tiempo y, más aún, se apoyan en la experiencia de los implementadores más antiguos. Esta posibilidad es muy importante en la implementación de Metodologías Flexibles, ya que los profesores suelen iniciar la implementación en febrero, pero su capacitación suele ser en octubre, por lo que implementan casi 9 meses sin un entrenamiento previo.

Es frecuente que, debido a las condiciones de vulnerabilidad de los receptores de los programas, las directivas puedan apoyar la implementación mediante estrategias recursivas, como pedir apoyo a entidades no gubernamentales o incluso facilitar materiales provenientes del reciclaje.

"Acá por ejemplo trabajamos mucho con material reciclado, las botellas, el cartón, las escamas del pescado, los caracoles, todo esto con la orientación de la

coordinadora, por medio de estos elementos les enseñábamos sobre textura, color y forma" (Profesora. 2 años implementando Pisotón. Código de entrevista: BM0711)

Diferencias Percibidas en Cada Programa.

La percepción de apoyo de la alta dirección fue percibida como superior entre los profesores que implementaban Metodologías Flexibles, es posible que esta situación se deba, entre otras cosas, a la mayor supervisión que se tiene sobre este programa por parte de la Secretaría de Educación y, por ende, de las directivas de la institución. Pero también a una mayor presión por parte de estos profesores hacia las directivas, presión que se evidenció en las entrevistas y que puede estar relacionada con el hecho de que este programa requiere de material disponible para los estudiantes, caso contrario a lo que ocurre con el programa Pisotón, que al basarse más en la lectura de cuentos, el profesor puede llevar a cabo la implementación sin requerir muchos elementos o materias, incluso puede enviar los audios a sus estudiantes con la lectura de algunos cuentos.

Adicional a lo anterior, los profesores que implementan Metodologías Flexibles suelen estar más conectados entre ellos, apoyarse más y compartir experiencias de apoyo, incluso con colegas de otras instituciones educativas. Esta dinámica crea una red de apoyo mediante la cual se comparten experiencias y soluciones, que trasladan a sus propias instituciones, iniciando con peticiones a la alta dirección y desarrollando a partir de lo observado en otras instituciones.

## Carga Laboral

Los profesores manifiestan que su carga laboral ha incrementado durante el confinamiento, asocian en su discurso este incremento al hecho de que ya no cuentan con muchos espacios que se puedan considerar desconectados del trabajo. Por ejemplo, deben estar atentos a la llamada de un padre o de un niño a cualquier hora del día, incluso durante la noche, pues muchos de los receptores de los programas no tienen acceso a teléfono o sólo tienen uno por grupo familiar, que lo suele usar el padre y, por tanto, el niño se conecta a recibir la implementación en la noche o cuando el padre está en casa. Esta condición difumina los espacios de tiempo del profesor que le pudiera dedicar a su familia, al ocio o al descanso.

"También ocurre que de pronto papitos se llevan el celular en la mañana y los niños no pueden conectarse, entonces como trabajan en el mercado, ya logran conectarse es de tarde. Entonces son a veces las 5 o las 6 de la tarde, 7 de la noche y estoy trabajando con ellos" (Profesora. 10 años implementando Metodologías Flexibles. Código de entrevista: SM0409)

Otro de los argumentos recurrentes de los profesores para referir que su carga laboral se ha incrementado es la necesidad que han tenido muchos de adquirir competencias en el manejo de tecnologías de la información, pues algunos incluso no tenían computador en su casa, otros a pesar de tenerlo no lo sabían usar, por lo que la curva de aprendizaje significó

mucho estrés y ansiedad para algunos, que pasaron muchas horas intentando aprender cómo implementaban un programa de forma virtual.

De hecho, para los que tenían competencias en las tecnologías de la información, la implementación virtual se les hizo mucho más fácil y tuvieron una menor percepción del incremento de la carga laboral. En este mismo sentido, algunos profesores con habilidades informáticas consideraron que la pandemia del COVID-19 les permitió implementar el programa con más fidelidad, ya que: a) podían preparar las guías con más tiempo y b) la secretaría de educación les permitió reducir el tiempo de implementación sin que esto generara consecuencias negativas para ellos.

En el caso de Metodologías Flexibles, pudieron reducir la duración de la jornada de 5 a 3 horas, para el caso de Pisotón, la reducción dependía de la edad de los niños, pero en varios casos la implementación pasó de 1 hora a 15 minutos e incluso menos. Esta reducción en este último programa también implicó que los profesores delegaran parte de la lectura de los cuentos en los padres, lo cual supuso otros problemas relacionados con la implementación.

Además de lo anterior, el tipo de población objetivo del programa generaba una sensación de trabajo adicional por parte de los profesores, en sus argumentos se destacaban alusiones al hecho de que estos programas implican un mayor esfuerzo por parte de los aplicadores. En el caso de Metodologías Flexibles, los niños solían tener dificultades en el aprendizaje, conductas negativas para el aprendizaje e incluso, en lo que varios consideraron una falla del programa, niños con autismo o síndrome de Down.

"Tengo niños con necesidades especiales, tengo uno que está diagnosticado con discapacidad intelectual y el otro con TDH" (Profesora. 8 años implementando Metodologías Flexibles. Código de entrevista: JM0802)

"Aquí en Barranquilla existe una problemática con relación a la educación flexible, que la revuelven con la inclusiva... pero a veces incluyen niños Down y para uno eso ya es educación especial, no es lo mismo, un niño con esquizofrenia, diferente a un niño que tenga problemas de aprendizaje porque ha estado por fuera del sistema de educación por mucho tiempo, que es lo que se supone que está haciendo la educación flexible". (Profesora. 2 años implementando Metodologías Flexibles. Código de entrevista: IF2212)

"La cantidad de niños con discapacidad es grande, cuando lo normal debería ser digamos que 2 o 3 niños por salón, yo tengo una cantidad más grande, tengo 10 niños en condición de discapacidad y que no tienen conectividad ... hay unos que tienen discapacidad cognitiva, más que todo con discapacidad cognitiva". (Profesora. 2 años implementando Metodologías Flexibles. Código de entrevista: SF0409)

Por otra parte, los niños del programa Pisotón usualmente pertenecían a edades entre los 3 y los 5 años, por lo que la implementación implicaba cargarlos con frecuencia, llevarlos al baño, darles de comer y además implementar el programa.

Un aspecto importante para tener en cuenta en el análisis de la carga laboral es que el 87.3% de los aplicadores eran mujeres, y cuando se decreta el confinamiento, empieza la aplicación virtual de los programas, la mayoría, que son madres sienten un solapamiento de sus actividades diarias en el hogar con las actividades de implementación, de hecho, al menos tres entrevistas fueron realizadas mientras cocinaban. Esta situación fue motivo constante de quejas, luego sienten que están trabajando al mismo tiempo en su casa y en el programa, por lo que ya no es claro cuál es el tiempo para ellas.

"Se me ha incrementado el trabajo porque ahora con la implementación desde la casa tengo que estar pendiente tanto del hogar, como madre, como esposa y también como de mi trabajo. Siento que al pegar las dos estoy trabajando más. (Profesora. 3 años implementando Pisotón. Código de entrevista: SF2901)

Entre los argumentos que expresaban los profesores para no postergar las actividades del programa, incluso a pesar de la percepción de una alta carga laboral, estaba la posibilidad de perder el control del programa si postergaban las actividades. Lo anterior era particularmente cierto para los profesores que implementaban Metodologías Flexibles, ya que estos tenían que entregar reportes de avance sobre la implementación, de no hacerlo en el momento que se tendría que hacer, implicaría un llamado de atención y una sobrecarga superior de trabajo en el futuro

•

Una característica del programa Metodologías Flexibles es que su implementación requiere del uso de guías tanto de implementación como por parte de los receptores, guías que implican constante revisión y esto contribuyó a que, durante el confinamiento, los profesores que implementaban este programa percibían más carga laboral que los profesores que implementaban Pisotón.

Adicionalmente, los profesores que implementaban Metodologías Flexibles debían buscar la manera de que los estudiantes recibieran las guías de implementación, las que luego recibían diligenciadas en físico, por fotos, por correo electrónico, por *WhatsApp*, por Instagram y, en definitiva, por una diversidad de métodos que hacían la revisión más dispendiosa. El programa Pisotón, por su parte no tenía esta carga sobre el implementador y, en muchos casos parte de la implementación (lectura de cuentos) tenían que delegarla a los padres de familia, muchos de los cuales como se mencionó no sabían leer.

Aun cuando los profesores que implementan Pisotón aducen que por el incremento de su carga laboral realizaban las actividades de implementación en un tiempo más corto del previsto, durante las entrevistas manifestaban que durante el periodo de confinamiento también influyó en el tiempo de implementación aspectos como: a) el solapamiento de las actividades del hogar con las de implementación; b) la dificultad de los niños para acceder a internet. Algunos cuando lo lograban sólo tenían pocos megabits de uso, por lo que tampoco podían descargar videos largos, pues se les acababan los datos y c) la concentración de los

niños se reducía significativamente cuando no estaban en un ambiente propicio para la implementación. Algunos atendían a la profesora desde el parque (en algunos parques hay conexión wifi-pública), otros mientras en su casa veían televisión, otros mientras su madre cocinaba, todos estos aspectos distraían la atención de los niños frente a la implementación.

"El problema va de conectividad, muchos papás no tienen un teléfono inteligente, que no estábamos preparados para eso... ya tenía cansados a los papitos de estarlos llamando, y algunos me dijeron – hay no seño, ya este año no se puede hacer más nada, espero mejor que empiece el otro año y que inicie el proceso nuevamente con usted, porque la verdad es que no tenemos para estar haciendo paquetes de datos... A veces seño no tenemos para la comida y mucho menos para hacer paquetes de datos". (Profesora. 5 años implementando Metodologías Flexibles. Código de entrevista: TF1605)

### Trabajo en equipo.

Ambos programas comparten características que implican la conveniencia de trabajar en equipo, no hacerlo podría incluso afectar significativamente la efectividad del programa. A saber, en el caso de Metodologías Flexibles, los profesores se apoyaban constantemente en sus compañeros de aula habitual, pues el programa en si es una compensación al proceso de aprendizaje regular, razón por la que los participantes ven las materias de un aula

frecuente, sólo que bajo un método diferente. Esto implica que el profesor debe saber de matemáticas, inglés, ciencias sociales, naturales y todo un conjunto de conocimientos que seguramente no tienen y por lo que se ven obligados a apoyarse en sus compañeros.

Los profesores implementaron algunas estrategias para poder continuar con la implementación del programa de una forma adecuada, algunas de ellas estuvieron relacionadas con mantener la posibilidad de trabajar en equipo, de las entrevistas se destacan dos que fueron recurrentes: a) Crear grupos de WhatsApp para discutir sobre la implementación y b) Algunos profesores que implementaban Metodologías Flexibles se reunían en casas de algún compañero y adelantaban las guías de varias semanas, donde incluso compartían la construcción de las guías, de esa manera se aseguraban un trabajo coordinado durante algún tiempo.

"Cada una nos organizábamos en la realización de las guías, pues por lo menos en la semana siempre hay un reencuentro entre todas las 6 maestras, porque tenemos un grupo de brújula, mega brújula se dice así. (Profesora. 8 años implementando Metodologías Flexibles. Código de entrevista: MF0602)

Resulta de interés que durante las entrevistas se evidenció que los profesores que eran más optimistas sobre la implementación, reportando los mejores resultados del programa a pesar del confinamiento. Estos eran los que reportaban una red personal más densa, el apoyo social de sus compañeros les facilitaba significativamente la implementación, que más que

verse beneficiada por la competencia complementaria del compañero de trabajo, lo hacía era por el vínculo de amistad que generaba un compromiso personal superior.

Cuando se indaga sobre el trabajo en equipo en la implementación de programas, es frecuente hallarse frente a la interpretación de que el trabajo en equipo corresponde a los aplicadores como tal. En esta investigación se identificaron dos actores, que la literatura plantea como participantes, que a su vez se evidencia de manera empírica en esta investigación. Se trata en primer lugar de los receptores del programa, se encontró que los niños suelen ofrecer un importante indicador de la calidad de la implementación por parte del docente, ellos, con ideas sencillas o poco complejas manifiestan si las actividades son de su interés o no y lo demuestran en la aplicación.

Por otra parte, se identificó como un actor fundamental, sobre todo en contexto de confinamiento, a los padres de familia, que en ambos casos terminaron haciendo labores de implementación, pero también fueron facilitadores generando los espacios para que los niños se conectaran y por supuesto los recursos para ello.

Varios de los profesores entrevistados manifestaron que la pandemia del COVID-19, si bien afectó la implementación en su diseño original, también permitió algo muy positivo, y fue el involucramiento de los padres en el proceso de la implementación; lo que les permitió reconocer la importancia de su papel en el desarrollo de los niños, así como valorar el esfuerzo que realizan los implementadores en el día a día. Pero más importante aún, permitió el estrechamiento de los lazos afectivos entre los niños y sus padres. Evidentemente también

se reportaron problemas de violencia asociados al "encierro" de las familias, sin embargo, lo que más se pudo observar durante las entrevistas fue lo positivo de la cercanía obligatoria.

"Un papito antes salía a trabajar y llegaba en la noche y no sabía que actividades hacían sus niños, cuáles eran sus logros del día a día, hoy día un papá se sienta y ayuda al niño. Porque yo tenía papitos muy despreocupados en este CDI, que llegaban a una reunión y ellos no sabían los avances que los niños habían tenido, hoy en día eso es un logro grandísimo, por lo menos una satisfacción para mí, Los lazos familiares se han unido mucho más". (Profesora. 3 años implementando Metodologías Flexibles. Código de entrevista: NF2112)

Diferencias Percibidas en Cada Programa.

Se evidenció una percepción de la reducción del trabajo en equipo más pronunciada en los implementadores de Pisotón que en los de Metodologías Flexibles. Es probable que tal diferencia se deba a la dinámica misma de implementación de cada programa, por ejemplo, los profesores que implementan Pisotón requieren de un conocimiento previo en desarrollo infantil para el cual son preparados con la profundidad necesaria para la implementación. Sin embargo, los profesores que implementan Metodologías Flexibles, con frecuencia pueden requerir del apoyo de algún compañero, en particular cuando debe transmitir conocimientos de un área del conocimiento diferente a la suya.

Esto también se puede establecer cuando, en las entrevistas, se percibe que los profesores que implementan Pisotón manifiestan con menor frecuencia la necesidad de retroalimentar y ser retroalimentados por sus compañeros, a los que necesitan mucho más cuando la implementación se da en un entorno físico de implementación, pues los niños requieren cuidados que les eviten un accidente. Situación claramente diferente cuando el programa objeto de análisis es Metodologías Flexibles, pues este último requiere de una diversidad de conocimientos y mayor número de actividades y sobre todo, de evidencias que deben reposar en formatos de evaluación como en guías de aprendizaje.

Por lo anterior, es conveniente contar con el apoyo de los compañeros, más aún cuando un alto porcentaje de los reportes se hacen por plataformas virtuales, en las que la mayoría de los profesores suelen ser neófitos, de hecho, esta investigación encuentra que durante el confinamiento los profesores del programa Pisotón percibieron una menor comunicación entre ellos, mientras los profesores que implementan Metodologías Flexibles percibieron mayor comunicación entre ellos durante este mismo periodo.

Finalmente, en ambos programas se redujo la retroalimentación por parte de los estudiantes; sin embargo, llama la atención que en el programa Pisotón, parte de la retroalimentación comenzó a ser entregada por algunos padres de familia, que, al verse involucrados en el proceso, comenzaron a valorar el esfuerzo que le implica a los profesores trabajar con niños de esta edad y reconocían positivamente la labor del docente.

#### Efectividad

Los profesores que implementan ambos programas sienten mucha confianza en la efectividad de estos, a tal punto que esa confianza, sumada a una evidente vocación social identificada en la mayoría de ellos, le permite vincularse emocionalmente y, por tanto, comprometerse de manera estrecha con los resultados del programa. A pesar de lo anterior, también compartieron la percepción de que la implementación en el contexto de confinamiento reduciría de forma significativa la efectividad de los programas, en particular por tres razones: a) Los programas no fueron creados para la implementación virtual; b) No recibieron una capacitación oportuna que les permitiese adaptar la implementación a un contexto de confinamiento y c) Las condiciones de vulnerabilidad de los niños y sus familias les impedían acceder a internet, sumado a que muchos de los padres tampoco sabían leer y por tanto no podían apoyar en el proceso.

Adicionalmente, durante las entrevistas se identificó una percepción positiva sobre el método de implementación de los programas, el cual comparten prácticamente con unanimidad y defienden ante las interrogantes que pudiesen establecer críticas a los mismos. Tanto así, con frecuencia refieren ejemplos de los cambios que los niños tienen debido a la implementación de los programas.

"Yo vi cambio en algunos niños que yo tenía, porque había unos a los que yo le contaba los cuentos y se ponían muy irascibles, se ponían como todos agresivos también, y cuando comencé a contarles sobre cuando Pisotón estaba enojado,

cuando estaba con el paseo con el cocodrilo. Total, es que si vi cambio en eso, si vi cambios en el comportamiento de los niños. (Profesora. 3 años implementando Pisotón. Código de entrevista: NF0401)

Sin embargo, también es frecuente las quejas que, sobre el apoyo con recursos que, generalmente debería proveer el estado colombiano, no reciben al parecer por problemas de negligencia u otros motivos, por tanto no terminan en manos de los niños, situación que desde su perspectiva puede comprometer la efectividad del programa.

"No tenemos la ayuda y los recursos. El programa necesita mucho material y recursos fungibles, y los niños si no tienen para comer mucho menos tendrán para conseguir marcadores y otros materiales". (Profesora. 2 años implementando Metodologías Flexibles. Código de entrevista: AF1609)

Algunos de ellos reportan situaciones como: a) Tener que borrar los libros del curso anterior para poder darle los libros a nuevos estudiantes, ya que los libros nuevos no suelen llegar; b) Usar sus recursos para sacar fotocopias y entregarles a los niños; c) Poner a los niños a hacer actividades en grupo cuando se deberían hacer de forma individual.

Sumado a lo anterior, es necesario tener en cuenta que la población objetivo de los programas presenta condiciones de vulnerabilidad, pero dentro de esta población hay un subgrupo que es aún más vulnerable, es el que está compuesto por niños migrantes de Venezuela, muchos de los cuales no cuentan con registro de migración y, por ende, no tienen

acceso a ningún apoyo del gobierno. Por lo que se desplazan de casa en casa y de barrio en barrio buscando alguna alternativa de subsistencia, generando así la deserción de sus hijos de los programas abordados en esta investigación.

"A veces cambian de dirección, de sitio, de lugar, a veces llaman por teléfono digamos una vecina porque se mudaron, porque esto o lo otro, o si no, más que todos los inmigrantes venezolanos digamos que no se preocupan mucho por esto, pero hay excepciones, hay papás de inmigrantes que si se preocupan y que uno los llama y están atentos." (Profesora. 2 años implementando Metodologías Flexibles. Código de entrevista: EM2002)

En el programa de Metodologías Flexibles, un aspecto que refuerza la percepción positiva de los profesores sobre la efectividad del programa es el hecho de ver a los estudiantes en grados superiores, que logran desempeñarse adecuadamente gracias al programa, esto es un refuerzo particularmente fuerte en muchos de ellos y les alimenta el involucramiento con el programa.

Diferencias Percibidas en Cada Programa.

Los profesores que implementan Metodologías Flexibles tienen una percepción positiva menor que aquellos que implementan Pisotón, cuando la implementación se da en un contexto de confinamiento. Entre los argumentos que destacan para asumir esta postura

se encuentra el poco control que se tiene sobre el proceso de los niños, entre otras cosas, no saben si las actividades las realizan ellos o los padres. No saben si los niños le están dedicando tiempo al estudio, o si tienen un espacio en el hogar idóneo para el aprendizaje. Los niños que reciben Pisotón, en cambio, suelen ser más pequeños y las actividades de lectura las realizan los padres, por lo que el esfuerzo de su parte es menor.

Finalmente, con relación a los cambios en la conducta de los niños a partir de la implementación, es importante anotar que aun cuando los datos muestran una alta diferencia en ambos periodos, el confinamiento se presentó cuando los niños tenían poco tiempo de haber ingresado al programa, al respecto algunos profesores comentaron que los cambios eran evidentes, pero quizás no tuvieron mucho tiempo para construirse una percepción mucho más fundada de los cambios en sí.

En este mismo sentido afirmaron que durante el confinamiento, el poco control que tenían sobre los estudiantes les hacía estimar con un alto margen de error el cambio en la conducta de los educandos. Porque, al no tener el control del programa en su totalidad y no tener suficiente tiempo con cada niño se hacía difícil evidenciar claramente estas diferencias comportamentales.

# Capítulo 8. Limitaciones de la Investigación

Como es natural, esta investigación se presentaron limitaciones relacionadas con el proceso del estudio y con sus resultados. La tabla 93 resume las limitaciones del proceso del estudio, mientras la tabla 94 resume las limitaciones relacionadas con los resultados.

A continuación, se presenta cada tabla seguida de una explicación de cada una de las limitaciones que en ellas se describen.

#### Tabla 93

## Limitaciones relacionadas con el proceso de investigación

- Acceso a sólo uno de los tres actores que, desde la literatura se hallaron como relevantes en la implementación de programas en instituciones educativas.
- Necesidad de los participantes de recordar eventos de meses atrás para responder a los cuestionarios de la investigación.
- 3 Uso de un cuestionario específico para esta investigación. (falta de prueba de consistencias con otras muestras)
- 4 El 30% de los cuestionarios de investigación no fueron aplicados por el investigador principal

Nota: Resumen de las limitaciones relacionadas con el proceso de investigación.

Aunque en la revisión de la literatura se identificó a 3 actores clave en la implementación de programas en contextos educativos: a) Profesores, b) psico-orientadores y c) Rectores. El acceso a los dos últimos no fue viable en esta investigación, pues muchas de las instituciones abordadas no contaban con un servicio de psico orientación formalizado, algunas instituciones de hecho tenían a un psicólogo impartiendo clases regulares, que era

consultado por sus compañeros si algún niño requería una atención particular, pero no ejercía como psicólogo en funciones.

De otra parte, el acceso a los rectores fue limitado, pues las bases de datos presentaron frecuentes errores en la información de sus contactos y otros simplemente no desearon participar, se intentó acceder a ellos a través de los profesores, pero al no ser una investigación ejecutada por una organización gubernamental, los profesores solían abstenerse de dar este tipo de información. Seguramente la participación de las directivas hubiese aportado elementos valiosos para el análisis de los resultados y, por supuesto, para una mayor comprensión del fenómeno de estudio.

La realización de esta investigación en un contexto de confinamiento, en el que los profesores implementaban los programas de manera virtual, pudo generar distorsiones en sus respuestas a los cuestionarios, ya que las preguntas correspondían a la implementación en un contexto de normalidad, el cual terminó en el mes de marzo de 2021 -cuando inició el confinamiento por causa del COVID-19- pero ellos respondieron los cuestionarios entre agosto y diciembre del mismo año; es decir, debían acudir a la memoria de meses atrás para responder a los cuestionarios. Esta circunstancia pudo haber afectado la manera en que respondieron a los cuestionarios.

El cuestionario de implementación construido para esta investigación, y aunque presentó un alto nivel de confiabilidad en la prueba de alfa de Cronbach, no cuenta con

referentes anteriores que permitan establecer una consistencia del cuestionario en diferentes muestras.

Debido a las dificultades de la aplicación de los cuestionarios a distancia, el 30% de los cuestionarios fueron suministrados por dos aplicadores que se encontraban en la ciudad de Barranquilla durante la recolección de la información. A pesar de haber sido capacitados para la aplicación de los cuestionarios, el no tener el control sobre el 100% de la recolección de los datos pudo generar una variabilidad de estos.

Tabla 94

Limitaciones relacionadas con los resultados de la investigación

- Los resultados no pueden ser generalizables.
- Los resultados sólo pueden ser comparables con los hallados en otras investigaciones que aborden concretamente la implementación de programas en instituciones educativas.
- 3 El bajo poder explicativo de las variables independientes sobre las dependientes.
- La diversidad de problemáticas de la población objetivo, lo cual implica atender a una diversidad de situaciones que dificulta la implementación.
- 5 La Alta heterogeneidad de los programas abordados en este estudio.

Nota: Resumen de las limitaciones relacionadas con los resultados de la investigación.

El acceso limitado a la población generó que el muestreo en esta investigación fuese no probabilístico, lo que impide hacer generalizaciones a la totalidad de la población. Más aun, porque provienen de una forma de aplicación de los cuestionarios atípica, caracterizada no solo por el confinamiento en los hogares, sino también por las dificultades de los profesores para implementar los programas objeto de análisis. Los resultados de esta

investigación sólo pueden ser una referencia para investigaciones relacionadas con organizaciones de naturaleza educativa, en tal sentido, sus conclusiones pueden distar de las que se obtuviesen en organizaciones constituidas bajo otro objeto social.

Los modelos de regresión presentaron un bajo poder explicativo de las variables independientes sobre las dependientes, esto pudo ocurrir por varias razones: a) El abordaje de los profesores para responder cuestionarios solicitaban información sobre una realidad que no era actual; b) Falta de una búsqueda más exhaustiva de la información relacionada con el tema de estudio; y c) Debilidad explicativa del cuestionario de implementación, diseñado para esta investigación. Esta situación también se pudo presentar por otras razones no identificadas por el investigador.

Las características de la población beneficiaria de los programas analizados dificultan la implementación de los programas y es posible que también hayan influido sobre los resultados de la investigación. En concreto: a) En la mayoría de las entrevistas los profesores indicaron tener niños cuyas familias provienen desplazadas desde Venezuela, muchos de estos niños asisten con intermitencia, o requieren de apoyos adicionales para garantizar su continuidad; b) Es frecuente la presencia de niños que no logran comer 3 veces al día, lo que dificulta su evolución en los objetivos del programa; c) La mezcla de niños con autismo, esquizofrenia y síndrome de Down en los espacios de implementación y sin ningún apoyo terapéutico y d) La violencia del entorno, que implica la asistencia intermitente de niños residentes incluso en el mismo barrio.

Es posible que estos aspectos, sumados a otros no referidos, hayan influido en el bajo poder explicativo de algunas variables de investigación, pues se convierten en variables extrañas que afectan la implementación del programa. En este sentido se recomienda para futuras investigaciones contemplar desde el diseño del estudio como los posibles efectos que puede tener el contexto sobre la implementación, asimismo sobre los resultados de futuras investigaciones. Incluso se podría considerar para próximos estudios el efecto de estas características sobre los factores organizativos y de implementación de programas en contextos educativos.

Finalmente, la alta heterogeneidad de los programas analizados en este estudio pudo haber afectado los resultados de la investigación ya que agregó una alta variabilidad en varios de los análisis realizados. Verbigracia, la dosis de implementación varía drásticamente entre un programa y otro, así como la frecuencia de la implementación, o mientras el Metodologías flexibles implica un acompañamiento y auditoría externo a la institución, que influyen significativamente sobre la implementación, el programa Pisotón se implementa con mayor autonomía por parte de los profesores y sin una auditoría externa. La variabilidad entre los programas sugiere la pertinencia de un análisis comparativo de los mismos, empleando incluso las mismas variables de investigación que se usaron en esta investigación.

## Capítulo 9. Discusión

A partir de los resultados de la investigación, es posible establecer que el apoyo de la alta dirección influye parcialmente sobre la fidelidad de la implementación, esto a pesar de que con frecuencia los profesores atribuían un valor fundamental al apoyo de la alta dirección para la implementación, en particular: a) Funge como canal de información entre la institución y la entidad operadora de uno de los programas analizados; b) Gestiona ante los entes gubernamentales los recursos para la implementación; c) Facilita los espacios, los recursos y la logística necesaria para la implementación.

Al realizarse esta investigación en el contexto de la pandemia del COVID-19, como también del confinamiento de los estudiantes y profesores, se pudo establecer que el rol de las directivas fue mucho más crítico durante este periodo. Tanto así que la entidad encargada de supervisar el programa fue superada por la situación atípica y no logró brindar un soporte inmediato a muchos de los profesores que implementaban los programas, quienes buscaron el apoyo de la alta dirección para solucionar las dificultades que implicó el nuevo escenario sobre la implementación.

Con respecto a lo anterior se hace necesario destacar que, aun cuando pueda ser evidente que el apoyo de la alta dirección impacta positivamente la implementación de los programas, esta importancia se incrementa significativamente cuando la implementación se hace en entornos complejos, donde el apoyo de las directivas tiene un mayor impacto sobre la implementación (Chong y Lee, 2020).

Otro aspecto que influye sobre la fidelidad de la implementación es la motivación de los aplicadores, al respecto se pudo evidenciar que la mayoría de los profesores empatizan con los niños y sus circunstancias, en muchos casos adversas, lo cual les genera un alto grado de involucramiento con ellos. Esto sumado a la percepción positiva y de efectividad que tienen sobre el programa que implementan, los motiva a implementarlo con un alto grado de fidelidad, buscando incluso estrategias que les permitan sopesar las dificultades que puedan presentar en la implementación del programa.

Esta motivación los lleva incluso a trabajar más de las horas estipuladas, llevándose con frecuencia trabajo para el hogar, sin considerar ser remunerados por ello. Este hallazgo es consistente con Lora (2004), al afirmar que las recompensas psicológicas y sociales explican de mejor manera el exceso de trabajo de los profesores. Adicionalmente, producto de estas actividades, los profesores pueden desarrollar una implementación de mayor calidad, con más planificación, y la percepción positiva de los resultados influye positivamente sobre la motivación del empleado, en este caso, del aplicador del programa (Clegg y Spencer, 2007). No obstante, se hace necesario aclarar que las recompensas psicológicas, aunque juegan un rol protector para la implementación, pueden perder dicho rol si las condiciones de sobrecarga laboral se mantienen de manera indefinida, ya que, como se ha indicado en varios apartados de este documento, la sobrecarga laboral conducirá a consecuencias como el burnout en el aplicador y por tanto, un bajo desempeño de la tarea.

Ambos programas cuentan con un manual o guía de implementación, esto permitió que, a pesar de la significativa reducción del acompañamiento de las directivas sobre la implementación en contexto de confinamiento, los profesores pudieran implementar los programas con un mayor nivel de fidelidad, pues hicieron una adaptación de la guía de implementación al nuevo contexto, lo que no implicó una alteración de los componentes principales de las implementaciones, por el contrario, generó estrategias de innovación sobre las implementaciones. De no haber contado con un manual de implementación las consecuencias del confinamiento hubiesen afectado mucho más el programa, ya que se hubiese presentado una mayor heterogeneidad de las formas de implementación, afectando la fidelidad y los resultados del programa (Barrera-Osorio, García, Rodríguez, F, y Arbeláez, 2018),

En este aspecto también influyó positivamente el involucramiento afectivo de los profesores con los programas y su actitud colaborativa al crear grupos de apoyo que inclusive contaban con profesores de diversas instituciones en las que se implementaban los mismos programas, así las innovaciones se transmitieron entre las instituciones ubicadas en Barranquilla y en otras ciudades del país.

A pesar de lo anterior, se pudo establecer que, en el caso de Metodologías Flexibles las capacitaciones para los profesores se solían hacer luego de mitad de año, lo que implica que muchos profesores tenían como una referencia de aplicación la guía de implementación y los consejos que sus compañeros les indicaban, pero no una capacitación estructurada para la implementación.

La motivación no sólo influye sobre la fidelidad de la implementación, también influye positivamente sobre la efectividad del programa, de hecho, se pudo establecer que aun ante circunstancias adversas de la implementación, los profesores sienten alto involucramiento y compromiso con la población beneficiaria, esto sumado a su percepción positiva de los programas les motiva a idear estrategias para superar las adversidades a las que diariamente se enfrentan para aplicar los programas.

Lo anterior fue más evidente durante el confinamiento de la población a raíz del COVID-19, que generó mayores dificultades para la implementación, como la deserción de niños al programa, o sus dificultades de conexión a internet. Cambios que generan modificaciones repentinas en la entrega de los contenidos, generando frustraciones incluso abrumadoras para los docentes (Poindexter, Smith, y Wang, 2021). Sin embargo, su motivación les facilitaba hacer esfuerzos adicionales para lograr implementar el programa y garantizar en la medida de lo posible su efectividad.

De hecho, existe evidencia empírica que indica que durante la pandemia, los niños que carecen de conexión a internet tienen muchas más posibilidades de deserción estudiantil (Hanin, Colognesi, y Van Nieuwenhoven, 2021), y en el caso de los programas analizados, los profesores, motivados por su involucramiento con los niños implementaron diversas estrategias para evitar esta deserción.

La motivación y el soporte social influyen positivamente sobre el trabajo en equipo, esto además de comprobarse en los hallazgos estadísticos, se ratificó durante las entrevistas realizadas a los profesores, concretamente la motivación les involucraba más en la implementación y les facilitaba la búsqueda de soluciones a dificultades que pudiesen afectar la implementación, y aunque esta es mayoritariamente individual (un solo aplicador), con frecuencia contaban con el apoyo de directivas y compañeros que les gestionaban recursos y soluciones cuando era requerido, por ejemplo: a) Asesoría de otros profesores sobre temáticas de poco dominio del aplicador; b) Garantías de las directivas para mantener la implementación durante varios años en la institución o c) Apoyo de compañeros para cuidar a los niños mientras los aplicadores salían a buscar elementos o debían ausentarse del entorno de implementación por algunos momentos. En definitiva, la motivación de los profesores promueve una interacción positiva entre profesores y estudiantes, lo cual beneficia a la implementación (Bas y Bastuğ, 2021).

Adicionalmente la mayoría de los profesores reportaron relaciones de amistad con sus compañeros de trabajo, lo que facilitaba la disposición personal para el apoyo si este era requerido. Por tanto, el sentirse motivado para la implementación y contar con un grupo de pares sobre quienes apoyarse favorece el trabajo en equipo, que no necesariamente tiene que estar vinculado a la implementación, dicha colaboración se extiende a diversos ámbitos del trabajo en el contexto organizativo. Este tipo de relaciones en la implementación se constituye en un capital social vinculante, desde el cual todos se sienten comprometidos con los resultados de la implementación y esta se hace más satisfactoria (Neal, Neal, Barrett. et al., 2020).

La especialización de los profesores en la implementación del programa también influye sobre la fidelidad de la implementación. Por ejemplo, aquellos que tenían más tiempo implementando el programa se sentían más cómodos haciéndolo, su mayor experiencia les permitía implementarlo mejor e identificar estrategias para sopesar dificultades como la falta de materiales o incluso las asociadas a las diferencias en el avance de los niños respecto a los resultados esperados. Los profesores más especializados, en este caso con más tiempo y formación en la implementación terminaban orientando a los nuevos aplicadores del programa, facilitando así su curva de aprendizaje y la fidelidad de la implementación. Una importante ventaja de estos profesores con mayor especialización es que la experiencia acumulada y las constantes interacciones con los estudiantes les permite predecir los resultados del proceso de aprendizaje (Auletto y Stein, 2020)

Pese a que en la implementación de los programas sólo participan dos actores, los estudiantes o receptores y el profesor o aplicador, se encontró que el trabajo en equipo tiene un leve poder explicativo sobre la fidelidad de la implementación. Es probable que este resultado esté relacionado con los aportes que dieron los profesores durante las entrevistas, donde destacan que con frecuencia se reúnen, incluso por fuera del trabajo para apoyarse en la creación de actividades que contribuyan a las guías de implementación, encuentros de los que se ven particularmente beneficiados los profesores que recién inician la implementación de los programas. De estas reuniones de trabajo también es frecuente el compartir material didáctico que permita mejorar la fidelidad de la implementación.

Estos hallazgos ya se han identificado en otros estudios, en los que se ha identificado la evaluación positiva de los aplicadores respecto al trabajo en equipo y cómo este influye para que el programa se pueda desarrollar con un mayor nivel de fidelidad, incluso el trabajo en equipo facilita los ajustes de los programas para desarrollarse con fidelidad ante contextos cambiantes.

Aunque no se podría denominar formalmente como trabajo en equipo, también se encontró que los profesores llegan a acuerdos de colaboración mutua para enfrentar dificultades sustanciales o del día a día que puedan ocurrir durante la implementación, por ejemplo: En el caso de Metodologías Flexibles los profesores se suelen prestar las guías de implementación cuando un colega carece de ellas, o en el caso de Pisotón es frecuente que algún compañero de trabajo cuide a los niños mientras el profesor se ausenta temporalmente. En este sentido, si bien no hay un trabajo en equipo formalmente planteado en la implementación, los profesores se valen de sus compañeros para procurar una mayor fidelidad en la implementación. Esta forma de trabajo colaborativo permite una mayor coordinación de las actividades de implementación y facilita una entrega más consistente y enfocada de la implementación (Sullivan, et al. 2021), aumentando así la fidelidad de la implementación.

En línea con lo anterior, y asumiendo que la implementación de los programas objeto de estudio no dependen necesariamente del trabajo en equipo, sí se benefician del soporte social y este influye significativamente sobre la fidelidad de la implementación. Al respecto

es frecuente que muchos profesores reciben de sus compañeros asesorías sobre temáticas en las que no son expertos y sus compañeros sí, o se prestan material para realizar una mejor implementación.

El soporte social no solo es proveniente de los pares en la institución, también proviene de las directivas, que con frecuencia les facilitan espacios, recursos y apoyo logístico para la implementación, incluso se identificaron casos en los que la comunidad también contribuía a la implementación, donando recursos, alimentos e incluso material de reciclaje para ser usado en la implementación. El apoyo social, provenga de donde provenga facilita entonces la implementación de los programas en contextos educativos (Sullivan, et al. 2021).

Aunque esta investigación encontró diversas variables que influyen sobre la fidelidad, llama la atención que estas relaciones explicativas se mostraron débiles desde una aproximación estadística, es posible que tales resultados estén relacionados con otros aspectos que no se tuvieron en cuenta como elementos de análisis en esta investigación, como el contexto social de los niños y del entorno donde estaban ubicadas muchas de las instituciones, caracterizadas por pobreza, delincuencia y en general falta de oportunidades para los estudiantes.

Por otra parte, se encontró que, para el caso particular de los programas analizados, el trabajo en equipo no tiene influencia sobre la dosis de la implementación, esto se puede deber a: a) Desde el diseño de los programas abordados, en la aplicación sólo intervienen dos

actores, el maestro y los estudiantes, por lo que la implementación concretamente la lleva a cabo un maestro, que se puede apoyar en otros compañeros de trabajo para situaciones concretas, que a su vez pueden influir sobre la dosis, pero no mediante una relación directamente causal.

Se pudo evidenciar que los profesores se apoyaban en compañeros con conocimientos en áreas donde ellos mismos no eran expertos, esto les permitió implementar mejor el programa desde lo cualitativo, no desde lo cuantitativo (dosis). Por ejemplo, en el caso de Metodologías Flexibles, ante falencias en geografía, acudían a profesores que impartiesen esta asignatura y se apoyaban en sus conocimientos. O en el caso de Pisotón, algunas maestras se beneficiaban del apoyo de auxiliares para realizar actividades con los niños, lo que suponía una mejor implementación, no un aumento de la implementación. Este resultado puede contrastar con los hallazgos de la literatura en el sentido que el trabajo en equipo facilita la distribución del trabajo, favorece el apoyo social y facilita la identificación de más soluciones a circunstancias que pueden afectar a la dosis de implementación (Berger., et al. 2021).

También se encontró que la retroalimentación del trabajo, el procesamiento de la información y la complejidad del trabajo tienen un leve poder explicativo sobre la efectividad de la implementación. Sobre este hallazgo es necesario hacer una anotación y es que, en el caso de Metodologías Flexibles, si bien había una retroalimentación por parte de las directivas de la institución y de sus compañeros de trabajo, los profesores manifestaron que reportaban constantemente ante el operador privado contratado por la secretaría de

educación, que hacía un seguimiento estricto sobre la implementación y también generaba retroalimentaciones a la implementación.

Esta circunstancia no se presentó para el programa Pisotón, cuyos profesores si manifestaban recibir constantes retroalimentaciones, no solo de las directivas sino también de sus compañeros de trabajo. De acuerdo con los hallazgos, la constante retroalimentación en el caso de los profesores que implementan Metodologías Flexibles facilitaba la fluidez de la información, de recomendaciones y alternativas para mejorar la implementación de los programas.

En la mayoría de los casos, los profesores no requieren de un soporte social para acceder al apoyo de la alta dirección, es posible que esto se deba al tamaño pequeño de muchas instituciones educativas, lo que facilita la interacción entre los compañeros de trabajo, además de una rápida comunicación vertical y horizontal en las instituciones, esto también implica mayor oportunidad de apoyo ante circunstancias que así lo requieran.

Adicionalmente, se encontró que el soporte social influye positivamente sobre el trabajo en equipo, aunque en la implementación solo intervienen los niños y un aplicador, otros compañeros de trabajo, con independencia de su rol, soportan socialmente al aplicador para acompañar el programa. De no contar con este soporte social, los profesores verían reducidas sus capacidades de implementar el programa de forma adecuada (Han, Kim, y Hur, 2021), más aún en un contexto tan complejo como el del confinamiento por la pandemia del COVID-19.

Se encontró por ejemplo que algunos profesores hacían reuniones fuera de su horario laboral para entrenar a sus colegas que recién comenzaban la implementación, también se apoyan en varios grupos de *WhatsApp*, integrados por profesores que implementan los programas en otros colegios de la ciudad e incluso del país, por este medio coordinan trabajos colaborativos, reciben retroalimentación sobre su trabajo y obtienen sugerencias sobre actividades para desarrollar con sus estudiantes.

Desde el análisis de otros factores organizativos que influyen en la implementación de los programas abordado, se logró establecer que, el trabajo de los profesores en la aplicación de los programas no solo requiere de un alto grado de procesamiento de información, sino que además se hace complejo porque la población beneficiaria suelen ser niños en primera infancia o niños de edades posteriores pero en condición de vulnerabilidad, en este sentido la efectividad del programa estará también determinada por la capacidad de los profesores para implementar el programa bajo unas circunstancias cambiantes y en muchos casos adversas, incluso para ellos mismos.

Con respecto a lo anterior se ha logrado demostrar que la implementación de programas durante el confinamiento por el COVID-19, ha implicado para los profesores una suma de estresores que deben abordar para aplicar los programas de forma adecuada (Berger., et al. 2021). Gran parte de estos estresores proviene de el solapamiento de su espacio privado con el del trabajo, situación que se presentó reiteradamente en esta investigación, o incluso de los temores asociados a la posibilidad de enfermarse o de que enferme un ser querido.

Por las características de las poblaciones a las que van dirigidas Pisotón y Metodologías Flexibles, la adecuación de los espacios de implementación es fundamental para la aplicación de los programas. El no contar con estos espacios negativamente sobre la efectividad de las implementaciones, y las acciones de innovación entran a apaciguar los efectos de la implementación en contexto de confinamiento, no a eliminar el efecto de la pandemia sobre la implementación, y en este contexto no se puede olvidar que los profesores también sufren de estrés ante el exceso de demanda propio de las poblaciones vulnerables, estrés que en algunos casos puede constituirse en una barrera para la adecuada implementación de los programas (Sullivan, et al. 2021).

Adicionalmente se pudo establecer que la autonomía influye positivamente sobre el trabajo en equipo, y en este caso el trabajo en equipo se identificó durante las reuniones que los profesores realizan para compartir ideas y estrategias sobre la implementación, a las que participan con total libertar de aportar lo ideas creativas que beneficien la implementación al hacerla más didáctica y efectiva mientras comparten mutuamente las experiencias de implementación.

Es posible que una estructura organizativa con diseños de puestos más definidos y con mayor soporte institucional, esté relacionada con una mayor percepción de apoyo de la alta dirección por parte de los profesores, esto podría explicar por qué los profesores que implementan Metodologías Flexibles, que se aplica en colegios oficiales, perciben un mayor apoyo de la alta dirección, mientras que muchos profesores que implementan Pisotón, que

usualmente se aplica en instituciones más pequeñas y de diversa estructura organizativa, como fundaciones, algunos colegios e incluso hogares comunitarios, apenas mencionan el apoyo de la alta dirección durante las entrevistas.

También se puede establecer que una mayor frecuencia en la implementación puede estar relacionada con una mayor supervisión del programa por parte de las directivas, y es puede derivar en un mayor apoyo por parte de estas, situación diferente cuando pasan largos periodos entre una aplicación y la siguiente, en estos casos la cotidianidad y el resto de obligaciones por las que se debe responder en el contexto laboral dilatan el seguimiento y llevan a la implementación a un segundo plano en el orden de prioridades institucionales.

El cumplimiento de las actividades de implementación también puede estar asociado al nivel de supervisión de las directivas, en este estudio se encontró que sobre el programa Metodologías Flexibles se ejerce un mayor control por los organismos del estado y por las directivas de la institución, y esto se evidenció aún más durante la implementación en contexto del confinamiento causado por la pandemia del COVID-19, cuando la carga laboral se incrementó, pero la frecuencia de las actividades en este programa no se redujeron, lo que si ocurrió con Pisotón, que tiene una supervisión menos estricta.

Los profesores que implementan ambos programas no refieren ni en los cuestionarios implementados ni en las entrevistas, una sobre carga laboral antes del confinamiento; sin embargo, en su discurso tampoco refieren una baja carga laboral. Refieren en cambio un trabajo intenso que les permite mantener un nivel de estrés moderado. Esta situación también

puede estar relacionada con su alta motivación para la implementación, y es coherente con los soportes teóricos y empíricos que establecen que una carga laboral moderada es positiva para el desempeño organizacional (Arnold y Randall, 2012).

Es posible que el bajo poder explicativo de algunas de las variables de investigación esté relacionado con la diversidad y la variabilidad del contexto de implementación, sumado a la variabilidad de la población, por ejemplo: a) En la mayoría de los grupos de implementación contaban con niños migrantes de Venezuela por desplazamiento forzado, sin vivienda, garantía alimenticia, e indocumentados. b) Algunos de los niños presentan TDH; c) Algunos niños presentaban síndrome de Down e incluso esquizofrenia.

Si bien el contexto social es una variable para tener en cuenta, en esta investigación se abordaron instituciones educativas con situaciones muy diferentes, algunas mucho más estructuradas, otras con serias dificultades en cuanto a su infraestructura y dificultades relacionadas con el contexto social donde se encontraban ubicadas, como la presencia de fronteras invisibles generadas por grupos delincuenciales, intermitencia del fluido eléctrico y carencia de conectividad.

Finalmente, es posible afirmar los factores organizativos de tipo social, contextual y motivacional, si influyen sobre la implementación de los programas en contextos educativos, particularmente sobre la fidelidad y la efectividad de estos. Adicionalmente, algunas de las características del trabajo abordadas en este estudio también influyen sobre la implementación de los programas. No obstante, es importante anotar que la fuerza explicativa

de los factores organizativos no fue especialmente alta, es posible que esto se deba a que la implementación también depende de otros factores no abordados en esta investigación.

Como una observación adicional, es de destacar que esta investigación se realizó durante el confinamiento generado por la pandemia del COVID-19, lo que implicó unas condiciones atípicas de implementación, que obligó tanto a profesores como estudiantes a adaptarse a una forma de implementación que no había sido considerada antes. Aun así, y pese a las dificultades propias del confinamiento, los programas se continuaron implementando, con muchas limitaciones, pero esto fue posible gracias a tres aspectos que fue posible evidenciar en esta investigación: a) El alto grado de motivación de los profesores, influenciado por un alto nivel de involucramiento con los niños beneficiarios del programa; b) El contar previo al confinamiento con guías de implementación del programa; c) al apoyo de las directivas de las instituciones y d) al apoyo social que los profesores se prestaron entre sí durante este periodo. Sumado a lo anterior, es de destacar el esfuerzo que muchos padres realizaron para mantener a los niños vinculados a los programas, evitando así la deserción y por ende sosteniendo la posibilidad de los niños de beneficiarse de una alternativa que procura un mejor futuro para estos niños, la mayoría en condición de vulnerabilidad.

A pesar de las dificultades que implicó la aplicación de los programas durante el confinamiento, también se presentaron situaciones positivas que jugaron un rol protector en la implementación de los programas. Por ejemplo, se evidenció un mayor compromiso de los padres de familia con la implementación, asumiendo un papel más activo y de acompañamiento con el programa, esta situación también se ha presentado en otras

implementaciones realizadas durante la pandemia del COVID-19 con consecuencias positivas para los programas (Garcia et al., 2021). Y cuando los padres se vinculan a las implementaciones no solo se consiguen efectos positivos para los niños, además se presenta en los padres un crecimiento personal que les permite una mayor toma de conciencia de la importancia de su rol en la implementación (Liu y To, 2021).

## Referencias

- Attanasio, O., Fitzsimons, E., Gomez, A., Gutierrez, M., Meghir, C., & Mesnard, A. (2010). Child Education and Work Choices in the Presence of a Conditional Cash Transfer Programme in Rural Colombia. *Economic Development and Cultural Change*, 58(2), 181-210. doi:10.1086/648188
- Littlepage, G., Hein, M., Moffett III, R., Craig, P., & Georgiou, A. (12 de 2016). Team Training for Dynamic Cross-Functional Teams in Aviation: Behavioral, Cognitive, and Performance Outcomes. *HUMAN FACTORS*, *58*(8), 1275–1288. doi:DOI: 10.1177/0018720816665200
- Abdullah, A.-T. (2015). The perceived effectiveness of the school based support program: A national capacity building initiative by the national center for educational development at Qatar University. *European Journal of Training and Development,* 39(8), 721-736. Recuperado el 7 de 5 de 2019, de https://ezproxy.uninorte.edu.co:2093/10.1108/EJTD-02-2014-0008
- Aksorn, T., & Hadikusumo, B. (2010). Investigation of critical success factors for safety program implementation in thai construction industry. *Construction and Professional Practices Proceedings of the 10th East Asia-Pacific Conference on Structural Engineering and Construction. 5*, págs. 29-36. Bangkok: EASEC. doi:10.1016/j.proeng.2011.07.017
- Albuquerque, P, V., & Ferreira, M. (2020). Well-being and Ill-being at Work: Employee's Representations in a Brazilian Public Company. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 36*. doi:https://doi.org/10.1590/0102.3772e3651
- Andrew, A., Attanasio, O., Fitzsimons, E., Grantham-McGregor, S., Meghir, C., & Rubio-Codina, M. (4 de 2018). Impacts 2 years after a scalable early childhood development intervention to increase psychosocial stimulation in the home: A follow-up of a cluster randomised controlled trial in Colombia. *PLoS Medicine*, 15(4). doi:10.1371/journal.pmed.1002556
- Arati, D., Todorova, A., & Merrett, R. (2011). Implementation and sustainability of a global ICT company's programme to help teachers integrate technology into learning and teaching in Germany, France and the UK. *ALT-J: Research in Learning Technology*, 19, 170-181. doi:10.3402/rlt.v19s1/7802
- Arnold, J., & Randall, R. (2012). *Psicología del Trabajo* (5 ed.). México: Pearson. Recuperado el 02 de 08 de 2019

- Auletto, A., & Stein, K. (2020). Observable mathematical teaching expertise among upper elementary teachers: connections to student experiences and professional learning. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 23, pages433–461. doi: https://ezproxy.uninorte.edu.co:2093/10.1007/s10857-019-09433-4
- Balcera, A. (2014). Programa de Educación y Desarrollo Psico-afectivo "PISOTÓN", para niños, padres de familia y maestros de segunda sección del nivel inicial de un jardín infantil de la ciudad de Sucre. *In Ciencias Sociales*. Obtenido de http://www.ecorfan.org/bolivia/handbooks/ciencias%20sociales%20I/Articulo%201 5.pdf
- Banco de la República de Colombia. (5 de 11 de 2019). Boletín de Indicadores Económicos. Colombia. Recuperado el 11 de 11 de 2019, de http://www.banrep.gov.co/economia/pli/bie.pdf
- Barrera-Osorio, F., García, S., Rodríguez, C., F, S., & Arbeláez, M. (10 de 2018). Concentrating efforts on low-performing schools: Impact estimates from a quasi-experimental design. *Economics of Education Review*, 66, 73-91. doi:10.1016/j.econedurev.2018.07.001
- Baş, G., & Baştuğ, M. (2021). Teaching-learning conceptions, teaching motivation, and perceptions towards ICT: A research in Turkish public high schools. *Education and Information Technologies volume*, *26*, 1607–1625. doi:https://ezproxy.uninorte.edu.co:2093/10.1007/s10639-020-10324-y
- Bayer, J., Hauser, D., Shah, K., Brook O'Donnell, M., & Falk, E. (24 de 7 de 2019). Social Exclusion Shifts Personal Network Scope. *Front Psychol*, *10*(1619). doi:10.3389/fpsyg.2019.01619
- Bayona, J. A., Caballer, A., & Peiró, J. M. (2015). The Work Design Questionnaire: Spanish version and validation. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 31(3), 187-200. doi:doi.org/10.1016/j.rpto.2015.06.001
- Behar Rivero, D. S. (2008). Metodología de la Investigación. Shalom.
- Benveniste, L., & McEwan, P. (2000). Constraints to implementing educational innovations: The case of multigrade. *International Review of Education*, 46(1-2), 31-48. doi:10.1023/A:1003922321999
- Berger, R., Mallow, A., Tabag, K., White, C., Fiore, C., Schachar, A., & Hirsch, E. (2021). Teaching and Learning in a Time of Corona: A Social Work Experience. *Clinical Social Work Journal*. doi:https://ezproxy.uninorte.edu.co:2093/10.1007/s10615-021-00804-0
- Betín, T. (11 de 10 de 2018). Presupuesto total para la educación queda en \$41,4 billones: Mineducación. *El Heraldo*. Recuperado el 11 de 20 de 2019, de

- https://www.elheraldo.co/colombia/presupuesto-total-para-la-educacion-queda-en-414-billones-mineducacion-552088
- Bidart, C., & Lavenu, D. (2005). Evolutions of personal networks and life events. *Social Networks*, 27(4), 359-376. doi:https://doi.org/10.1016/j.socnet.2004.11.003
- Bigot, L., Fouquereau, E., Lafrenière, M.-A. K., Gimenes, G., Becker, C., & Gillet, N. (2014). Preliminary Evidence of the Psychometric Properties for a French Version of the Work Design Questionnaire. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 20(2), 203-232. doi:10.1016/S1420-2530(16)30038-3
- Bolíbar, M. (2019). Personal Networks and Participation: Relational Mechanisms for the Local and Transnational Civic Involvement of Immigrants. *The Sociological Quarterly*, 60(4), 583-605. doi:10.1080/00380253.2019.1581036
- Borgatti, S., & Molina, J. (9 de 2003). Ethical and Strategic Issues in Organizational Social Network Analysis. *THE JOURNAL OF APPLIED BEHAVIORAL SCIENCE*, *39*(3), 337-349. doi:DOI: 10.1177/0021886303258111
- Borges-Andrade, J. E., Alves Peixoto, A. L., Queiroga, F., & Pérez-Nebra, A. R. (9 de 2019). Adaptação do Questionário de Desenho do Trabalho para o Brasil. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho, 19*(3). doi:http://dx.doi.org/10.17652/rpot/2019.3.16837
- Cai, Z., Parker, S., Chen, Z., & Lam, W. (2018). How does the social context fuel the proactive fire? A multilevel review and theoretical synthesis. *THE JOB ANNUAL REVIEW*, 209-230. doi:10.1002/job.2347
- Calastri, C., Hess, S., Palma, D., & dit Sourd, R. (7 de 2020). Capturing relationship strength: A choice model for leisure time, frequency of interaction and ranking in name generators. *Travel Behaviour and Society*, 20, 290-299. doi:https://doi.org/10.1016/j.tbs.2020.03.009
- Camacho-Zuñiga, C., Pego, L., Escamilla, J., & Hosseini, S. (2021). The impact of the COVID-19 pandemic on students' feelings at high school, undergraduate, and postgraduate levels. *Heliyon*, 7(3). doi:https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06465
- Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J., & Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Sci*, 2(40), 1-9. doi:https://doi.org/10.1186/1748-5908-2-40
- Castillo Bolívar, A., & Cardona González, S. (15 de 3 de 2019). Violencia en Colombia problema complejo que convoca emergencias desde la educación. *PLURIVERSIDAD*, 125-140. Recuperado el 10 de 11 de 2019, de file:///C:/Users/Andres%20Mu%C3%B1oz/Downloads/2239-Texto%20del%20art%C3%ADculo-5387-1-10-20190909%20(1).pdf

- Celdrán-Baños, J., & Ferrándiz-García, C. (2012). Recognizing Emotions in Primary Schoolchildren: Effectiveness of an education al program for recognizing emotions. *Education & Psychology I+D+i and Editorial EOS*, 10(3), 1321-1342.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (12 de 2017). Una guerra sin edad. Informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano. *Informe del Centro Nacional de Memoria Histórica*. CNMH. Recuperado el 10 de 11 de 2019, de http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes-accesibles/unaguerra-sin-edad accesible.pdf
- Century, J., Rudnick, M., & Freeman, C. (2010). A Framework for Measuring Fidelity of Implementation: A Foundation for Shared Language and Accumulation of Knowledge. *American Journal of Evaluation*, 31(2), 199-218. doi:10.1177/1098214010366173
- Cepal.org. (2019). Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Recuperado el 10 de 11 de 2019, de https://www.cepal.org/es/temas/proyecciones-demograficas/estimaciones-proyecciones-poblacion-total-urbana-rural-economicamente-activa
- Chaux, E., Barrera, M., Molano, A., Velásquez, A., Castellanos, M., Chaparro, M., & Bustamante, A. (1 de 10 de 2017). Classrooms in Peace Within Violent Contexts: Field Evaluation of Aulas en Paz in Colombia. *Prevention Science*, *18*(7), 828-838. doi:10.1007/s11121-017-0754-8
- Chavez, C., Peirolo, S., Rocca, M., Ipince, A., & Bakrania, S. (2021). Impacts of health-related school closures on child protection outcomes: A review of evidence from past pandemics and epidemics and lessons learned for COVID-19. *International Journal of Educational Development*, 84. doi:https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102431
- Chávez, Ó., Carrasco, J.-A., & Tudela, A. (6 de 1 de 2018). Social activity-travel dynamics with core contacts: evidence from a two-wave personal network data. *Transportation Letters*, 10(6), 333-342. doi:https://doi.org/10.1080/19427867.2016.1267304
- Chong, W., & Lee, B.-O. (2020). Understanding Effective Implementation of Prevention Education Programmes: Perspective from Singapore Schools. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23-32. doi:https://ezproxy.uninorte.edu.co:2093/10.1007/s40299-020-00511-3
- Clegg, C., & Spencer, C. (2007). A circular and dynamic model of the process of job design. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 80, 321–339. doi:10.1348/096317906X113211

- Cordoba-Sanchez, V., Tovar-Aguirre, O., Franco, S., Arias Ortiz, N., Louie, K., Sanchez, G., & Garces-Palacio, I. (12 de 2019). Perception about barriers and facilitators of the school-based HPV vaccine program of Manizales, Colombia: A qualitative study in school-enrolled girls and their parents. *Preventive Medicine Reports*, 16. doi:10.1016/j.pmedr.2019.100977
- Correa, D., & González, A. (1 de 8 de 2016). El inglés en la educación primaria del sector público en Colombia: Logros y retos de las políticas lingüísticas educativas nacionales. *Education Policy Analysis Archives*, 24. doi:10.14507/epaa.24.2459
- Crocker, R. (2 de 1984). Determinants of implementation of an elementary science program. *Journal of Research in Science Teaching*, 21(2), 211-220. doi:10.1002/tea.3660210211
- Cyprian I, U., & Omwoyo Bosire, O. (1 de 3 de 2019). Organizational factors and knowledge management applications to user-centred services in federal university libraries in Nigeria. *51*(1), 275-288. doi:10.1177/0961000617726124
- Damschroder, L., Aron, D., Keith, R., Kirsh, S., Alexander, J., & Lowery, J. (7 de 8 de 2009). Fostering implementation of health services research findings into practice: a consolidated framework for advancing implementation science. *Implementation Science*, 1-15. doi:10.1186/1748-5908-4-50
- DANE. (3 de 5 de 2019). *Departamento Administrativo Nacional de Estadísitica*. Obtenido de dane.gov.co:

  https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones\_vida/pobreza/2018/bt\_p
  obreza\_monetaria\_18.pdf
- DANE. (3 de 5 de 2019). Departamento Nacional de Planeación. *Boletín Técnico. Pobreza Monetaria en Colombia*. Colombia. Recuperado el 11 de 11 de 2019, de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones\_vida/pobreza/2018/bt\_p obreza\_monetaria\_18.pdf
- DANE. (20 de 6 de 2021). *Departamento Administrativo Nacional de Estadística*. Obtenido de dane.gov.co: https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-portema/pobreza-y-condiciones-de-vida/pobreza-monetaria
- Dane, A., & Schneider, B. (1998). PROGRAM INTEGRITY IN PRIMARY AND EARLY SECONDARY PREVENTION: ARE IMPLEMENTATION EFFECTS OUT OF CONTROL? *Clinical Psychology Review, 18*(1), 23-45. doi:https://doi.org/10.1016/S0272-7358(97)00043-3
- datos.gov.co. (2019). Obtenido de https://www.datos.gov.co/Educaci-n/Ubicaciones-de-las-instituciones-educativas-oficia/r9xb-tqtg/data

- Degenne, A., & Lebeaux, M.-O. (2005). The dynamics of personal networks at the time of entry into adult life. *Social Networks*, 27(4), 337-358. doi:https://doi.org/10.1016/j.socnet.2004.11.002
- DNP. (24 de 04 de 2018). *Departamento Nacional de Planeación*. Recuperado el 11 de 11 de 2019, de Sinergia Incidiendo con Evidencia: https://sinergiapp.dnp.gov.co/#IndicadorProgEnt/26/1131/4441
- Domitrovich, C., Bradshaw, C., Poduska, J., Hoagwood, K., Buckley, J., Olin, S., . . . Ialongo, N. (7 de 2008). Maximizing the Implementation Quality of Evidence-Based Preventive Interventions in Schools: A Conceptual Framework. *Adv Sch Ment Health Promot*, 1(3). Recuperado el 28 de 3 de 2020, de https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4865398/pdf/nihms327282.pdf
- Duque, L., Orduz, J., De Jesús Sandoval, J., Caicedo, B., & Klevens, J. (1 de 2007). Lecciones del programa de prevención temprana de la violencia, Medellín, Colombia. *Revista Panamericana de Salud Publica/Pan American Journal of Public Health*, 21(1), 21-29. doi:10.1590/S1020-49892007000100003
- Durlak, J. (2016). Programme implementation in social and emotional learning: basic issues and research finding., *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 333-345. doi:10.1080/0305764X.2016.1142504
- Durlak, J., & DuPre, E. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41((3-4)), 327-350. Recuperado el 14 de 5 de 2019, de https://ezproxy.uninorte.edu.co:2091/doi/full/10.1007/s10464-008-9165-0
- Durlak, J., & DuPre, E. (3 de 6 de 2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology*, 327–350. doi:10.1007/s10464-008-9165-0
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. (1 de 4 de 2003). A review of research on fidelity of implementation: implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, *18*(2), 237–256. doi:https://doi.org/10.1093/her/18.2.237
- Faya Salas, A., Venturo Orbegoso, C., Herrera Salazar, M., & Hernández, R. (2018). Autonomía del trabajo y satisfacción laboral en trabajadores de una universidad peruana. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios*, 8(3). doi:DOI:https://doi.org/10.17162/au.v8i3.330

- Feeley, T., Moon, S.-I., Kozey, R., & Slowe, A. (28 de 4 de 2010). An Erosion Model of Employee Turnover Based on Network Centrality. *Journal of Applied Communication Research*, 38. doi:https://doi.org/10.1080/00909881003639544
- Fernández Ríos, M., Ramírez Vielma, R., Sánchez García, J. C., Bargsted Aravena, M., Polo -Vargas, J. D., & Ruiz Díaz, M. Á. (9 de Junio de 2017). Spanish-Language Adaptation of Morgeson and Humphrey's Work Design Questionnaire (WDQ). *The Spanish Journal of Psychology*, 20. doi:https://doi.org/10.1017/sjp.2017.24
- Fernández-Ríos, M., Ramírez-Vielma, R., Sán-chez-García, J., Bargsted-Aravena, M., Polo-Vargas, J., & Ruiz-Díaz, M. (2017). Work Design Questionnaire –WDQ- de Morgeson y Humphrey, 2006. Adaptado al español.
- Fixsen, D., Naoom, S., Blase, K., Friedman, R., & Wallace, F. (1 de 2005). Implementation Research: A Synthesis of the Literature. Florida: University of South Florida. Obtenido de file:///C:/Users/Andres%20Mu%C3%B1oz/Downloads/Implementation\_Research\_ A Synthesis of the Literat.pdf
- Ford, G., Kinard, D., & Sims, B. (2012). Measuring Educational Program Effectiveness Using the Associate Constructor Exam. *The Journal of Technology, Management, and Applied Engineering*, 28(1). Recuperado el 12 de 5 de 2019
- Forgatch, M., Patterson, G., & DeGarmo, D. (2005). Evaluating fidelity: Predictive validity for a measure of competent adherence to the oregon model of parent management training. *Behavior Therapy*, *36*(1), 3-13. doi:https://doi.org/10.1016/S0005-7894(05)80049-8
- Forgatch, M., Patterson, G., & DeGarmo, D. (2005). Evaluating Fidelity: Predictive Validity for a Measure of Competent Adherence to the Oregon Model of Parent Management Training. *Behav Ther*, *36*(1), 3–13. Recuperado el 15 de 04 de 2020, de https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1464400/
- Gamboa-Delgado, E., de Cossío, T., & Colchero-Aragonés, A. (Julio Agosto de 2016). Riesgo de sobrepeso en niños preescolares beneficiarios de programas de ayuda alimentaria. *Revista de Salud Publica*, *18*(4), 643-655. doi:10.15446/rsap.v18n4.42444
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C., & Saavedra, J. E. (10 de 2014). Tras la excelencia docente: ¿Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos? *Fundación Compartir*.
- García Ramírez, M., Martínez García, M., Albar Marín, M., & Santolaya Soriano, F. (2002). Inmigrantes y recursos sociales naturales: La aplicación del modelo del convoy social al proceso de aculturación. *Migraciones*, 83-111. Recuperado el 18 de 4 de 2020, de https://idus.us.es/handle/11441/75594

- Garcia, J., Cathy, B., García, A., Shurack, R., Brazendale, K., Leahy, N., . . . Lawrence, S. (2021). Transition of a Judo Program from In-Person to Remote Delivery During COVID-19 for Youth with Autism Spectrum Disorder. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 5, 227–232. doi:https://ezproxy.uninorte.edu.co:2093/10.1007/s41252-021-00198-7
- Ghate, D. (11 de 2015). From Programs to Systems: Deploying Implementation Science and Practice for Sustained Real World Effectiveness in Services for Children and Families. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 45*(6), 812-826. Recuperado el 22 de 5 de 2019, de https://ezproxy.uninorte.edu.co:2074/doi/full/10.1080/15374416.2015.1077449?scr oll=top&needAccess=true#
- González, A. (1 de 08 de 2016). English in Public Primary Schools in Colombia: Achievements and Challenges Brought about by National Language Education Policies. *education policy analysis archives, 24*(83), 1-30. doi:http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2459
- Gordillo, C. (2020). Peacebuilding in Colombia: teachers' and students' perspectives on the Lectures on Peace. *peacebuilding*, 1-17. doi:10.1080/21647259.2020.1731124
- Grant, A. (2007). Relational Job Design and the Motivation to Make a Prosocial Difference. *Academy of Management Review, 32*(2). doi:https://doi.org/10.5465/amr.2007.24351328
- Guadalupe, S., & Vicente, H. (2020). Types of Personal Social Networks of Older Adults in Portugal. *Social Indicators Research*. doi:https://doi.org/10.1007/s11205-019-02252-3
- Guido Guevara, S. P., Benavides Cortés, A. L., Munar Moreno, Y. A., Peña Rodríguez, F., Ariza Hernández, N. P., & Sandoval Guzmán, B. (2018). Educación, diferencia y cultura democrática. *Colección ciup 41 años: Balance de la trayectoria de los grupos de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá, Bogotá, Colombia. Recuperado el 11 de 11 de 2019, de http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9425/CIUPLibr o%2011%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gutiérrez Avila, L. (3 de 4 de 2019). *Agronegocios e Industria de Alimentos*. Recuperado el 10 de 11 de 2019, de Universidad de los Andes. Facultad de Administración: https://agronegocios.uniandes.edu.co/2019/04/03/la-educacion-un-grave-problema-de-la-ruralidad-colombiana/
- Hackman, R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the Design of Work: Test of a Theory. *ORC;ANIZATIONAL BEHAVIOR AND HUMAN PERFORMANCE, 16*, 250-279. Recuperado el 7 de 9 de 2019

- Han, Y., Kim, Y., & Hur, W. (2021). The effects of perceived supervisor incivility on child-care workers' job performance: The mediating role of emotional exhaustion and intrinsic motivation. *Current Psychology*, 40, 1979–1994. doi:https://ezproxy.uninorte.edu.co:2093/10.1007/s12144-019-0133-7
- Hanin, V., Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2021). From perceived competence to emotion regulation: assessment of the effectiveness of an intervention among upper elementary students. *Eur J Psychol Educ*, *36*, 287–317. doi:https://ezproxy.uninorte.edu.co:2093/10.1007/s10212-020-00481-6
- Harden, S., Johnson, S., Almeida, F., & Estabrooks, P. (2017). Improving physical activity program adoption using integrated research-practice partnerships: an effectiveness-implementation trial. *Translational Behavioral Medicine*, 7(1), 28-38. Recuperado el 20 de 05 de 2019, de https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5352632/
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2010). Metodología de la Investigación.
- Hidalgo G., Jimenez G., López. V, Lorence. L, & Sánchez. J. (2016). "Family Education and Support" program for families at psychosocial risk: The role of implementation process. *Psychosocial Intervention*, *25*(2), 79-85. doi:https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.03.002
- Hogan, B., Carrasco, J., & Wellman, B. (5 de 2007). Visualizing Personal Networks: Working with Participant-aided Sociograms. *Field Methods*, *19*(2), 116-144. doi:https://doi.org/10.1177/1525822X06298589
- Holgado Ramos, D., Maya Jariego, I., Ramos VIdal, I., & Palacio Sañudo, J. (2014). El papel de los facilitadores en la implementación de los "Espacios para Crecer": Evaluación formativa del programa con menores trabajadores "Edúcame Primero, Colombia. *Universitas Psychologica, 13*(4), 1441-1460. doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-4.pfie
- Holgado, D., Maya-Jariego, I., Ramos, I., Palacio, J., Oviedo-Trespalacios, O., Romero-Mendoza, V., & Amar, J. (01 de 2014). Impact of child labor on academic performance: Evidence from the program "Edúcame Primero Colombia". *International Journal of Educational Development*, 34, 58-66. doi:doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.08.004
- Human Rights Watch . (2020). *Informe Mundial 2020*. Obtenido de https://www.hrw.org/es/world-report/2020/country-chapters/337323
- Hunter, S., Chinman, M., Ebener, P., Imm, P., Wandersman, A., & Ryans, G. (27 de 1 de 2009). Technical Assistance as a Prevention Capacity-Building Tool: A Demonstration Using the Getting To Outcomes Framework®. *Health Educ Behav*, 36(5), 810-828. doi:10.1177/1090198108329999

- ICBF. (2 de 10 de 2017). PROCESO PROMOCIÓN Y PREVENCIÓN. *ANEXO*SERVICIO PREESCOLAR INTEGRAL. Colombia. Recuperado el 10 de 11 de 2019, de

  https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/a5.mo12.pp\_anexo\_del\_servici
  o preescolar integral v1.pdf
- Idaszak, J. R., & Drasgow, F. (1987). A Revision of the Job Diagnostic Survey: Elimination of a Measurement Artifact. *Journal of Applied Psychology*, 87(1), 69-74. doi:10.1037/0021-9010.72.1.69
- Jiménez, M., Lleras, J., & Nieto, A. M. (21 de 10 de 2010). La paz nace en las aulas: evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia. *Educ.Educ.*, 347-359. Recuperado el 22 de 10 de 2019
- Kadushin, C. (2005). Who benefits from network analysis: ethics of social network research. *Social Networks*, 27(2), 139-153. doi:https://doi.org/10.1016/j.socnet.2005.01.005
- Kahn, R., & Antonucci, T. (1980). Concoys Over the Life Course: Attachment, roles, and social support. In P.B. Baltes, & 0. Brim (Eds.). *Life,span develompent and behavior, 3*, 253-286. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/259253271\_Convoys\_Over\_the\_Life\_Co urse Attachment Roles and Social Support
- Kennedy, M., Kennedy, D., & Brancolini, K. (2017). The Evolution of the Personal Networks of Novice Librarian Researchers. *LMU Librarian Publications & Presentations*, 17(1), 71-89. Obtenido de whttps://digitalcommons.lmu.edu/librarian pubs/39
- Khan, M., Lamelas, P., Musa, H., Paty, J., McCready, T., Nieuwlaat, R., . . . Schwalm, J.-D. (6 de 2018). Development, Testing, and Implementation of a Training Curriculum for Nonphysician Health Workers to Reduce Cardiovascular Disease. *Global Heart*, *13*(2), 93-100. doi:10.1016/j.gheart.2017.11.002
- Kloos, B., Hill, J., Thomas, E., Wandersman, A., Elias, M., & Dalton, J. (2012). *Community Psychology Linking Individuals an Communities* (3 ed.). United States of America: WADSWORTH GENGAGE Learning.
- Kolesnik, E., Pavlova, L., & Rybalova, T. (2018). Effectiveness evaluation of implementation of target programs for municipal education: improvement of approaches. *VIEŠOJI POLITIKA IR ADMINISTRAVIMAS PUBLIC POLICY AND ADMINISTRATION*, 17(4), 68–585. doi:DOI:10.13165/VPA-18-17-4-06
- Kowald, M., & Axhausen, K. (2014). Surveying data on connected personal networks. *Travel Hehaviour and Society, 1*(2), 57-68. doi:https://doi.org/10.1016/j.tbs.2013.11.001

- Krebs, V. (2006). La vida social de los routers. Aplicando el conocimiento de las redes humanas al diseño de las redes de ordenadores. *REDES- Revista hispana para el análisis de redes sociales*. Obtenido de http://revista-redes.rediris.es/pdf-vol11/Vol11 9.pdf
- Lamus-Lemus, F., Correal-Muñoz, C., Hernandez-Rincon, E., Serrano-Espinosa, N., Jaimes-Detriviño, C., Diaz-Quijano, D., & García-Manrique, J. (2017). The pursuit of healthier communities through a community health medical education program. *Education for Health: Change in Learning and Practice*, 30(2), 116-125. doi:10.4103/efh.EfH 283 14
- Lichtenstein, J. (1 de 1982). A study of the implementation of the Swaziland integrated science programme. *International Journal of Educational Development*, *1*(3), 61-69. doi:10.1016/0738-0593(82)90044-X
- Liefländer, A., Bogne, F., Kibbe, A., & Kaise, F. (2015). Evaluating Environmental Knowledge Dimension Convergence to Assess Educational Programme Effectiveness. *International Journal of Science Education*, *3*(4), 684-702. doi:10.1080/09500693.2015.1010628
- Liu, X., & To, S. (2021). Personal Growth Experience among Parents of Children with Autism Participating in Intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *51*, 1883–1893. doi:https://ezproxy.uninorte.edu.co:2093/10.1007/s10803-020-04681-3
- Lochmiller, C. R., Lucero, A., & Lester, J. N. (2016). Challenges for a new bilingual program: Implementing the International Baccalaureate Primary Years Programme in four Colombian schools. *Journal of Research in International Education*, *15*(2), 155–174. doi: 10.1177/1475240916660803
- Lora, B. (2004). Expanding teacher work roles: a resource for retention or a recipe for overwork? *Journal of Education Policy*, 19(5), 565-582. doi:10.1080 / 0268093042000269144
- Luengo Kanacri, B., Zuffiano, A., Pastorelli, C., Jiménez-Moya, G., Tirado, L., Thartori, E., . . . Martinez, M. (24 de 6 de 2019). Cross-national evidences of a school-based universal programme for promoting prosocial behaviours in peer interactions: Main theoretical communalities and local unicity. *Journal of Psychology*, 55, 48-59. doi:https://doi.org/10.1002/ijop.12579
- Lugo, V. (2018). Niños y jóvenes excombatientes en Colombia: ¿por qué se vinculan y separan de la guerra? *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social, 18*(2), 1933, 2018. doi:https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1933
- Lungeanu, A., Carter, D., DeChurch, L., & Noshir, C. (2 de 2018). How Team Interlock Ecosystems Shape the Assembly of Scientific Teams: A Hypergraph Approach.

- Communication Methods and Measures, 12(2-3), 174-198. doi:https://doi.org/10.1080/19312458.2018.1430756
- Márquez, E., Holgado, D., & Maya-Jariego, I. (2019). Innovation, Dosage and Responsiveness in the Implementation of the Program "Edúcame Primero Perú" for Reducing Child Labour. *Applied Research Quality Life*(14), 617–636. doi:https://doi.org/10.1007/s11482-018-9608-1
- Márquez, E., Holgado, D., & Maya-Jariego, I. (2019). Innovation, Dosage and Responsiveness in the Implementation of the Program "Edúcame Primero Perú" for Reducing Child Labour. *Applied Research in Quality of Life, 14*, 617–636. doi:https://doi.org/10.1007/s11482-018-9608-1
- Maya Jariego, I. (2010). De la ciencia a la práctica en la intervención comunitaria: La transferencia del conocimiento científico a la actuación profesional. *Apuntes de Psicología*, 28, 121-141. Recuperado el 12 de 5 de 2019, de https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/12818
- Maya Jariego, I. (2018). Why Name Generators with a Fixed Number of Alters may be a Pragmatic Option for Personal Network Analysis. *Am J Community Psychol*, 62, 233–238. doi:10.1002/ajcp.12271
- Maya Jariego, I., & Palacio Sañudo, J. (2012). *Edúcame Primero Colombia*. Recuperado el 20 de 10 de 2019, de http://personal.us.es/isidromj/php/wp-content/uploads/2012/10/Cata%CC%81logo barranquilla.pdf
- Maya-Jariego, I., Alieva, D., & Holgado, D. (5 de 11 de 2019). Confidentiality, power relations and evaluation of potential harm in the study of the personal and organizational networks of travel agents in Moscow. *Social Networks*. doi:https://doi.org/10.1016/j.socnet.2019.10.009
- Maya-Jariego, I., De La Peña-Leiva, A., Arenas-Rivera, C., & Alieva, D. (13 de 2 de 2019). Personal networks, social media, and communitycohesion in the strategies of peace-buildingagents in Colombia to counteract the segregation of displaced populations. *Journal of Community Psyshology*, 47, 1300-1312. doi:10.1002/jcop.22173
- McCarty, C. (2002). Structure in Personal Networks. *Journal of Social Structure*, 3(1). Obtenido de http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.90.8899&rep=rep1&type=pdf
- McCarty, C., & Wutich, A. (2005). Conceptual and Empirical Arguments for Including or Excluding Ego from Structural Analyses of Personal Networks. *CONNECTIONS*, 26(2), 82-88. Obtenido de http://www.insna.org/Connections-Web/Volume26-2/8.McCartyWutich.pdf

- McGrew, J., & Griss, M. (2005). Concurrent and Predictive Validity of Two Scales to Assess the Fidelity of Implementation of Supported Employment. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 29(1), 41-47. Recuperado el 15 de 4 de 2020, de http://ezproxy.uninorte.edu.co:2084/10.2975/29.2005.41.47
- Mercado, D. (14 de 4 de 2020). El modelo con el que Medellín hace frente a la crisis del coronavirus. *EL TIEMPO*. Recuperado el 5 de 20 de 2020, de https://www.eltiempo.com/colombia/medellin/estrategias-de-la-alcaldia-de-medellin-para-enfrentar-al-coronavirus-484132
- Milardo, R. (2 de 1989). Theoretical and Methodological Issues in the Identification of the Social Networks of Spouses. *Journal of Marriage and Family*, *51*(1), 165-174. doi:http//DOI: 10.2307/352377
- Mineducación. (s.f.). *Mineducación.gov*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Plan-Nacional-de-Lectura-y-Escritura-PNLE-/Plan-Nacional-de-Lectura-y-Escritura/325387:Definicion
- Ministerio de Educación. (28 de 10 de 2019). *De Cero a Siempre*. Obtenido de http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Paginas/QuienesSomos.aspx
- Ministerio de Educación Nacional. (31 de 01 de 2019). Informe de Gestión 2018. Recuperado el 20 de 10 de 2019, de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-362777.html? noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional. (13 de 3 de 2021). *Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-55270.html?\_noredirect=1
- Ministerio de Educación. (s.f). Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-55270.html? noredirect=1
- Ministerio de Educación. (s.f.). Plan Nacional de Lectura y Escritura. Recuperado el 20 de 10 de 2019, de https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Plan-Nacional-de-Lectura-y-Escritura-PNLE-/Plan-Nacional-de-Lectura-y-Escritura/325387:Definicion
- Miranda, N., & Echeverry, Á. (2011). La gestión escolar en la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en instituciones educativas privadas de Cali (Colombia). *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 16*(9), 67-125. Recuperado el 7 de 10 de 2019
- Mitchell, R., Florin, P., & Stevenson, J. (1 de 10 de 2002). Supporting Community-Based Prevention and Health Promotion Initiatives: Developing Effective Technical Assistance Systems. *Healt Education & Behavior*. doi:https://doi.org/10.1177/109019802237029

- Molina González, J. L. (11 de 2005). El estudio de las redes personales: contribuciones, métodos y perspectivas. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*(10), 71-105. doi:https://doi.org/10.5944/empiria.10.2005.1044
- Moore, J., Carrasco, J.-A., & Tudela, A. (2013). Exploring the links between personal networks, time use, and the spatial distribution of social contacts. *Transportation*, 40, 773–788. doi:DOI 10.1007/s11116-013-9467-4
- Morgeson, F., & Humphrey, S. (2006). The Work Design Questionnaire (WDQ): Developing and Validating a Comprehensive Measure for Assessing Job Design and the Nature of Work. *Journal of Applied Psychology*, *91*(6), 1321–1339. doi:10.1037/0021-9010.91.6.1321
- Mullen, B., Johnson, C., & Salas, E. (6 de 1991). Effects of communication network structure: Components of positional centrality. *Social Networks*, *13*(2), 169-185. doi:https://doi.org/10.1016/0378-8733(91)90019-P
- Neal, J., Neal, Z., Barrett, C., & et al. (2020). Are Principals' Social Networks Associated with Interventions' Social Validity? *School Mental Health*, 12, 812–825. doi:https://ezproxy.uninorte.edu.co:2093/10.1007/s12310-020-09388-5
- Nocus, I., Guimard, P., Vernaudon, J., Paia, M., Cosnefroy, O., & Florin, A. (1 de 2012). Effectiveness of a heritage educational program for the acquisition of oral and written French and Tahitian in French Polynesia. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 21-31. doi:doi.org/10.1016/j.tate.2011.07.001
- OCDE. (2018). *OCDE Revisión de Recursos Escolares COLOMBIA*. OCDE. doi:/doi.org/10.1787/9789264303751-en.
- Olaz, Á. (2013). EL CLIMA LABORAL EN CUESTIÓN. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICO-DESCRIPTIVA Y APROXIMACIÓN A UN MODELO EXPLICATIVO MULTIVARIBLE. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*(56), 1-35. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/4959/495950252002.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2016). Revisión de Políticas Nacionales de Educación. La Educación en Colombia. Paris, Francia. Recuperado el 13 de 1 de 2020, de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787 recurso 1.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. OCDE. (2016). Revisión de Políticas Nacionales de Educación. La Educación en Colombia. Paris, Francia. Recuperado el 13 de 1 de 2020, de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787 recurso 1.pdf
- Ortega, Y., & Martínez, M. (2021). Domestic violence and COVID-19 in Colombia. *Psychiatry Research*. doi:https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.113925

- Parra Moreno, C., & Del Pilar Liz, A. (2009). La estructura organizacional y el diseño organizacional, una revisión bibliográfica. *GESTIÓN & SOCIEDAD*, 2(1), 97-108. Obtenido de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/52313672/1141-2174-1-SM\_3.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DGESTION\_and\_SOCIEDAD\_La\_estructura\_organ.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=ASIATUSBJ6BAHECV6FWZ%2F2020050
- Patarroyo López, L. E. (2018). Plan Especial de Educación Rural, desafíos y posibilidades. Centro de Investigación y Educación Popular-CINEP, 93, 26-31. Recuperado el 29 de 11 de 2019, de https://www.academia.edu/37706733/Plan\_Especial\_de\_Educaci%C3%B3n\_Rural\_desaf%C3%ADos y posibilidades - CD n. 93
- Pierce, J., Jussila, I., & Cummings, A. (2009). Psychological ownership within the jobdesign context: revision of the jobcharacteristics model. *Journal of Organizational Behavior*, 30, 477–496. doi:10.1002/job.550
- Poindexter, N., Smith, L., & Wang, H. (2021). Heightened consciousness and curriculum in a time of crisis. *Prospects*. doi:https://ezproxy.uninorte.edu.co:2093/10.1007/s11125-021-09542-0
- Polo-Vargas, J. D. (6 de 2012). Diseño del Trabajo y Bienestar. Un aporte desde la psicología organizacional positiva. Madrid, España. Recuperado el 12 de 3 de 2019
- Prescott, J., Bundschuh, K., Kazakoff, E., & Macaruso, P. (4 de 7 de 2018). Elementary school—wide implementation of a blended learning program for reading intervention. *Journal of Educational Research*, 111(4), 497-506. doi:10.1080/00220671.2017.1302914
- Quiroga Pinzón, C. R., Sierra Martínez, M. C., & Tocancipá Acuña, O. D. (08 de 2016). PROPUESTA DE ESTRATEGIAS PSICOEDUCATIVAS EN HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES EN TRES INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES DE BOGOTÁ. Bogotá. Recuperado el 20 de 10 de 2019, de https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/9580/Tesis%20habilidade s.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Radinger, T., Guerrero, G., & Valenzuela, J. P. (2018). OECD Reviews of School Resources: Colombia. *OECD Publishing*. doi:https://doi.org/10.1787/9789264303751-en.
- Ramírez Vielma, R. G. (2013). DISEÑO DEL TRABAJO Y DESEMPEÑO LABORAL INDIVIDUAL. Madrid, España. Recuperado el 26 de 08 de 2019

- Ramos, C., Nieto, A. M., & Chaux, E. (9 de 2007). Aulas en Paz: Resultados Preliminares de un Programa Multi-Componente. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia, 1*(1).
- Ramos-Caballero, D., García-Sánchez, L., Páez, D., Pedroza, L., Mendoza-Romero, D., & Mancera-Soto, E. (2016). Efectos de un programa de promoción de actividad física sobre el fitness de mujeres adolescentes de dos colegios de Bogotá, D.C. *Revista Facultad de Medicina*, 64(3), 31-37. doi:10.15446/revfacmed.v64n3Supl.51370
- Real Academia Española. (2018). Diccionario de la Lengua Española. *Tricentenario*. Recuperado el 1 de 10 de 2019, de https://dle.rae.es/?id=HTiXnHN
- Rimm-Kaufman, S., Larsen, R., Baroody, A., Curby, T., Ko, M., Thomas, J., . . . DeCoster, J. (2014). Efficacy of the Responsive Classroom Approach: Results From a 3-Year, Longitudinal Randomized Controlled Trial. *American Educational Research Journal*, *51*(3), 567–603. doi:10.3102/0002831214523821
- Rodríguez, A., Evans, M., & Galatti, L. (2019). Social identity and personal connections on the mat: Social network analysis within Brazilian Jiu-Jitsu. *Psychology of Sport and Exercise*, 40, 127-134. doi:https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.10.006
- Rodríguez, C., Sánchez, F., & Armenta, A. (3 de 2010). Do Interventions at School Level Improve Educational Outcomes? Evidence from a Rural Program in Colombia. *World Development*, 38(3), 415-428. doi:10.1016/j.worlddev.2009.10.002
- Rosati, F., & Faria, L. (2019). Business contribution to the Sustainable Development Agenda: Organizational factors related to early adoption of SDG reporting. *Corp Soc Resp*(26), 588–597. Recuperado el 25 de 9 de 2019, de https://doi.org/10.1002/csr.1705
- Sánchez, A., Rogers, H., Pablo, S., García, E., Rodríguez, I., Flores, A., . . . Behalf of the PREDIAPS Group. (2021). Fidelity evaluation of the compared procedures for conducting the PVS-PREDIAPS implementation strategy to optimize diabetes prevention in primary care. *BMC Fam Pract*, 22(34). doi:https://ezproxy.uninorte.edu.co:2093/10.1186/s12875-021-01378-z
- Santelices, M. P., Farkas, C., & Aracena, M. (4 de 2017). Evaluation of the effectiveness of a pilot program that promotes sensitive response in the educational staff of Chilean nursery schools. *Children and Youth Services Review, 75*, 87-95. doi:doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.02.023
- Schechter, R., Kazakoff, E., Bundschuh, K., Prescott, J., & Macaruso, P. (18 de 8 de 2017). Exploring the Impact of Engaged Teachers on Implementation Fidelity and Reading Skill Gains in a Blended Learning Reading Program. *Reading Psychology*, 38(6), 553-579. doi:10.1080/02702711.2017.1306602

- Secretaría de Educación "Distrito de Barranquilla". (12 de 2017). Boletín Estadístico 2017. Barranquilla, Atlántico, Colombia.
- Secretaría de Educación Distrital. (09 de 2017). Informe de Gestión Septiembre de 2017. Barranquilla, Atlántico, Colombia. Recuperado el 20 de 10 de 2019, de file:///C:/Users/Andres%20Mu%C3%B1oz/Downloads/MAYO-2018%20-%20Informe%20enviado%20al%20Concejo%20Distrital%202017.pdf
- Secretaría Distrital de Educación. (21 de 10 de 2019). II Informe de Gestión 2019. Obtenido de https://www.barranquilla.gov.co/educacion/actos-administrativos/informes/informes-de-gestion-2/informes-de-gestion-2019-secretaria-distrital-de-educacion
- Sperandio, J., Hobson, D., Douglas, R., & Pruitt, R. (11 de 2009). Does context matter? Importing US educational programs to schools overseas. *Compare*, *39*(6), 707-721. doi:10.1080/03057920802483359
- Stegmann, S., Dick, R., Ullrich, J., Charalambous, J., Menzel, B., Egold, N., & Wu, T.-C. (2010). Vorstellung und erste Validierung einer deutschen Version. *Orginalia*. doi:Doi:https://doi.org/10.1026/0932-4089/a000002
- Sullivan, T., Washington-Nortey, P.-M., Sutherland, K., Hitti, S., & Farrell, A. (2021). Supports and Barriers for the Implementation of the Olweus Bullying Prevention Program in Urban Middle Schools in Low-Income Areas. *School Mental Health*, 13, pages325–337. doi:https://ezproxy.uninorte.edu.co:2093/10.1007/s12310-021-09420-2
- Tortorella, G., Narayanamurthy, G., Sunder, V., & ACauchick-Miguel, P. (2021). Operations Management teaching practices and information technologies adoption in emerging economies during COVID-19 outbreak. *Technological Forecasting and Social Change*, 171. doi:https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.120996
- UNESCO. (2019). R E S U M E N D E L I N F O R M E D E S E G U I M I E N T O D E L A E D U C A C I Ó N E N E L M U N D O. *Migración, Desplazamiento y Educación: CONSTRUYENDO PUENTES, NO MUROS.* Paris, Francia. Recuperado el 10 de 11 de 2019, de https://www.acnur.org/5bf4858d4.pdf
- Universidad del Norte. (s.f). Obtenido de https://pisoton.uninorte.edu.co/pisoton/pisoton.html
- UNODC. (Agosto de 2019). Oficina de las Naciones Unidas Contra la Droga y el Delito.

  Obtenido de

  https://www.unodc.org/documents/colombia/2019/Agosto/Informe\_de\_Monitoreo\_
  de\_Territorios\_Afectador\_por\_Cultivos\_Ilicitos\_en\_Colombia\_2018\_.pdf
- Vacca, R., Stacciarini, J.-M., & Tranmer, M. (11 de 2019). Cross-classified Multilevel Models for Personal Networks: Detecting and Accounting for Overlapping Actors.

- *Sociological Methods & Research*, 1-36. doi:https://doi.org/10.1177/0049124119882450
- Vera Salazar, P., Alvarez-Suescun, E., & Angulo-Cuentas, G. (2013). Factores organizativos determinantes de éxito en la cooperación universidadempresa: un modelo integrado. Recuperado el 29 de 9 de 2019, de : https://www.researchgate.net/publication/304581785
- Walter, H., Sadeque-Iqbal, F., Ulysse, R., Castillo, D., Fitzpatrick, A., & Singleton, J. (2015). The effectiveness of school-based family asthma educational programs on the quality of life and number of asthma exacerbations of children aged five to 18 years diagnosed with asthma: a systematic review protocol. *JBI database of systematic reviews and implementation reports, 13*(10), 69-81. doi:doi:DOI: 10.11124/jbisrir-2015-2335
- Wellman, B., Wong, R.-l., Tindall, D., & Nazer, N. (1 de 1997). A decade of network change: Turnover, persistence and stability in personal communities. *Social Networks*, 19(1), 27-50. doi:https://doi.org/10.1016/S0378-8733(96)00289-4
- Wrzesniewski, A., & Dutton, J. (2001). Crafting a Job: Revisioning Employees as Active Crafters of Their Work. *The Academy of Management Review, 26*(2), 179-201. Recuperado el 20 de 4 de 2020, de http://www.jstor.org/stable/259118
- Yang-Chih, F. (2007). Contact Diaries: Building Archives of Actual and Comprehensive Personal Networks. *Field Methods*, *19*(2), 194-217. doi:https://doi.org/10.1177/1525822X06298590
- Yuan, F., & Woodman, R. (2020). The multiple ways of behaving creatively in the workplace: A typology and model. *Journal of Organizational Behavior*, 4(1), 20-33. doi:https://doi.org/10.1002/job.2488

# **Anexos**

# Anexo 1: Cuestionario del Diseño del Trabajo: (Work Design Questionnaire –WDQ-de Morgeson y Humphrey, 2006)

# Cuestionario de Diseño del Trabajo

(Work Design Questionnaire –WDQ- de Morgeson y Humphrey, 2006)

Adaptado al español (España) por Fernández-Ríos, M. F., Ramírez-Vielma, R. G., Sánchez-García, J. C., Bargsted-Aravena,

M., Polo-Vargas, J. D., and Ruiz-Díaz, M. A. (2017)

### Presentación

Los modos de organizar el trabajo siempre son un tema de interés y preocupación por cuanto influyen sobre la vida de personas y empresas. A lo largo del ss. XX y lo que va del XXI se ha indagado mucho sobre este asunto y se ha mejorado sustancialmente la eficacia de las empresas y optimizado el esfuerzo humano.

Pero la realidad laboral está cambiando de prisa y ello es objeto de atención y preocupación porque las formas de organizar características de ayer u hoy no serán válidas mañana. Por tal razón, un número creciente de investigadores de distintos países estamos tratando de identificar nuevas pautas o nuevos principios que orienten acerca de cómo organizar el trabajo. Este **Cuestionario de diseño del trabajo** constituye, sin lugar a duda, un valioso instrumento para avanzar en el conocimiento del trabajo, los diferentes modos como se organiza y el sinfín de posibilidades nuevas que ofrece. Por ello resulta de gran utilidad tanto para la investigación científica como para la actividad profesional y hasta de consultoría.

# ESTUDIO DEL TRABAJO

A continuación, se plantean una serie de enunciados relativos a su trabajo. Se le pide que rodee con un □ o marque con una X el número que mejor refleja el grado en que usted está de acuerdo con cada enunciado a la hora de caracterizar su trabajo actual. Tenga en cuenta que (1) significa totalmente en desacuerdo y (5) totalmente de acuerdo.

Por favor sea honesto/a y sincero/a en sus respuestas. Observará que a veces las preguntas no tienen una respuesta muy clara. Trate de reflejar aquello que es más característico o dominante en su trabajo.

	Enunciados	Total, desacuerdo	Grado	Acuerdo total
1	Mi puesto de trabajo me permite tomar mis propias decisiones acerca de cómo planificar en el tiempo mi trabajo	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
2	Mi puesto de trabajo conlleva una gran variedad de tareas	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
3	Mi puesto de trabajo me da la oportunidad de terminar totalmente las partes de trabajo que comienzo	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
4	Mi puesto de trabajo requiere que desarrolle una gran cantidad de ideas	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
5	Mi puesto de trabajo requiere la práctica de diversas habilidades	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
6	Las personas con las que trabajo son amistosas	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
7	Mi puesto de trabajo implica gran cantidad de interacción con personas de fuera de mi organización	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
8	Mi lugar de trabajo está libre de ruidos excesivos	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
9	Mi puesto de trabajo me permite decidir en qué orden realizar las tareas en mi trabajo	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
10	Mi puesto de trabajo implica la ejecución de tareas diferentes	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
11	Mi puesto de trabajo me permite terminar el trabajo que comienzo	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
12	Mi puesto de trabajo requiere que preste atención a más de una cosa al mismo tiempo	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
13	Mi puesto de trabajo está muy especializado en términos de objetivos, tareas o actividades	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
14	Mi puesto de trabajo requiere que yo realice mi trabajo antes de que otros concluyan el suyo	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total

1 2 3 45 Acuerdo total desacuerdo	15	Recibo gran cantidad de información de mi superior y de mis compañeros sobre mi rendimiento laboral	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
Mi puesto de trabajo requiere la realización de un amplio abanico de tarea desacuerdo  Mi puesto de trabajo requiere la realización de un amplio abanico de tarea desacuerdo  Las actividades que realizo proporcionan por si mismas y de modo directo y claro información sobre la eficacia (por ej., calidad y cantidad) de mi rendimiento laboral.  Mi puesto de trabajo requiere que analice una gran cantidad de información  Las herramientas, procedimientos, materiales, etc. usados en mi  puesto de trabajo son muy especificos para conseguir los resultados del puesto  Corras personas de la organización, como directivos y compañeros, proporcionan información acerca de la eficacia (por ej., calidad y cantidad) de mi rendimiento en el puesto  Mi puesto de trabajo tiene un bajo riesgo de accidente  Mi puesto de trabajo implica la realización de una variedad de tareas  Mi puesto de trabajo implica la realización de una variedad de tareas  Mi puesto de trabajo implica la realización de una variedad de tareas  Mi puesto de trabajo proporciona por si mismo retroalimentación  sobre mi rendimiento  Mi puesto de trabajo implica solucionar problemas que no tienen  Mi puesto de trabajo implica solucionar problemas que no tienen  Mi puesto de trabajo implica solucional por si mismo retroalimentación  Total desacuerdo  Acuerdo total desacuerdo  Acu	16			1 2 3 4 5	Acuerdo total
Las actividades que realizo proporcionan por sí mismas y de modo directo y claro información sobre la eficacia (por ej., calidad y cantidad) de mi rendimiento laboral.  20 Mí puesto de trabajo requiere que analice una gran cantidad de información  Las herramientas, procedimientos, materiales, etc. usados en mi puesto de trabajo son muy específicos para conseguir los resultados del puesto  21 Otros puestos de trabajo dependen directamente del mío  Otras personas de la organización, como directivos y compañeros, proporcionan información acerca de la eficacia (por ej., calidad y cantidad) de mi rendimiento en el puesto  23 mí puesto de trabajo implica la realización del trabajo  Mí puesto de trabajo implica la realización de una variedad de tareas  Mí puesto de trabajo implica la realización de una variedad de tareas  Mí puesto de trabajo implica la realización de una variedad de socuerdo  Mí puesto de trabajo proporciona por sí mismo retroalimentación sobre mi rendimiento  Mí puesto de trabajo implica solucionar problemas que no tienen  Mí puesto de trabajo implica solucionar problemas que no tienen  1 2 3 4 5 Acuerdo total desacuerdo	17	Mi puesto de trabajo me permite planificar cómo hacer mi trabajo		1 2 3 4 5	Acuerdo total
directo y claro información sobre la eficacia (por ej., calidad y cantidad) de mi rendimiento laboral.  Mi puesto de trabajo requiere que analice una gran cantidad de información  Las herramientas, procedimientos, materiales, etc. usados en mi puesto de trabajo son muy específicos para conseguir los resultados del puesto  Cotros puestos de trabajo dependen directamente del mío  Otras personas de la organización, como directivos y compañeros, proporcionan información acerca de la eficacia (por ej., calidad y cantidad) de mi rendimiento en el puesto  Mi puesto de trabajo tiene un bajo riesgo de accidente  Mi puesto de trabajo implica la realización de una variedad de la rotal desacuerdo  Mi puesto de trabajo implica la realización de una variedad de la esacuerdo  Mi puesto de trabajo implica solucionar problemas que no tienen  Mi puesto de trabajo implica solucionar problemas que no tienen  Total  1 2 3 4 5  Acuerdo total  desacuerdo  Total  desacuerdo  1 2 3 4 5  Acuerdo total  desacuerdo  Total  desacuerdo  1 2 3 4 5  Acuerdo total  desacuerdo  Total  desacuerdo  Total  1 2 3 4 5  Acuerdo total  desacuerdo	18	tareas		1 2 3 4 5	Acuerdo total
Las herramientas, procedimientos, materiales, etc. usados en mi   Total   desacuerdo   1 2 3 45   Acuerdo total	19	directo y claro información sobre la eficacia (por ej., calidad y		1 2 3 4 5	Acuerdo total
puesto de trabajo son muy específicos para conseguir los resultados del puesto  Total desacuerdo  22 Otros puestos de trabajo dependen directamente del mio  Otras personas de la organización, como directivos y compañeros, proporcionan información acerca de la eficacia (por ej., calidad y cantidad) de mi rendimiento en el puesto  Total desacuerdo  Total desacuerdo  1 2 3 4 5 Acuerdo total desacuerdo  Ai puesto de trabajo tiene un bajo riesgo de accidente  Mi puesto de trabajo me da la oportunidad de ejercer mi iniciativa personal o mi juicio en la realización del trabajo  Mi puesto de trabajo implica la realización de una variedad de tareas  Mi puesto de trabajo proporciona por sí mismo retroalimentación sobre mi rendimiento  Mi puesto de trabajo implica solucionar problemas que no tienen  Mi puesto de trabajo implica solucionar problemas que no tienen  Total desacuerdo  1 2 3 4 5 Acuerdo total desacuerdo  1 2 3 4 5 Acuerdo total desacuerdo	20			1 2 3 4 5	Acuerdo total
Otras prestos de trabajo dependen directamente del mío  Otras personas de la organización, como directivos y compañeros, proporcionan información acerca de la eficacia (por ej., calidad y cantidad) de mi rendimiento en el puesto  Mi puesto de trabajo tiene un bajo riesgo de accidente  Mi puesto de trabajo me da la oportunidad de ejercer mi iniciativa personal o mi juicio en la realización del trabajo  Mi puesto de trabajo implica la realización de una variedad de tareas  Mi puesto de trabajo proporciona por sí mismo retroalimentación sobre mi rendimiento  Mi puesto de trabajo implica solucionar problemas que no tienen  Total desacuerdo  1 2 3 45 Acuerdo total  1 2 3 45 Acuerdo total  1 2 3 45 Acuerdo total	21	puesto de trabajo son muy específicos para conseguir los resultados		1 2 3 4 5	Acuerdo total
proporcionan información acerca de la eficacia (por ej., calidad y cantidad) de mi rendimiento en el puesto  Mi puesto de trabajo tiene un bajo riesgo de accidente  Mi puesto de trabajo me da la oportunidad de ejercer mi iniciativa personal o mi juicio en la realización del trabajo  Mi puesto de trabajo implica la realización de una variedad de tareas  Mi puesto de trabajo proporciona por sí mismo retroalimentación sobre mi rendimiento  Mi puesto de trabajo implica solucionar problemas que no tienen  Total desacuerdo  1 2 3 4 5 Acuerdo total	22	Otros puestos de trabajo dependen directamente del mío		1 2 3 4 5	Acuerdo total
Mi puesto de trabajo tiene un bajo riesgo de accidente  Mi puesto de trabajo me da la oportunidad de ejercer mi iniciativa personal o mi juicio en la realización del trabajo  Mi puesto de trabajo implica la realización de una variedad de tareas  Mi puesto de trabajo proporciona por sí mismo retroalimentación sobre mi rendimiento  Mi puesto de trabajo implica solucionar problemas que no tienen  Mi puesto de trabajo implica solucionar problemas que no tienen  Total  1 2 3 4 5 Acuerdo total  1 2 3 4 5 Acuerdo total  1 2 3 4 5 Acuerdo total	23	proporcionan información acerca de la eficacia (por ej., calidad y		1 2 3 4 5	Acuerdo total
personal o mi juicio en la realización del trabajo  Mi puesto de trabajo implica la realización de una variedad de tareas  Mi puesto de trabajo proporciona por sí mismo retroalimentación  Mi puesto de trabajo proporciona por sí mismo retroalimentación  Sobre mi rendimiento  Mi puesto de trabajo implica solucionar problemas que no tienen  Mi puesto de trabajo implica solucionar problemas que no tienen  Total  1 2 3 4 5  Acuerdo total  1 2 3 4 5  Acuerdo total	24	Mi puesto de trabajo tiene un bajo riesgo de accidente		1 2 3 4 5	Acuerdo total
26 tareas desacuerdo 1 2 3 4 5 Acuerdo total  27 Mi puesto de trabajo proporciona por sí mismo retroalimentación Total desacuerdo desacuerdo  28 Mi puesto de trabajo implica solucionar problemas que no tienen Total 1 2 3 4 5 Acuerdo total	25			1 2 3 4 5	Acuerdo total
27 sobre mi rendimiento desacuerdo 1 2 3 4 5 Acuerdo total  Mi puesto de trabajo implica solucionar problemas que no tienen Total 1 2 3 4 5 Acuerdo total	26			1 2 3 4 5	Acuerdo total
28 1 2 3 4 5 Acuerdo total	27			1 2 3 4 5	Acuerdo total
	28			1 2 3 4 5	Acuerdo total

29	Mi puesto de trabajo requiere conocimientos y habilidades especializados	Total desacuerdo	1 2 3 45	Acuerdo total
30	A menos que mi trabajo esté concluido, el de otros no puede concluirse	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
31	Recibo retroalimentación de otras personas sobre mi rendimiento en mi organización (tales como directores y compañeros)	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
32	Mi puesto de trabajo tiene lugar en un ambiente libre de riesgos para la salud (por ej., productos químicos, humos, etc.)	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
33	Mi puesto de trabajo me permite tomar muchas decisiones por mí mismo	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
34	Es probable que los resultados de mi trabajo afecten de modo significativo la vida de otras personas	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
35	Mi propio puesto de trabajo me facilita información sobre mi rendimiento	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
36	Mi puesto de trabajo requiere que sea creativo	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
37	, , , , , , , , , , , , , , , , , , , ,	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
38	Las actividades del puesto se ven muy afectadas por el trabajo de otros	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
39	La disposición de los asientos en el trabajo es adecuada (por ej., suficientes oportunidades para sentarse, sillas confortables, buen respaldo)	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
40	Mi puesto de trabajo tiene lugar en un ambiente limpio	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
41	Mi puesto de trabajo me da bastante autonomía en la toma de decisiones	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
42	Mi puesto de trabajo es en sí mismo muy significativo e importante en diversos ámbitos	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
43	Mi puesto de trabajo requiere que yo haga sólo una tarea o actividad al mismo tiempo*	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total

44	Mi puesto de trabajo con frecuencia supone abordar problemas que no he tenido anteriormente	Total desacuerdo	1 2 3 45	Acuerdo total
45	Tengo la oportunidad de desarrollar estrechas amistades en mi trabajo	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
46	Mi puesto de trabajo depende del trabajo de diferentes personas para su terminación	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
47	Mi lugar de trabajo es adaptable a todas las diferencias entre personas en lo que concierne a luminosidad, amplitud, visibilidad, etc.	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
48	Mi puesto implica usar una variedad de equipos de producción diferentes	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
49	Mi puesto de trabajo me permite tomar decisiones acerca de qué métodos utilizo en la realización de mi trabajo	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
50	Mi puesto de trabajo tiene un amplio impacto sobre personas fuera de la organización	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
51	Las tareas de mi puesto de trabajo son simples y no complejas *	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
52	Mi puesto de trabajo requiere ideas o soluciones únicas a los problemas	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
53	En mi puesto de trabajo tengo la posibilidad de conocer a otras personas	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
54	Mi puesto de trabajo no puede realizarse a menos que otros realicen su trabajo	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
55	Mi trabajo implica una demanda o exigencia excesiva	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
56	Mi puesto implica el uso de tecnología o equipos complejos	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
57	Mi puesto de trabajo me da amplias oportunidades para elegir, libre e independientemente, cómo hacer mi trabajo	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
58	El trabajo realizado en mi puesto tiene un impacto significativo sobre personas de fuera de la organización	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total

59	Mi puesto de trabajo comprende tareas que son relativamente poco complejas*	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
60	Mi puesto de trabajo requiere una variedad de habilidades	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
61	Tengo la oportunidad de encontrarme con otras personas en mi trabajo	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
62	Mi puesto requiere pasar mucho tiempo con otras personas fuera de la organización	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
63	Mi puesto de trabajo requiere gran cantidad de resistencia muscular	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
64	Se requiere gran cantidad de tiempo para aprender a usar el equipo técnico de producción en mi puesto de trabajo	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
65	Mi puesto de trabajo me permite decidir por mí mismo cómo voy a hacer mi trabajo	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
66	Mi puesto de trabajo implica completar una parte del trabajo que tiene un comienzo y un final muy claros	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
67	Mi puesto de trabajo implica la realización de tareas relativamente simples *	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
68	Mi puesto de trabajo requiere que utilice diferentes habilidades para realizar el trabajo	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
69	Mi supervisor/a se interesa por el bienestar de las personas que trabajan para él/ella	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
70	Mi puesto de trabajo exige interactuar con personas que no son miembros de la organización	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
71	Mi puesto de trabajo requiere gran cantidad de fuerza muscular	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
72	Mi puesto de trabajo está organizado de tal modo que puedo hacer un proceso de producción o prestación de servicio completo, de principio a fin.	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
73	Mi puesto de trabajo me exige atender a gran cantidad de información	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total

74	Mi puesto de trabajo requiere que utilice habilidades complejas o de alto nivel	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
75	La gente con la que trabajo manifiesta interés personal por mí	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
76	En mi puesto frecuentemente me comunico con personas que no trabajan en la misma organización que yo	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total
77	Mi puesto de trabajo requiere gran cantidad de esfuerzo físico	Total desacuerdo	1 2 3 4 5	Acuerdo total

(\*) Nota importante. - Las puntuaciones de los ítems 43, 51, 59 y 67 deben invertirse: los 1 son 5, los 2 son 4, los 3 siguen igual, los 4 son 2 y los 5 son 1.

# Anexo 2: Resumen de Entrevistas Realizadas a Directivos de Instituciones Educativas y a Aplicadores de Programas

### Guía de entrevista para aplicar a funcionarios de Colegios.

## Información de perfil:

Nombre del participante 1:	Erasmo
Cargo en la institución:	Profesional Universitario. Tiene que ver con toda la parte
	administrativa, contable y presupuestal y de todito. Es la segunda
	persona después del rector.
Ciudad:	Cartagena.
Nombre del Colegio:	Institución educativa Villa Estrella.
Tipo de Colegio:	Público
Nombre del participante 2:	Vanessa
Cargo en la institución:	Profesional universitario – parte administrativa. Soy de la alcandía
	asignada al colegio.
Ciudad:	Barranquilla
Nombre del Colegio:	Escuela normal superior la hacienda
Tipo de Colegio:	Público.

# Preguntas orientadoras:

 ¿Podría indicarme si en el colegio se implementan programas diferentes a los establecidos en el plan curricular? Averiguar si hay algún programa que se implemente por dirección de la secretaría o el ministerio.

### Participante 1: Erasmo.

En su mayoría los programas están dirigidos a los niños que están entre grados sexto, séptimo y octavo, que son más difíciles de manejar, se trabajan programas de la alcaldía para prevenir violencia familiar, drogadicción y sexualidad. La entidad dadis (https://dadiscartagena.gov.co/index.php/nuestra-organizacion/prestacion-de-servicios) es la entidad que envía la alcaldía para capacitar a los niños sobre estos temas, ellos tienen diferentes programas.

Ellos les preguntan a los pelados que cuando quieren tener relaciones sexuales porque lo hacen, ¿porque quieren o porque los obligan?

Los profesores no implementan estos programas.

No conozco programas que implementan que implementen los docentes.

### Participante 2: Vanessa.

Si, se implementa el PAE que lo maneja la secretaría, tiene 2 componentes, las meriendas y el comedor. Este va para la jornada única.

Otro tipo de programas más institucionales, programas de prensa escuela, que es para ayudar a incentivar a los niños a que sean periodistas.

Programas deportivos porque los niños compiten en eventos deportivos.

También hay un programa de Escuela de Padres, el docente orientador busca unos temas y luego buscan a los padres para trabajar el programa con ellos, esto consiste en una serie de charlas.

Este programa se discute con el rector, y con la psicóloga se decide que se harán unas charlas que realiza directamente el docente orientador. Si hay violencia o un problema mayor se hace acompañamiento por el bienestar familiar.

2. ¿Podría indicarme el nombre de al menos dos de esos programas?

### Participante 1: Erasmo.

- Escuela de padres
- Uno referente a la sexualidad.
- Hay otro que citaron con una trabajadora social que trabaja algo referente al desorden, la trabajadora social es una funcionaria del Dadis, la psico-orientadora le dice y ella va y hace la charla.

### Participante 2: Vanessa.

- Club de astronomía, porque los niños también participan de actividades de astronomía con otros colegios.
- Programa de habilidades de matemáticas, de químicas, de lectura.
- Escuela de danza.

 Un programa de prevención de las drogas que implementa la policía de infancia y adolescencia.

3. ¿Estos programas son promovidos por el gobierno nacional o por otras entidades, incluso el mismo colegio?

### Participante 1: Erasmo.

La escuela por ser parte de la secretaría distrital, la mayoría de los programas son por parte de la secretaría. Uno informa a secretaría y ellos buscan el mecanismo de que las entidades apoyen al colegio. Ellos son muy colaboradores, pero no tienen personal suficiente.

### Participante 2: Vanessa.

Se implementan como 10 programas, de los cuales 3 son promovidos por la secretaría, el PAE y otros...

Hay uno que impulsa la alcaldía que se llama familias fuertes, para que los papás hagan un acompañamiento a los niños que tienen problemas académicos.

Familias fuertes

(https://www.barranquilla.gov.co/salud/240familias-fueron-certificadas-como-familiasfuertes) se aplica en la mayoría de los
colegios.

El programa prensa escuela.

4. ¿Podría indicarme quien o quienes, y cómo se decide que un determinado programa se implemente en el colegio?

### Participante 1: Erasmo.

Eso viene como de abajo hacia arriba, en el salón de clase el docente se da cuenta de la problemática, el docente se lo informa a psico-orientación y de allí se informa a coordinación y a rectoría, y de allí se direcciona al bienestar, a policía de infancia y adolescencia o al Dadis. El que detecta el problema suele ser el profesor.

También ocurre que la psicóloga por su cuenta identifique el problema y a partir de allí busca en el Dadis como los pueden ayudar. Esto facilita todo el proceso, porque cuando se conversa con el rector, ya se sabe que el Dadis podría ofrecer el apoyo.

Los programas la alcaldía te los puede llevar, y el equipo del colegio es el que decide si se implementa o no. Por ejemplo, el programa de familias fuertes, el rector puede decidir, pero las psico-orientadoras deben implementarlo. Lo implementan las psico-orientadoras. A veces viene un funcionario de la alcaldía y le ayuda.

5. Por lo general, ¿quiénes son los participantes de estos programas y, qué papel juegan en su implementación?

# Participante 1: Erasmo. Los programas los aplican externos, allí participan las personas del Dadis, la psicoorientadora como puente y los niños. Sólo el programa de padres de familia lo aplica los docentes, entonces ahí son los docentes y los padres de familia. Participante 2: Vanessa. Si el programa lo trae la alcaldía no lo aplican los profesores. Si el programa es institucional entones si lo aplican los profesores, obviamente con el asesoramiento de la psico-orientadora.

6. ¿Quiénes suelen aplicar los programas? Averiguar si los aplicadores son externos o internos

Participante 2: Vanessa.	
Los profesores cuando son programas	
institucionales y los funcionarios de la	
alcaldía cuando el programa lo traen ellos.	

7. Desde su experiencia ¿los programas suelen ser efectivos? ¿por qué si o por qué no?

### Participante 1: Erasmo.

Yo pienso que no sirven, pero igual a los niños hay que dárselos, hay que darles la matraca matraca... a ver si de 10 uno salva a 5. Hay que seguir insistiendo.

Creo que no funcionan porque no son continuos, por la forma como se contrata al funcionario, por decir, yo empiezo el programa en febrero, y ese contratista tiene contrato por 2 meses, entonces en abril se acaba el contrato, en ese tiempo se es constante, pero cuando se acaba el contrato hasta ahí llega la charla, entonces toca hacer un proceso administrativo para que la alcaldía le renueve el contrato y a veces se demora mucho o a veces no se los renuevan.

Tampoco funciona porque hay falta de personal. Por ejemplo, en la localidad donde estoy son como 70 encuestas, entonces por lo general aplican 3 o 4 personas, entonces son muy pocas personas.

### Participante 2: Vanessa.

Yo creo que sí, lo que pasa es que aquí tenemos muchos controles porque somo un colegio grande, entonces la alcaldía nos hace mucho seguimiento.

En el caso, por ejemplo, de los profesores, los programas pueden ser más efectivos si hay motivación para ellos. Por ejemplo, se les pagan las horas extras por el tiempo que dediquen adicional al programa y ahí si les gusta, ahí si le ponen empeño. Si no hubiera eso, no habría manera de que se muevan.

8. Sería posible pensar que ¿existen factores de tipo organizativo que influyen en la efectividad de los programas?

### Participante 1: Erasmo.

Pues no se sabe, pero a las escuelas de padres deberían ir 50 padres citados por el docente orientador, que manda las circulares a través de los niños, pero si van 14 uno se da por bien servido, lo que pasa es que esas charlas las ponen a eso de las 9 de la mañana y a esa hora la gente trabaja.

### Participante 2: Vanessa.

Lo que más incide que funcionen es la motivación del profesor, si se les paga horas extras estos se motivan.

9. ¿Sería posible pensar que ¿existen factores relacionados con las redes personales que influyen sobre la efectividad de los programas?

### Participante 1: Erasmo.

¿Cómo así?

Aquí muchas cosas se manejan por relaciones, si uno tiene la palanca pues la

### Participante 2: Vanessa.

Tú sabes que todo es de conexiones, pero también depende de que uno haga las cosas bien y con los procedimientos correctos, si usa, hay que saber cuál es el gato que sirve la leche y hablarle a él.

uno es juicioso y sabe con quién hablar las cosas marchan.

Otros comentarios adicionales.

### Participante 1: Erasmo.

En el colegio hay muchos pelados que consumen drogas. Tú sabes que ahora con el cuento arquitectónico, que dicen que los colegios no pueden ser cárceles, los constructores no cierran el área del colegio porque dicen que no son cárceles, y por la reja en el recreo llegan los vendedores de drogas y demás problemas. Y si uno dice algo es un problema para uno después de que salga de la escuela, de pronto le pasa algo.

El programa que más se aplica es el de la sexualidad, porque esos pelados de 11 a 14 años quieren saber a toda costa eso, pero el

### Participante 2: Vanessa.

Lo que pasa es que esos programas de la alcaldía a veces fallan porque no están articulados, somos muchos colegios y bueno, no hay tampoco personal para tanta gente.

A veces también pasa que los padres no se comprometen y lo que uno hace con la mano ellos lo borran con el codo.

programa tiene que ir más dirigido hacia	
las mujeres, en ellas se ve más el acelere	
de lo sexual, la calentura de las peladitas es	
la que aprovechan los pelados aviones.	

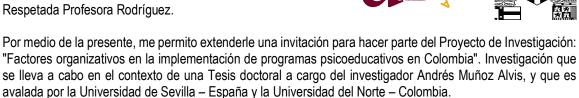
### Anexo 3: Carta de Invitación a participar en investigación.

Barranguilla, septiembre 11 de 2020.

Profesora.

Liliana Rodríguez Saucedo. Institución Educativa Distrital del Caribe.

Asunto: Invitación para participar en Investigación.



Profesora Rodríguez ¿Sabía usted que muchos de los programas que se implementan en las instituciones educativas no generan los resultados esperados? ¿Sabía que hay factores concretos que inciden sobre la efectividad de estos programas? Gracias a investigaciones realizadas a nivel mundial, se ha logrado identificar que existen algunos factores que inciden sobre la efectividad y la implementación de programas. Por esta razón, y con el propósito de conocer esta realidad en el contexto de Colombia, y particularmente de Barranquilla, pretendemos identificar la influencia del trabajo en equipo, la carga laboral, las redes personales y el apoyo de la alta dirección sobre la implementación y la efectividad de programas implementados en la ciudad.

El participar de esta investigación es relevante en el contexto de las instituciones educativas, ya que sus resultados le pueden aportar herramientas para el adecuado diseño e implementación de programas en instituciones como en la que usted presta sus servicios, abriendo así nuevas posibilidades de éxito y, por tanto, de incrementar el impacto que estos tienen sobre la comunidad estudiantil.

Para participar de esta investigación, se requeriría de su apoyo diligenciando los instrumentos de investigación, sobre los cuales tendrá más información una vez le contacte con posterioridad a la entrega de esta invitación.

Con el propósito de ampliarle la información, en los próximos días le estaré contactando. Esperamos contar con su valiosa participación.

Cordialmente.

Andrés Muñoz Alvis. Investigador Principal.

Universidad de Sevilla - Universidad del Norte.

### Anexo 4: Consentimiento de participación Voluntaria en una Investigación.

### Título de la Investigación:

Factores organizativos en la implementación de programas psicoeducativos en Colombia.

### Responsable de la investigación:

Andrés Muñoz Alvis.

### Objetivo de la investigación:

Evaluar la influencia de, el apoyo de la alta dirección, la carga laboral, el trabajo en equipo y las redes personales de los aplicadores, sobre la implementación y la efectividad de programas implementados en escuelas de Colombia.

### Confidencialidad de los datos:

La información que usted suministre para esta investigación será completamente confidencial, por ello usted no deberá firmar los cuestionarios con su nombre, sino con indicativos propuestos por el investigador. El uso de los datos solo será con fines académicos, y los mismos serán publicados de forma agregada, es decir, como un dato más en un conjunto de datos, evitando así las posibilidades de individualización de estos.

### Participación voluntaria:

Al firmar este documento, usted acepta que está de acuerdo con la información expuesta anteriormente, que participa de forma voluntaria en esta investigación, dando por sentado que no ha recibido ni recibirá algún pago por su participación. También, autoriza al investigador a usar los datos diligenciados por usted para fines exclusivamente académicos.

### Abandono voluntario:

Usted podrá abandonar en cualquier momento el diligenciamiento de los instrumentos de investigación, y en tal caso solicitar que los datos no sean tenidos en cuenta para la investigación. Tal determinación no tendrá ninguna consecuencia para usted.

Nombre del Participante:	Fecha:		
	Dia:	Mes:	Año:
Nombre del Investigador:	Fecha:		
	Dia:	Mes:	Año:

### Anexo 6: Tablas de Colinealidad.

A continuación, se presentan todas las tablas de colinealidad generadas para regresiones de los modelos explicativos.

### Anexo 6.1

Tabla 95 Diagnóstico de colinealidad para el modelo 3. (VII: Categoría motivacional; VI2: Categoría Social. VD: Efectividad de la implementación)

Variables independientes	Tolerancia	VIF	Índice de condición
Categoría Motivacional	,672	1,489	23,065
Categoría Social	.672	1,489	18.618

**Nota.** Se asumen problemas de colinealidad cuando: a) El valor de tolerancia es cercano a 0,0; b) Cuando el Factor de inflación de la varianza (VIF) es superior a 4; c) Cuando el índice de condición es superior a 30. Si el índice de condición está entre 20 y 30, se puede indicar una colinealidad leve, pero se considera su inclusión si los dos valores anteriores están alejados de sus límites.

### Anexo 6.2

Tabla 96 Diagnóstico de colinealidad para el modelo 8. (VII: Especialización; VI2: Soporte social; Fidelidad de la implementación)

Variables independientes	Tolerancia	VIF	Índice de condición
Especialización	,809	1,236	22,004
Soporte social	,809	1,236	20,307

**Nota:** Se asumen problemas de colinealidad cuando: a) El valor de tolerancia es cercano a 0,0; b) Cuando el Factor de inflación de la varianza (VIF) es superior a 4; c) Cuando el índice de condición es superior a 30. Si el índice de condición está entre 20 y 30, se puede indicar una colinealidad leve, pero se considera su inclusión si los dos valores anteriores están alejados de sus límites.

### Anexo 6.3

Tabla 97
Diagnóstico de colinealidad para el modelo 9 (VII: Procesamiento de la información; VI2: Complejidad del trabajo; VI3: Retroalimentación del trabajo. VD: Efectividad de la implementación)

· · · · p re-in-entre-ient			
Variables independientes	Tolerancia	VIF	Índice de condición
Procesamiento de la información	,787	1,270	7,616
Complejidad del trabajo	,929	1,077	15,666

**Nota.** Se asumen problemas de colinealidad cuando: a) El valor de tolerancia es cercano a 0,0; b) Cuando el Factor de inflación de la varianza (VIF) es superior a 4; c) Cuando el índice de condición es superior a 30. Si el índice de condición está entre 20 y 30, se puede indicar una colinealidad leve, pero se considera su inclusión si los dos valores anteriores están alejados de sus límites.

### Anexo 6.4

Tabla 98
Diagnóstico de colinealidad para el modelo 10 (VII: Soporte social; VI2: Autonomía; VI3: Retroalimentación de otros. VD: Trabajo en equipos)

Variables independientes	Tolerancia	VIF	Índice de condición
Soporte social	,708	1,413	17,348
Autonomía	,785	1,274	22,421
Retroalimentación de otros	,697	1,434	26,265

**Nota.** Se asumen problemas de colinealidad cuando: a) El valor de tolerancia es cercano a 0,0; b) Cuando el Factor de inflación de la varianza (VIF) es superior a 4; c) Cuando el índice de condición es superior a 30. Si el índice de condición está entre 20 y 30, se puede indicar una colinealidad leve, pero se considera su inclusión si los dos valores anteriores están alejados de sus límites.

### Anexo 6.5

Tabla 99
Diagnóstico de colinealidad para el modelo 11. (VII: Retroalimentación de otros; VI2: Ergonomía; VI3: Soporte social. VD: Apoyo de la alta dirección)

Variables independientes	Tolerancia	VIF	Índice de condición
Retroalimentación de otros	,682	1,466	11,107
Ergonomía	,826	1,210	18,007
Soporte social	,739	1,354	25,556

**Nota.** d Se asumen problemas de colinealidad cuando: a) El valor de tolerancia es cercano a 0,0; b) Cuando el Factor de inflación de la varianza (VIF) es superior a 4; c) Cuando el índice de condición es superior a 30. Si el índice de condición está entre 20 y 30, se puede indicar una colinealidad leve, pero se considera su inclusión si los dos valores anteriores están alejados de sus límites.

### Anexo 7: Detalle de las Regresiones

Tabla 100 Resumen del modelo de regresión (VI: Apoyo de la alta dirección. VD: Fidelidad)

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de estimación	Sig.	
1	0,451	0,204	0,196	0,56587	0,001 <sup>b</sup>	

a. Variable dependiente: Fidelidad de la implementación

b. Predictores: (Constante), Apoyo de la alta dirección

Tabla 101  Resumen del modelo de regresión (VI: Trabajo en equipo. VD: Fidelidad de la implementación)					
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de estimación	Sig.
2	,366	0,134	0,125	0,59031	0,001 <sup>b</sup>
a. Variable dependiente: Fidelidad de la implementación. b. Predictores: (Constante), Trabajo en equipo.					

Tabla 102
Resumen del modelo de regresión (VI: Fidelidad de la implementación. VD: Efectividad)

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de estimación	Sig.
3	0,351	0,123	0,115	0,49902	0,001 <sup>b</sup>

a. Variable dependiente: Efectividad

Tabla 103 Resumen del modelo de regresión (VI: Categoría motivacional. VD: Efectividad de la implementación)

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de estimación	Sig.
5	,385	0,148	0,140	0,49189	0,001

a. Variable dependiente: Efectividad de la implementación.

b. Predictores: (Constante), Fidelidad de la implementación.

b. Predictores: (Constante), Categoría motivacional

Tabla 104 Resumen del modelo de regresión (VII: Categoría motivacional; VI2: Categoría Social. VD: Trabajo en equipo)

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de estimación
6	,446 <sup>b</sup>	0,199	0,183	0,66388

a. Predictores: (Constante), Categoría motivacional. Categoría motivacional

Tabla 105 Resumen del modelo de regresión (VI: Categoría Social; VD: Apoyo de la alta dirección)

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de estimación
7	,351ª	0,123	0,114	0,93507

a. Predictores: (Constante), Categoría contextual. Categoría social

Tabla 106 Resumen del modelo 8 de regresión (VII: Especialización; VI2: Soporte social; VD: Fidelidad de la implementación)

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de estimación	Sig.
8	,471ª	0,222	0,206	0,56230	0,001

a. Predictores: (Constante), Soporte social. Especialización.

Tabla 107 Resumen del modelo 6 de regresión (VII: Procesamiento de la información; VI2: Complejidad del trabajo; VI3: Retroalimentación del trabajo. VD: Efectividad de la implementación)

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de estimación
9	,392ª	0,153	0,127	0,49537

a. Predictores: (Constante), Procesamiento de la información. Complejidad del trabajo. Retroalimentación del trabajo.

b. Variable dependiente: Trabajo en Equipo

b. c. Variable dependiente: Apoyo de la alta dirección

b. c. Variable dependiente: Fidelidad de la implementación.

b. c. Variable dependiente: Efectividad de la implementación.

Tabla 108 Resumen del modelo 10 de regresión (VII: Soporte social; VI2: Autonomía; VI3: Retroalimentación de otros. VD: Trabajo en equipo)

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de estimación
10	,569ª	0,324	0,303	0,61328

a. Predictores: (Constante), Soporte social. Autonomía. Retroalimentación de otros.

Tabla 109 Resumen del modelo 11 de regresión (VII: Retroalimentación de otros; VI2: Ergonomía; VI3: Soporte social. VD: Apoyo de la alta dirección)

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de estimación
11	,496ª	0,246	0,223	0,87611

a. Predictores: (Constante), Retroalimentación de otros. Ergonomía. Soporte social.

b. Variable dependiente: Efectividad de la implementación.

b. Variable dependiente: Apoyo de la alta dirección.