

# Una década del Programa Todos a Aprender

Hernando Bayona-Rodríguez  
Jairo Jiménez  
Nelly Milady López Rodríguez  
Claudia Patricia Salazar Blanco  
(autores compiladores)









**UNA DÉCADA DEL PROGRAMA  
TODOS A APRENDER**

**PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA**

**Presidente de la República de Colombia**

Gustavo Francisco Petro Urrego

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL**

**Ministra de Educación Nacional**

Aurora Vergara Figueroa

**Viceministro de Preescolar, Básica y Media**

Hernando Bayona-Rodríguez

**Directora de Calidad para la Educación**

**Preescolar, Básica y Media**

Liliana María Sánchez Villada

**Subdirectora de Fomento de Competencias**

Lady Marcela Cascavita

**Coordinadora Formación de Docentes**

**y Directivos**

Claudia Gladys Pedraza Gutiérrez

**MINISTERIO DE CIENCIA,**

**TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN**

**Ministro de Ciencia, Tecnología e Innovación**

Arturo Luis Luna Tapia

**Líder Equipo Humanidades y**

**Ciencias Sociales**

**Dirección de Gestión de Recursos**

**para la CTeI**

Milena del Carmen Rodríguez Cárdenas

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES**

**Rectora Universidad de los Andes**

Raquel Bernal Salazar

**Decano Facultad de Educación**

Eduardo Escallón Largacha

**Investigador principal del proyecto**

**“La Investigación en la Escuela y el Maestro Investigador en Colombia”**

Hernando Bayona-Rodríguez

26 de noviembre del 2020 - 4 de septiembre del 2022

**Investigadora principal del proyecto**

**“La Investigación en la Escuela y el Maestro Investigador en Colombia”**

Nancy Palacios Mena

22 de septiembre del 2022 - 26 de noviembre del 2022

**Coordinadora del proyecto**

Leonor Delgado Vanegas

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA**

**Rector Universidad Autónoma de Bucaramanga**

Juan Camilo Montoya Bozzi

**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y**

**EL DESARROLLO PEDAGÓGICO (IDEP)**

**Directora IDEP**

Cecilia Rincón Verdugo

**Institución Universitaria ITM**

**Rector**

Alejandro Villa Gómez

# **UNA DÉCADA DEL PROGRAMA TODOS A APRENDER**

**Hernando Bayona-Rodríguez  
Jairo Jiménez  
Nelly Milady López Rodríguez  
Claudia Patricia Salazar Blanco**  
(autores compiladores)

Universidad de los Andes  
Institución Universitaria ITM

Nombre: Bayona Rodríguez, Hernando, autor, compilador. | Jiménez, Jairo, autor, compilador. | López Rodríguez, Nelly Milady, autor, compilador. | Salazar Blanco, Claudia Patricia, autor, compilador. |

Título: Una década del Programa Todos a Aprender / Hernando Bayona-Rodríguez, Jairo Jiménez, Nelly Milady López Rodríguez, Claudia Patricia Salazar Blanco (autores compiladores).

Descripción: Bogotá : Universidad de los Andes, Facultad de Educación, Ediciones Uniandes ; Medellín : Institución Universitaria ITM, 2023. | xx, 312 páginas : ilustraciones ; 17 x 24 cm.

Identificadores: ISBN 9789587984231 (rústica) | ISBN 9789587984248 (electrónico)

Materias: Programa Todos a Aprender | Formación profesional de maestros | Prácticas de la enseñanza | Calidad de la educación

Clasificación: CDD 371.102 –dc23

SBUA

Primera edición: marzo del 2023

© Hernando Bayona Rodríguez, Jairo Jiménez, Nelly Milady López Rodríguez y Claudia Patricia Salazar Blanco (autores compiladores)

© Universidad de los Andes, Facultad de Educación  
Ediciones Uniandes  
Carrera 1.ª n.º 18A-12, bloque Tm  
Bogotá, D. C., Colombia, Colombia  
Teléfono: 601 339 4949, ext. 2133  
<http://ediciones.uniandes.edu.co>  
[ediciones@uniandes.edu.co](mailto:ediciones@uniandes.edu.co)

© Institución Universitaria ITM  
Sello Editorial ITM  
Calle 75 n.º 75-101  
Medellín, Colombia  
Teléfono: 604 440 5100 ext. 5197  
<http://catalogo.itm.edu.co>  
[fondoeditorial@itm.edu.co](mailto:fondoeditorial@itm.edu.co)

ISBN: 978-958-798-423-1

ISBN e-book: 978-958-798-424-8

DOI: <http://dx.doi.org/10.51570/Educ202301>

Corrección de estilo: Yesid Castiblanco

Diagramación interna: Luz Samanta Sabogal

Diseño de cubierta: Julio Mauricio Raigosa Álvarez

Ilustración de cubierta: Felipe Rodríguez Rodríguez

Impresión:

Editorial Nomos S. A.

Diagonal 18 Bis n.º 41-17

Teléfono: 601 208 6500

Bogotá, D. C., Colombia

Impreso en Colombia – *Printed in Colombia*

Universidad de los Andes | Vigilada Mineducación. Reconocimiento como universidad: Decreto 1297 del 30 de mayo de 1964. Reconocimiento de personería jurídica: Resolución 28 del 23 de febrero de 1949, Minjusticia. Acreditación institucional de alta calidad, 10 años: Resolución 582 del 9 de enero del 2015, Mineducación.

Institución Universitaria ITM | Vigilada Mineducación. Reconocimiento de carácter académico: Resolución 6190 del 21 de diciembre de 2005, Mineducación. Reconocimiento de personería jurídica: Decreto 180 del 25 de febrero de 1992, Minjusticia. Renovación acreditación institucional de alta calidad, 8 años: Resolución 013595 del 24 de julio de 2020, Mineducación.

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en su todo ni en sus partes, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electro-óptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

# Contenido

LISTA DE RECURSOS GRÁFICOS	XI
PRÓLOGO	XIII
Giovanny Castañeda Rojas	
PRÁCTICAS DE LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD	
CAPÍTULO 1. UNA DÉCADA DEL PROGRAMA TODOS A APRENDER: MAESTROS QUE FORMAN MAESTROS	3
Hernando Bayona-Rodríguez, Camilo Ernesto López Guarín, Marcela Cascavita, Jullie Andrea Argüello Vera, Óscar Alexander Ballén Cifuentes, Ivonne Valencia Chaves y Julián Ricardo Gómez Niño	
CAPÍTULO 2. LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y SU INCIDENCIA EN LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA EN EL PROGRAMA TODOS A APRENDER: EL CASO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ÁNGEL CUNIBERTI DE CURILLO, CAQUETÁ	37
Flor María Guerra Valderrama	
CAPÍTULO 3. VIERNES DE LECTURA EN FAMILIA	65
Daissy Bibiana Ospina B.	
CAPÍTULO 4. ORALIDAD, ESCUELA Y CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA	91
Tania Escudero Díaz	

## COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

CAPÍTULO 5. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: UNA ESTRATEGIA DEL PROGRAMA TODOS A APRENDER PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE	121
---	-----

July del Carmen Salas Jurado

CAPÍTULO 6. LA METODOLOGÍA ESTUDIO DE CLASE: UN CAMINO ALTERNATIVO PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES	155
---	-----

Martha Puente Sinisterra

CAPÍTULO 7. INCIDENCIA DE LA ESTRATEGIA DE ACOMPAÑAMIENTO EN EL AULA DEL PROGRAMA TODOS A APRENDER EN MAESTROS DE BÁSICA PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CIUDAD MODELO DE CALI	187
--	-----

Zamaris Castillo

## EL ROL DE LOS TUTORES EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

CAPÍTULO 8. GUÍA DIDÁCTICA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA GENERADORA DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO	237
--	-----

Ana Osiris Gómez-Campuzano,

Astrid Carolina Mora-Garzón

y Mónica Marcela Pérez-Gómez

CAPÍTULO 9. COMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA TODOS A APRENDER A TRAVÉS DE LA ADMINISTRACIÓN INTEGRAL Y LOS CONTENIDOS PROCEDIMENTALES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE	271
---	-----

Martha Sáenz Poveda

SOBRE LOS AUTORES	305
-------------------	-----



## Lista de recursos gráficos

### TABLAS

Tabla 2.1. Resultados por categorías	56
Tabla 3.1. Referencia del nivel de velocidad lectora	75
Tabla 3.2. Rúbrica para evaluar el nivel de fluidez	76
Tabla 3.3. Resultado de la comparación de la prueba de caracterización inicial y final	84
Tabla 5.1. Polifonía de sentidos y percepciones: entre convergencias y divergencias en la categoría CDA	144
Tabla 5.2. Polifonía de sentidos y percepciones: entre convergencias y divergencias en la categoría Transformación	146
Tabla 5.3. Polifonía de sentidos y percepciones: entre convergencias y divergencias en la categoría Práctica Pedagógica	148
Tabla 6.1. Concepciones del ser y hacerse maestro en Colombia: recorrido histórico	158
Tabla 6.2. Modelos o tradiciones de formación docente, según Davini (1995) y Diker y Terigi (1997)	160
Tabla 6.3. Categorías de análisis	166
Tabla 6.4. Transformación en la concepción de las prácticas durante la MEC	170
Tabla 6.5. Apreciaciones sobre el aprendizaje reflexivo	172
Tabla 6.6. Resultados ISCE IE Pichindé, básica primaria, 2015-2018	178
Tabla 7.1. Reporte de la Excelencia 2018 (MEN), IE Ciudad Modelo	223
Tabla 7.2. Cronograma de actividades	233
Tabla 7.3. Cronograma de acompañamientos	234
Tabla 8.1. Ejemplos de coevaluación	258
Tabla 8.2. Ejemplos de autoevaluación	258
Tabla 9.1. Análisis documental institucional	285

Tabla 9.2. Tabulación de análisis de observación directa mediante rúbrica	287
Tabla 9.3. Resultado observaciones de la práctica pedagógica	288
Tabla 9.4. Resultado general	289
Tabla 9.5. Rúbrica de evaluación desde la administración pedagógica a las metas del PTA	290
Tabla 9.6. Rúbrica de evaluación de competencias comunicativas a estudiantes	291

## FIGURAS

Figura 1.1. Número de establecimientos educativos atendidos por el PTA	25
Figura 1.2. Número de formadores del PTA	25
Figura 1.3. Número de tutores del PTA	26
Figura 1.4. Número de docentes acompañados por el PTA	27
Figura 1.5. Número de estudiantes beneficiados por el PTA	28
Figura 1.6. Número de textos entregados por el PTA	29
Figura 1.7. Presupuesto del PTA entre el 2014 y el 2020, en miles de millones de pesos	29
Figura 2.1. Proceso de formación docente	43
Figura 3.1. Resultados en la velocidad lectora	80
Figura 3.2. Resultados en la calidad lectora	81
Figura 3.3. Resultados en la comprensión lectora	82
Figura 3.4. Comparativo de estudiantes que desarrollaron los talleres durante el 2017 y el 2018	84
Figura 5.1. Objetivos de las comunidades de aprendizaje en el PTA	129
Figura 5.2. Factores asociados a las prácticas pedagógicas	131
Figura 5.3. Proceso metodológico del trabajo de campo según De Tezanos	133
Figura 6.1. Creencias y concepciones como determinantes del ser y hacer docente	166
Figura 6.2. La articulación de la teoría con la práctica a través de la MEC	169
Figura 6.3. El aprendizaje reflexivo y la observación en el estudio de clase	172
Figura 6.4. Componentes del ISCE	178
Figura 6.5. Análisis comparativo ISCE IE Pichindé, básica primaria, 2015-2018	180
Figura 7.1. Modelo de proceso	197
Figura 7.2. Fase de reflexión sobre la planeación de clase	200
Figura 7.3. Uso de materiales o recursos adicionales	200
Figura 7.4. Fase de reflexión posterior a la visita	202
Figura 7.5. Fase de visita en el aula	204
Figura 7.6. Monitoreo de aprendizajes	205
Figura 7.7. Estudiantes que conocen los desempeños esperados en relación con el proceso de aprendizaje	206

Figura 7.8. Docentes que tienen habilidad para identificar estudiantes que requieren mayor apoyo	207
Figura 7.9. Docentes que plantean actividades enfocadas hacia la exploración de saberes previos	209
Figura 7.10. Sobre la planeación con base en el material propuesto por el PTA	211
Figura 7.11. Interacción entre docentes y estudiantes	214
Figura 7.12. Sobre ambientes de aprendizajes adecuados	215
Figura 7.13. Docentes que plantean actividades que permiten inferir los aprendizajes logrados	217
Figura 7.14. Docentes que identifican oportunidades de enseñanza y aprendizaje en sus estudiantes	219
Figura 7.15. Estudiantes que conocen sus desempeños	219
Figura 7.16. Estudiantes que requieren más apoyo o trabajo en alguna actividad para mejorar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y evaluación formativa	220
Figura 7.17. Docentes que planean actividades enfocadas hacia la exploración de saberes previos	222
Figura 8.1. Sede Las Puntas, IE San Juan Bautista, La Gloria (Cesar) (2020)	239
Figura 8.2. Diferencias entre plan de aula y guía didáctica	249
Figura 8.3. Ruta para la flexibilización al SIEE emergente	256
Figura 9.1. Modelo de administración integral	278
Figura 9.2. Alcances del proyecto cuasiexperimental (parte 1)	279
Figura 9.3. Alcances del proyecto cuasiexperimental (parte 2)	293
Figura 9.4. Propuesta de apoyo a escuelas normales superiores articulada con el PTA (parte 1)	294
Figura 9.5. Propuesta de apoyo a escuelas normales superiores articulada con el PTA (parte 2)	296



## Prólogo\*

Esta publicación se enmarca en la convocatoria que lleva como título “La investigación en la escuela y el maestro investigador en Colombia”, liderada por la Universidad de los Andes, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y la Universidad Autónoma de Bucaramanga, la cual se fundamenta en el Plan Decenal de Educación 2016-2026, que gira en torno a la construcción de una política pública para la formación de educadores. Uno de sus objetivos apunta a “fomentar la investigación en educación y pedagogía y la formación investigativa en las instituciones formadoras de educadores y en los programas de licenciatura a través de estrategias como semilleros, grupos y redes de investigación, entre otros” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017, p. 25).

A manera de contexto, es importante señalar que el MEN creó el Programa Todos a Aprender (PTA) en el 2011 y su premisa fundamental es que para mejorar los aprendizajes de los niños\*\* se requiere transformar las prácticas pedagógicas de los maestros. Sin embargo, tal transformación será posible en un proceso de trabajo de pares, en el cual unos docentes “expertos”, que desempeñan el rol de formadores y cuentan con alto nivel de formación disciplinar y didáctica en los campos del lenguaje y las matemáticas, además de tener experiencia pedagógica en aula, desarrollan acciones de formación con maestros-tutores y estos, a su vez, se integran a colectivos de docentes en las instituciones educativas para conformar comunidades de aprendizaje (CDA), con las cuales desarrollan

\* Para citar este capítulo: <http://dx.doi.org/10.51570/Educ202302>

\*\* Por economía lingüística, en este libro se usará el masculino gramatical o genérico en plural para referirse a todos los individuos.

procesos de planeación, ejecución y evaluación, apoyados en diferentes materiales educativos, protocolos y referentes de calidad, como los *Lineamientos Curriculares* (1998) y los *Estándares Básicos de Competencias* (2006) (MEN, 2012).

Este libro, dedicado en especial a los diez años de vida del Programa Todos a Aprender o PTA, lo conforman nueve capítulos, de los cuales el primero tiene como objetivo describir las principales etapas y transformaciones que ha tenido el PTA en esta década de implementación en el territorio nacional. Cada capítulo es producto de las reflexiones de un grupo de maestras tutoras del PTA, quienes, en el proceso de acompañamiento en el aula a otros maestros, han generado reflexiones sobre las prácticas de lectura, escritura y oralidad; el papel de las comunidades de aprendizaje (CDA); las redes de maestros y el rol de los tutores en los contextos educativos. Los textos, resultado de un ejercicio de investigación y reflexión, fueron seleccionados a través de un proceso de acompañamiento y revisión por parte del equipo académico que lideró la convocatoria nacional.

El capítulo 1, que lleva como título “Una década del Programa Todos a Aprender: maestros que forman maestros”, escrito por Hernando Bayona-Rodríguez y otros, recoge los elementos más importantes en los aspectos político, administrativo, pedagógico y logístico que ha tenido el PTA en su desarrollo, entre el 2011 y el 2021. Se destacan, en especial, las reflexiones sobre la formación docente en Colombia y los antecedentes o las experiencias que precedieron al PTA y que constituyen un importante referente para la historia educativa colombiana y de la región.

Además, el primer capítulo describe las diferentes etapas que ha tenido el PTA, las apuestas más importantes, los resultados alcanzados y, de manera especial, las recomendaciones señaladas por los autores, que se constituyen en un punto relevante para crear reflexión y diálogo entre los actores, ya sean tutores, formadores, docentes, facultades de educación u otros, que pudieran brindar aportes para su cualificación, entre ellos, en aspectos como la transformación de la práctica pedagógica en los contextos educativos focalizados por el PTA, la pertinencia de los materiales educativos (protocolos y libros de texto, entre otros), el impacto del modelo de cascada, la pertinencia de la formación disciplinar en lenguaje y matemáticas de los formadores, la sistematización de experiencias pedagógicas de tutores y formadores, y el diseño del currículo PTA como resultado del ejercicio académico recabado en diez años.

Respecto a los ocho capítulos restantes que conforman el libro, seis corresponden a resultados de tesis de posgrado y dos son producto de un proceso de reflexión pedagógica. Los contextos en los cuales se desarrollan las investigaciones y reflexiones competen a instituciones educativas públicas ubicadas en diferentes entidades territoriales certificadas (ETC): Florencia, Cesar, Distrito de Cartagena, Medellín, Cundinamarca, Cali y Lórica (en el departamento de Córdoba).

Los aportes analíticos realizados por las maestras tutoras, a través de sus textos, se constituyen en uno de los argumentos que justifican la necesidad de generar políticas para el fomento de la investigación en educación de maestros; el reconocimiento de las buenas prácticas; el fortalecimiento de las capacidades profesionales de los docentes; la transformación de las prácticas pedagógicas y el mejoramiento de la calidad de la educación en Colombia.

Como complemento de lo anterior, los trabajos que hacen parte de esta publicación ratifican, en estos diez años del Programa Todos a Aprender, 2011-2021, la apuesta fundacional de la estrategia que asume la formación continua de los docentes como interlocución permanente y sostenida entre pares, con un enfoque de trabajo cooperativo, en el cual las experiencias innovadoras de formadores, tutores y docentes se constituyen en el pretexto para la reflexión, la discusión y el aprendizaje que, como lo define la *Guía uno: Sustentos del programa* (Programa Todos a Aprender [PTA]) (MEN, 2012), se constituye en el elemento central de la estrategia: el desarrollo profesional situado. Señala el documento que

los cambios en las prácticas de aula son posibles con un acompañamiento cercano realizado por educadores expertos que por su competencia en la formación pedagógica y didáctica reflexiva y en la enseñanza de disciplinas específicas estén en la capacidad de impulsar innovaciones en la mirada, acción y relación de los docentes para con sus prácticas. (p. 9)

De esta manera, las reflexiones aquí expuestas por el grupo de maestras tutoras en diferentes contextos educativos del país, y a partir del desarrollo de procesos de sistematización e investigación, describen y analizan distintos componentes que, desde su experiencia colectiva, consideran relevantes como aportes a los procesos de lectura, escritura y oralidad; la gestión a través de



la comunidades de aprendizaje; el trabajo en redes de maestros y las acciones pedagógicas que tuvieron que enfrentar los maestros en todo el país como consecuencia de la pandemia del COVID-19.

## **Prácticas de lectura, escritura y oralidad**

Aquí se encuentran tres capítulos en los cuales se enfatiza en las prácticas de lectura, escritura y oralidad. El primero, de autoría de la tutora Flor María Guerra Valderrama de la ETC Florencia, lleva como título “La formación de maestros y su incidencia en las prácticas de escritura en el Programa Todos a Aprender: el caso de la Institución Educativa Ángel Cuniberti de Curillo, Caquetá” y en él se abordan las prácticas de escritura, su relación con la evaluación formativa y la formación docente. La investigación se desarrolla a través de un estudio comparativo entre instituciones focalizadas y no focalizadas, en el cual se evidencia el impacto de los procesos de formación y acompañamiento pedagógico a los docentes.

El segundo capítulo, titulado “Viernes de lectura en familia” de Daissy Bibiana Ospina, quien se desempeña como docente tutora de la Institución Educativa Hernán Toro Agudelo en Medellín, describe diferentes estrategias para mejorar la fluidez de la lectura por medio de la participación de la familia y el uso de herramientas tecnológicas. Las ideas que se plantean en este apartado resultan incitadoras para la reflexión sobre los enfoques socioculturales en la enseñanza del lenguaje y la literatura, así como en cuanto al uso pedagógico de los libros de texto o las cartillas empleadas en los primeros grados, para enseñar a leer y escribir, además de las innovaciones pedagógicas identificadas en el territorio.

Respecto a las prácticas de oralidad, la docente Tania Escudero Díaz, en su capítulo de reflexión titulado “Oralidad, escuela y construcción de la ciudadanía”, analiza las experiencias, los saberes, las concepciones y las prácticas de oralidad con un grupo de maestras que trabajan con niños de 5 a 10 años, en instituciones educativas oficiales del municipio de Lorica (Córdoba). Se destaca en esta reflexión el papel de la oralidad en los procesos de interacción entre profesores y estudiantes durante el confinamiento por el COVID-19 y la educación remota que ocasionó múltiples retos pedagógicos para los maestros, estudiantes y padres de familia. De igual forma, la autora analiza, entre otras temáticas,

la importancia del lenguaje oral en la formación de la ciudadanía y el trabajo de las redes de maestros en el desarrollo de la autoformación, la autonomía, la reflexión sobre la práctica y los aportes del PTA en la formación de los maestros durante la pandemia.

## **Comunidades de aprendizaje**

Como se mencionó, las comunidades de aprendizaje (CDA) se constituyen en uno de los ejes claves del PTA, ya que a través de ellas se ha venido trabajando para crear estructuras dialógicas que conecten unos maestros con otros y así promover interacciones en torno a los problemas que se originan en la práctica educativa y en situaciones didácticas relacionadas con los aprendizajes de los estudiantes.

En el capítulo “Comunidades de aprendizaje: una estrategia del Programa Todos a Aprender para la transformación de la práctica pedagógica del docente”, la docente y tutora July del Carmen Salas Jurado analiza las instituciones educativas públicas focalizadas de Cartagena, con el objetivo de identificar el sentido que les otorgan los docentes a sus prácticas pedagógicas. Resulta importante en la metodología utilizada recoger las voces de los maestros respecto a lo que sienten y piensan sobre el trabajo en las comunidades de aprendizaje y, en especial, la reflexión en cuanto a su propia práctica pedagógica.

El segundo capítulo de este apartado, “La metodología estudio de clase: un camino alternativo para la formación de docentes”, de autoría de la profesora y tutora Martha Puente Sinisterra, quien se desempeña como tutora de la Secretaría de Educación Distrital de Cali, señala la importancia asignada por un grupo de profesores en cuanto a la propuesta del MEN denominada metodología estudio de clase (MEC), como estrategia para la cualificación de la práctica pedagógica a través del trabajo conjunto de planeación, ejecución-observación y evaluación de las clases. Si bien la MEC tuvo gran incidencia en los primeros años de vida del PTA, sus aportes han seguido vigentes, no solo para el PTA, sino para las prácticas pedagógicas en general.

En esta misma línea, Zamaris Castillo profundiza el concepto de “acompañamiento” mediante su trabajo titulado “Incidencia de la estrategia de acompañamiento en el aula del Programa Todos a Aprender en maestros de básica

primaria de la Institución Educativa Ciudad Modelo de Cali”. Resultan interesantes en este apartado el reconocimiento y la importancia que tiene el trabajo colaborativo y la reflexión sobre la práctica en las comunidades de aprendizaje. Por otra parte, la autora concluye que el acompañamiento contribuye de forma significativa a las transformaciones que se dan en las prácticas de los profesores, no solo en cuanto a los aprendizajes de los estudiantes, sino también en la gestión escolar.

### **El rol de los tutores en los contextos educativos**

Uno de los aspectos poco referidos en los documentos del Programa Todos a Aprender, en estos diez años de existencia, es el relacionado con la capacidad crítica, creativa y propositiva de muchos tutores y formadores en su territorio, quienes han implementado estrategias de acompañamiento propias que se desligan de los discursos instructivos contenidos en los protocolos, y que guían la formación y el acompañamiento a los docentes de las instituciones educativas. Estas experiencias significativas les han permitido a las tutoras, junto con los docentes y directivos, resolver situaciones particulares de la gestión institucional, la pedagogía e, inclusive, del clima escolar.

En esta perspectiva, se pueden mencionar dos trabajos que se encuentran en la presente publicación. El primero, de un grupo de tutoras adscritas a la Secretaría de Educación del Cesar. Ellas son Ana Osiris Gómez-Campuzano, Astrid Carolina Mora Garzón y Mónica Marcela Pérez-Gómez, quienes sistematizan la experiencia en el capítulo “Guía didáctica como herramienta pedagógica generadora de aprendizaje autónomo”, que es el resultado de los retos que trajo la pandemia en la prestación del servicio educativo y en las repercusiones para el aprendizaje de los niños y jóvenes. Resultan significativas del trabajo la reflexión acerca del papel de las CDA, la integración curricular, la evaluación formativa en la educación remota y, en especial, la reflexión y el trabajo colectivo de tutores y docentes.

El segundo capítulo de esta sección, “Complementación del Programa Todos a Aprender a través de la administración integral y los contenidos procedimentales para la formación docente”, escrito por la docente tutora Martha Sáenz Poveda, quien realizó su trabajo investigativo en la Institución Educativa Cune

del municipio de Villeta (Cundinamarca), propone una gestión administrativa integral en la que sea posible la articulación de la comunidad educativa escolar, generando de esta manera procesos de participación de los padres, con el fin de alcanzar mayores y mejores aprendizajes en los estudiantes. Así mismo, la incorporación de prácticas de evaluación formativa, la innovación curricular y la armonización del proyecto educativo institucional (PEI) orientado al desarrollo de las prácticas pedagógicas innovadoras para responder a las necesidades del contexto y a los desafíos de la educación en el municipio.

En su conjunto, los diferentes capítulos que conforman esta publicación resaltan la relevancia que tienen para los contextos educativos y para la educación en general, el que los maestros asuman el reto de observar las prácticas pedagógicas de aula, sus interacciones, problematizar el campo pedagógico, analizar, discutir y sistematizar el proceso, que no es otra cosa que la práctica investigativa.

Con esta publicación se espera contribuir a la reflexión sobre las prácticas pedagógicas transformadoras, el rol del maestro investigador, el mejoramiento de la calidad educativa, la formación de los docentes, el diseño curricular, la pertinencia de los materiales educativos, el modelo de formación en cascada, la conveniencia de la formación disciplinar y la sistematización de experiencias pedagógicas de los formadores.

Finalmente, el presente libro resulta un emotivo reconocimiento a quienes hicieron posible la creación del PTA, en octubre del 2011, y a quienes en sus diferentes momentos han tenido la oportunidad de liderar y contribuir en su cualificación, ya sea desde el Ministerio de Educación Nacional, las secretarías de educación o las instituciones educativas en el territorio colombiano. También para exaltar a las universidades que, desde sus facultades de educación, han brindado sus aportes y su análisis crítico. Así mismo, resulta una oportunidad importante para visibilizar a los maestros que a partir de sus distintos roles (docentes de aula, tutores, formadores, asesores y funcionarios del MEN) han aportado su saber pedagógico y su compromiso para mejorar la educación y los aprendizajes de los niños y contribuir de esta manera a cerrar esas brechas que el PTA se trazó en sus objetivos fundacionales.

*Giovanny Castañeda Rojas*

## Referencias

- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2012, diciembre). *Programa Todos a Aprender: Para la transformación de la calidad educativa. Guía uno: Sustentos del programa*. [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-310659\\_archivo\\_pdf\\_sustentos\\_junio27\\_2013.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-310659_archivo_pdf_sustentos_junio27_2013.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017, noviembre). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad*. [https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-392871\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf)

## **PRÁCTICAS DE LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD**





# Capítulo 1. Una década del Programa Todos a Aprender: maestros que forman maestros\*

Hernando Bayona-Rodríguez, Camilo Ernesto López Guarín,  
Marcela Cascavita, Jullie Andrea Argüello Vera, Óscar Alexander Ballén Cifuentes,  
Ivonne Valencia Chaves y Julián Ricardo Gómez Niño

Todos a Aprender se ha convertido en uno de los programas de formación situada de maestros más importantes en Latinoamérica, un referente. Este capítulo expone los aspectos esenciales por los cuales ha pasado el programa durante sus diez años de existencia. Para esto, se analizan sus documentos oficiales, las investigaciones relacionadas y las evaluaciones de impacto disponibles. Se destaca que el programa ha tenido al menos tres etapas: el inicio, entre el 2011 y el 2014; la reingeniería, entre el 2015 y el 2018; y la consolidación, entre el 2018 y el 2021. Cada una de estas etapas está marcada por cambios importantes en los ámbitos administrativos, pedagógicos y conceptuales.

## Introducción

Este capítulo describe la evolución del Programa Todos a Aprender (PTA) en su primera década de existencia; por esto, el presente texto se convierte en un importante referente en la medida en que recoge y documenta los aprendizajes de uno de los programas de formación de docentes en ejercicio más relevantes de Latinoamérica. También sirve de referente para la implementación de futuros programas de formación de maestros en ejercicio, en países de la región similares a Colombia. Además, recopila informes públicos del programa, algunas entrevistas a funcionarios y documentos oficiales, como planes de desarrollo.

Los enormes beneficios que trae la educación para la sociedad y los individuos son reconocidos por múltiples actores, tales como la sociedad civil, los hacedores de política pública, el Gobierno, los académicos y los investigadores.

\* Para citar este capítulo: <http://dx.doi.org/10.51570/Educ202303>

Hay consenso en que la educación, en especial la primaria y secundaria, es un factor determinante en la calidad de vida de las personas, ya que más y mejor educación les permite tener mejores niveles de salud, menores tasas de embarazo adolescente, mejores empleos y tomar mejores decisiones, entre otros beneficios (Glewwe *et al.*, 2011).

Por su parte, la literatura reciente sobre educación reconoce al docente como uno de los factores más importantes en la calidad educativa. Existen diversos elementos que afectan la calidad de la educación, tales como la infraestructura, los textos escolares, los contextos socioeconómicos de los estudiantes y los materiales pedagógicos, entre otros (Bayona-Rodríguez, 2016). Sin embargo, son los docentes quienes pueden influir de manera más relevante y directa en los aprendizajes de los estudiantes (Barber y Mourshed, 2008; Elacqua *et al.*, 2018; Herrera y Bayona-Rodríguez, 2018).

Aspectos como la formación inicial, la selección, la formación posgradual y la formación en ejercicio de los profesores han ganado una atención especial en los últimos años. Cada vez es más recurrente la recomendación sobre la necesidad de atraer a los mejores candidatos a la carrera docente y brindarles formación de alta calidad (Bayona-Rodríguez y Melo, 2020; García *et al.*, 2014; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2009), pues la calidad de los docentes depende en gran medida de la formación que han recibido (Llivina Lavigne y Urrutia Romaní, 2014; Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 2016).

Sin embargo, no todo tipo de formación produce los resultados de cambio que se esperan en las aulas. Para el caso particular de la formación posgradual, no hay evidencia concluyente con relación a los efectos que tiene sobre la enseñanza; no obstante, la mayoría de estudios indica que la formación posgradual no tiene efectos positivos sobre los aprendizajes de los estudiantes (García *et al.*, 2014; Acosta *et al.*, 2019). La evidencia para Colombia también muestra que una formación posgradual, por lo menos en el corto tiempo, no genera efectos en las variables educativas tales como el logro académico, la deserción y la reprobación (Acosta *et al.*, 2019), sin que esto signifique que no sea necesaria; por el contrario, este tipo de formación es fundamental para el desarrollo profesional en la carrera docente.

En Colombia la formación de los docentes del sector oficial ha cambiado de manera importante: el porcentaje de maestros con título de posgrado pasó

del 4 % en 1996 al 39 % en el 2019 (Palacios *et al.*, 2021). Quizás en este punto es donde, hasta el momento, ha estado focalizada la motivación de los maestros para su formación. No obstante, otro tipo de procesos, como los que aquí se exponen, con otros incentivos y otro enfoque, pueden llegar a generar las transformaciones deseadas. Según Banerjee y Duflo (2011), mientras no se acompañen de un cambio en la pedagogía o en los incentivos, los nuevos recursos no ayudan mucho.

Lo anterior contrasta con la formación de docentes en ejercicio, para la cual la evidencia ha mostrado que el acompañamiento situado, en un trabajo de pares, produce los cambios deseados sobre el quehacer docente. Esto, a su vez, impacta de manera positiva los resultados de aprendizaje de los estudiantes y otras variables de eficiencia interna de las escuelas (Darling-Hammond *et al.*, 2017; Duque *et al.*, 2014; Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 2013).

Así mismo, el acompañamiento situado es un proceso integrador y humanizador que produce efectos positivos en la práctica pedagógica. Primero, se articula con la construcción de redes de aprendizaje, en las que se da una enseñanza recíproca y una ayuda mutua (Vezub, 2011). Segundo, propicia la mejora en la atención de los niños de las zonas rurales y disminuye la brecha, en cuanto a resultados, con la educación en las zonas urbanas (Martínez y Vanegas, 2017). Tercero, el acompañamiento en el aula proporciona información que permite identificar las necesidades reales de los estudiantes y, por ende, facilita la adaptación de la clase (Salazar y Marqués, 2012). Cuarto, mejora la planificación didáctica y fortalece a los docentes como líderes del cambio y la innovación. Quinto, es una herramienta que permite romper con algunos de los problemas que, de forma histórica, caracterizaron la docencia: el aislamiento y el trabajo individual, el encierro dentro del aula y la falta de oportunidades para compartir experiencias con otros colegas (Báez *et al.*, 2017; Vezub, 2011).

Los programas de formación situada de docentes más exitosos son los que buscan la transformación de las prácticas pedagógicas, pues estas son muy difíciles de afectar mediante otros escenarios de capacitación. Existe abundante evidencia anecdótica que sugiere que las prácticas pedagógicas de los docentes están muy influenciadas por su experiencia como estudiantes en la escuela y no por lo aprendido en la universidad. Esta evidencia indica que el paso por las facultades de educación no necesariamente influye en la práctica pedagógica de los futuros docentes (Gutiérrez, 2015; Solaz *et al.*, 2011; Vasco Montoya, 1995).

La transformación de las prácticas pedagógicas es clave en la medida en que son estas las que detonan múltiples procesos en el aula y en la escuela, y afectan de manera positiva el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. Como mencionan Tobón *et al.* (2018), la práctica pedagógica se compone de lo que hacen de forma cotidiana los docentes y los estudiantes, “en especial en las aulas”; así, pues, la práctica pedagógica puede estar basada en un cuerpo teórico concreto o también puede estar marcada por múltiples experiencias del docente, por ejemplo, en su rol como estudiante y en las relaciones que estableció con sus maestros. Por lo anterior, se hace necesario un trabajo situado que busque la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, con el fin de lograr su transformación. De esta manera, no solo se transforma el modo de enseñar en un aula en particular, sino que se inicia una transformación de todo el sistema.

En Colombia han existido diversas iniciativas para la formación de los docentes en ejercicio que emplean la estrategia de formación situada con un modelo en cascada. Se destacan tres iniciativas que han contado con el concurso del Ministerio de Educación Nacional (MEN). La primera, liderada por la Universidad de La Sabana, entre 1987 y 1989. La segunda, el Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media (RED), llevada a cabo de 1994 a 1998. La tercera, el Programa Todos a Aprender (PTA), desde el 2011.

Desde su creación, el PTA ha sido una de las principales estrategias gubernamentales para promover una educación de calidad a través de la formación de docentes en servicio, la cual se enfoca en la formación situada. Aunque en sus primeras versiones el programa no tuvo buenos resultados en las prácticas de aula o en el aprendizaje de los estudiantes, sí logró cambios en la gestión educativa de los establecimientos, en ciertas prácticas pedagógicas, y, en general, tuvo una percepción positiva (Universidad de los Andes, 2014). En una segunda evaluación, se encontró una mejora en el desempeño de los estudiantes en las pruebas Saber 5.º y 9.º, de lenguaje y de matemáticas (Universidad de los Andes, 2016).

El programa tiene un amplio reconocimiento nacional por los maestros y es considerado por la comunidad internacional como un ejemplo de buenas prácticas en formación docente. En el 2018, el Programa Regional para el Desarrollo de la Profesión Docente en América Latina y el Caribe (PREDALC) reconoció el PTA como una experiencia innovadora en formación docente, y en el 2020 la

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) lo seleccionó como uno de los diez finalistas del Premio Hamdan bin Rashid Al-Maktoum, el cual se otorga cada dos años a las “prácticas destacables para el mejoramiento de la eficacia de los docentes en todo el mundo”.

Una muestra de la importancia del PTA ha sido su continuidad, a pesar de los cambios de gobierno y de ministros. En las bases del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2018-2022 se resalta “la incorporación de una línea de módulos de formación y acompañamiento en educación inicial, en el marco del Programa Todos a Aprender” (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2019, p. 296) y el fortalecimiento durante el cuatrienio en el cual se amplía su alcance, desde preescolar hasta grado séptimo, con el fin de disminuir la reprobación en las transiciones escolares entre niveles y con esto mitigar la deserción escolar (DNP, 2019).

El PTA tiene una estrategia de formación en cascada en tres niveles: (1) Equipo pedagógico MEN-Formadores, (2) Formadores-Tutores y (3) Tutores-Docentes. El primer nivel permite validar y ajustar la formación que se baja en el resto de la cascada. Los formadores y tutores del programa son docentes destacados que han tenido experiencia en el aula y funcionarios técnicos del MEN, lo cual ha posibilitado un buen recibo de los docentes acompañados.

### **Antecedentes del Programa Todos a Aprender**

Son pocas las experiencias documentadas de formación de docentes en ejercicio en Colombia que hayan contado con el soporte del MEN y que estén dentro de un paradigma de trabajo situado y entre pares. El Programa Todos a Aprender (PTA) es la tercera de estas experiencias. Surgió en el 2011 a partir de la preocupación generada por los resultados de los estudios sobre calidad educativa adelantados durante la primera década del siglo XXI (Programa Todos a Aprender [PTA], 2011). Estos estudios indicaban que (1) los estudiantes del país estaban en niveles de desempeño bajo o insuficiente en las diferentes pruebas aplicadas; (2) había carencias importantes en el conocimiento disciplinar de los docentes y (3) se presentaba un aumento de las brechas entre la educación oficial y la educación privada, y entre la educación de la zona rural y la urbana. En este contexto, y con la necesidad de adelantar una acción de largo alcance

que promoviera las transformaciones requeridas en el ámbito nacional, el MEN, con el apoyo de la Fundación Empresarios por la Educación, formuló en el 2011 las bases del Programa de Transformación de la Calidad Educativa (PTCE), a la postre llamado Programa Todos a Aprender.

### **Programas de acompañamiento situado en Colombia**

En Colombia la formación continua o de los docentes en servicio se ha ubicado en la tensión entre dos paradigmas. El primero, dominante durante gran parte del siglo XX, se sustenta en los criterios de la “capacitación”, cuya connotación es la del déficit: los docentes son sujetos sin capacidades para “enseñar”; por ello, el MEN junto a las secretarías de educación tiene en sus planes de gobierno y en los planes territoriales de formación docente el brindar una serie de capacitaciones a los docentes a partir de las necesidades encontradas en caracterizaciones o encuestas implementadas por los profesionales de dichas entidades. El segundo paradigma indica que la formación continua se da en una relación de “pares académicos” desde interacciones mediadas por la interlocución. Se reconoce que nadie tiene la verdad absoluta sobre las mejores prácticas pedagógicas y es el trabajo cooperativo y el intercambio de experiencias innovadoras lo que propicia la formación (Jurado, 2018).

Desde lo expuesto, el PTA construye sus propósitos, los cuales tienen como principales antecedentes dos experiencias del MEN. La primera fue liderada por la Universidad de La Sabana, entre 1987 y 1989, y la segunda fue el Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media (RED), llevado a cabo de 1994 a 1998, ambas poco documentadas.

La primera experiencia adelantó un plan de formación en ocho departamentos para desmontar las “aulas remediales” y legislar en torno a las políticas de inclusión en la educación básica. El equipo estaba formado por profesores universitarios (Universidad de La Sabana) y personal de planta del MEN. El objetivo del programa era fortalecer los niveles cognitivo y pedagógico de los docentes que tenían altos reconocimientos en el ejercicio de la profesión, destacados por su liderazgo en las escuelas. Luego, estos docentes asumían el compromiso de multiplicar los talleres de formación con los otros maestros, de manera directa en las aulas, y considerar con ellos rutas de investigación sobre los procesos

mismos, en una relación de pares académicos (Jurado, 1997). De igual modo, los formadores universitarios realizaron acompañamientos en las aulas y analizaron, junto con los docentes titulares, los casos particulares de algunos estudiantes. Por ejemplo, casos relacionados con los niños que repetían más de una vez un grado o que se resistían a aprender a leer y a escribir.

La segunda experiencia, denominada Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media (RED), se implementó en varias regiones del país, también con el respaldo del MEN y con el liderazgo de un grupo de profesores de la Universidad Nacional de Colombia. Los profesores de dicha universidad asistían a los establecimientos educativos y acompañaban a los docentes en las aulas, e incluso intervenían e interactuaban con los estudiantes. Después de la clase, el formador universitario se reunía con el docente para analizar juntos lo que había ocurrido en el aula y determinar lo que se haría en las próximas clases. Los docentes formados, después de dos años, participaban como acompañantes/tutores en el aula de los profesores de la misma institución, que no habían estado en el programa. Este acompañamiento buscaba crear un espacio para realizar entre sí los desarrollos singulares de las clases (Jurado, 2018).

### **La génesis del Programa Todos a Aprender**

El diseño original del PTA tomó como inspiración el caso de éxito en Minas Gerais, un estado rural en Brasil, que logró un cambio en los niveles de lectura con un programa basado en la creación de capacidad local, la participación de la escuela en la definición de objetivos de mejora y la distribución de material educativo de calidad (Raubenheimer *et al.*, 2020). Además, el programa usó la evidencia empírica presentada en los informes del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) (2008, 2010) y de Ferrer (2004). Estos estudios concluyen que el desempeño de los estudiantes, medido a través de pruebas estandarizadas, se puede predecir a partir de un conjunto limitado de factores, entre los cuales se destacan las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, la dotación e infraestructura escolar, el currículo, el material educativo disponible, el ambiente escolar, el liderazgo de los rectores y, en especial, la calidad de los docentes y de su práctica de aula (PTA, 2014a).



Si bien la calidad de los docentes y su relación con los aprendizajes de los estudiantes no es nueva en el ámbito educativo, solo hasta la cuantificación de esta relación empieza a ganar relevancia en la política pública, lo que ha detonado en las últimas dos décadas mejoras en las condiciones laborales y profesionales (Bayona-Rodríguez y Urrego-Reyes, 2019). La creciente evidencia sobre la importancia de la calidad del docente en los procesos educativos (Bruns y Luque, 2014; García, *et al.*, 2014; OCDE, 2009) ha puesto como centro de la discusión entre hacedores de política pública, académicos y gremios la necesidad de la formación de los docentes. Desde esta perspectiva, el PTA surge como respuesta a esa necesidad de formación del docente en ejercicio.

## **Apuestas del Programa Todos a Aprender a través del tiempo**

### ***Primera etapa: el inicio, 2011-2014***

Entre el 2011 y el 2012, el programa se concentró en definir los supuestos conceptuales en los que se fundamentaría para ese momento su propuesta pedagógica de formación y acompañamiento: prácticas pedagógicas, desarrollo profesional situado, materiales educativos y el sentido de la evaluación en los procesos de mejoramiento de los resultados. Así mismo, se definieron los componentes: Pedagógico; de Formación Situada; de Condiciones Básicas; de Gestión Educativa y de Comunicación, y de Movilización y Compromiso, los cuales soportaron las diferentes estrategias utilizadas en el comienzo del programa y todos apuntaban al mejoramiento de los aprendizajes de los niños mediante la articulación de sus acciones a través de una estrategia de atención integral (PTA, 2012).

La estrategia buscó vincular a docentes destacados del sector oficial del país, como formadores y tutores, para acompañar a otros maestros en su quehacer pedagógico y así poder incidir en el mejoramiento de la calidad de la educación. Esto hizo que de manera rápida creciera el prestigio de quienes hacían parte del selecto grupo de profesores. El mensaje y el discurso sobre la escasez del maestro comenzó a cambiar, y la calidad de los docentes y su formación empezó a ser del resorte de los mismos maestros.

En el 2012 se realizó un diagnóstico inicial para reconocer las condiciones particulares de las regiones y los establecimientos educativos focalizados, así

como el diseño de las herramientas con las que contarían los formadores y tutores para iniciar los procesos de acompañamiento. Para ese año se inició el acompañamiento a través de un plan formador y se empezó a consolidar el esquema de acompañamiento *in situ* (PTA, 2014b).

El objetivo inicial del programa fue

[...] mejorar las condiciones de aprendizaje en los establecimientos educativos focalizados y, con ello, el nivel de las competencias básicas de los estudiantes matriculados en ellos entre transición y quinto grado; este compromiso se concretó en lograr que más del 25 % de los estudiantes de estos establecimientos educativos ascienda de nivel, al menos en las áreas de lenguaje y matemáticas, en la prueba Saber de 5.º, aplicación año 2014. (PTA, 2012)

Además, se fundamentó sobre cuatro supuestos. Primero, los cambios en el sistema educativo toman varios años, por lo que cualquier acción debe mantenerse el tiempo suficiente para obtenerlos. Segundo, los cambios educativos significativos empiezan en el aula y las prácticas solo se transforman en comunidades de aprendizaje que estén involucradas en procesos de mejoramiento de la calidad, con apoyo técnico apropiado. Tercero, los otros factores que afectan el desempeño deben ser considerados desde una perspectiva integral; entre otros, se cita la gestión de la institución, la coherencia del currículo, el uso pedagógico del tiempo escolar, las condiciones básicas para la permanencia, la existencia de material educativo de apoyo para docentes y alumnos y la participación de las familias. Cuarto, generar ambientes de aprendizaje altamente efectivos es responsabilidad del colectivo de maestros de cada escuela, por tanto, apoyar su desarrollo profesional como conjunto interactuante es un aspecto crítico de la estrategia (PTA, 2012)<sup>1</sup>.

Durante el 2013 se construyó la primera ruta de acompañamiento, compuesta por siete visitas de acompañamiento *in situ*, las cuales buscaban hacer énfasis en el trabajo en equipo y el aprender de los otros, cambiar la mirada sobre la evaluación de la práctica y del aprendizaje por una más formativa y constructiva y la apropiación de los referentes de la Dirección de Calidad del MEN.

<sup>1</sup> Estos supuestos siguen acompañando la implementación del programa y hacen parte de la propuesta pedagógica del Programa Todos a Aprender 2019-2022.

Durante las visitas se desarrollaron las siguientes temáticas:

- Visita 1: caracterización de establecimientos educativos (EE) y consolidación de CDA.
- Visita 2: planeación y observación de clases.
- Visita 3: didáctica del lenguaje.
- Visita 4: didáctica de las matemáticas.
- Visita 5: pruebas Saber y prueba diagnóstica.
- Visita 6: evaluación formativa.
- Visita 7: balance y cierre.

Además, en el 2013 se enfatizó en la construcción de materiales pedagógicos que acompañaron los procesos de formación de maestros. En esta labor fueron vinculadas la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (32 horas de formación a 400 tutores y 24 horas de formación a 700 docentes); la Universidad de Antioquia (32 horas de formación a 400 tutores y 24 horas de formación a 700 docentes), la Universidad del Valle (formación a 100 formadores, 300 tutores y 700 docentes) y la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), que diseñaron diversos recursos para los docentes y tutores del programa. Así mismo, se consolidó la Estrategia de Acompañamiento Polimodal<sup>2</sup> para las entidades territoriales de Chocó, Vaupés y Vichada, con 37 establecimientos educativos y con acompañamiento a 300 docentes a través de la producción de teleclases: 21 horas de transmisión satelital en 7 teleclases orientadas por los formadores del programa.

A partir del reconocimiento logrado en el 2012 y el 2013, el PTA consolidó la Ruta de Acompañamiento del 2014 con la concertación de un plan estratégico de mejoramiento, que es implementado por el tutor, en conjunto con la comunidad de aprendizaje, y cuyo propósito era determinar los alcances de cada

<sup>2</sup> El Sistema Polimodal buscaba combinar los beneficios de las modalidades de educación presencial y a distancia en encuentros cara a cara entre los estudiantes. El profesor que lleva su saber rigurosamente planeado y los beneficios del trabajo independiente del estudiante para que reconozca su manera de aprender, de acceder al conocimiento y de afianzar sus competencias cognitivas, afectivas y procedimentales.

uno de los componentes del programa y las estrategias de implementación. Los aspectos en los que se concentraron los planes fueron el fortalecimiento de la labor docente y la formación permanente; el desarrollo de competencias básicas en lenguaje y matemáticas, tomando como referentes los *Lineamientos Curriculares* y los *Estándares Básicos de Competencias* (EBC); la dotación de materiales educativos y su uso pedagógico; la gestión directiva e institucional y la identificación de condiciones básicas que median la adquisición de aprendizajes en los estudiantes.

Durante el 2014, se firmó entre el MEN y la Universidad de los Andes el Convenio de Asociación n.º 163 que tenía por objeto “Aunar esfuerzos para desarrollar la evaluación de impacto del Programa de Transformación de la Calidad Educativa ‘Todos a Aprender’”. Esta evaluación utilizó una metodología mixta que permitió identificar el impacto causal del programa en los aprendizajes de los estudiantes, la deserción y la reprobación; para ello usó registros administrativos del MEN y del ICFES. Este estudio también indagó por las prácticas de aula y la percepción acerca del programa mediante un levantamiento de datos en estudiantes, docentes y rectores, en una muestra de cerca de 400 establecimientos educativos (Universidad de los Andes, 2014).

La evaluación encontró que no había evidencia sobre el impacto del programa en los resultados de las pruebas Saber 5.º, en matemáticas y lenguaje, ni en deserción o repitencia. Tampoco se encontraron mejoras en las prácticas de aula: uso de prácticas activas, tiempo efectivo de enseñanza o en la interacción docente-estudiante. Sin embargo, se halló un impacto positivo en la disponibilidad y el uso de materiales educativos, y en acciones docentes tales como el tiempo que los maestros dedican a la planeación de clase, el conocimiento y la alineación de estándares curriculares y la creación de comunidades de aprendizaje (Barrera-Orsorio *et al.*, 2018; Universidad de los Andes, 2014).

El trabajo de campo también permitió identificar la percepción positiva de los actores del programa, quienes destacaron su pertinencia y valoraron la presencia del Estado, por medio del programa, en zonas antes olvidadas por el Gobierno central. Otro hallazgo fue la existencia de diferencias en el grado y en la forma de su implementación y cómo estas llevaron a tener distintos resultados (Barrera-Orsorio *et al.*, 2018; Universidad de los Andes, 2014).

Esta evaluación presentó diez recomendaciones:

1. Fortalecer el diseño de la formación situada: esta recomendación plantea definir un marco claro para la docencia, articulado en módulos y espacios de formación. Esto implica la definición de lo didáctico, las competencias y las habilidades por desarrollar con los docentes, así como de metas que incluyen la evaluación del programa, los contenidos y el acompañamiento a través de la observación en clase y la retroalimentación.
2. Garantizar un mínimo de acompañamientos por sede y por docente y hacer el seguimiento correspondiente: se plantea la creación de grupos mixtos para el acompañamiento en áreas disciplinares, con unos logros y un seguimiento definido.
3. Asegurar la efectividad de la formación en cascada: se sugiere establecer criterios claros de acompañamiento con protocolos, así como definir materiales de apoyo para el acompañamiento y el rol del acompañamiento del tutor en el establecimiento educativo.
4. Revisar y asegurar la disponibilidad de materiales de apoyo didáctico: además, plantear la revisión y pertinencia del material del programa, su uso en el aula de clases y su disponibilidad.
5. Fortalecer el componente de gestión: hacer énfasis en el rol del directivo docente en el proceso de acompañamiento (liderazgo y gestión) y la vinculación de los directivos docentes para la sostenibilidad del programa.
6. Mejorar la comunicación sobre el alcance y los resultados esperados, a establecimientos educativos, directivos y docentes (mensaje del MEN): esta recomendación resalta la importancia de la comunicación efectiva del proceso de acompañamiento del programa con los establecimientos focalizados y sus actores.
7. Fortalecer la capacidad de evaluación formativa: esta sugerencia da cuenta del uso de los resultados de la evaluación de los aprendizajes en la planeación de clases y el diseño de estrategias.
8. Consolidar los sistemas de información: el programa debe robustecer la captura de la información, su uso y seguimiento.

9. Definir criterios de progreso y éxito del acompañamiento: esta recomendación propone la consolidación de criterios de salida (graduación) y la generación de acompañamientos interinstitucionales.
10. Fortalecer la capacidad de gestión en las entidades territoriales: involucrar a las secretarías de educación en la implementación del programa.

Por otro lado, la envergadura del programa, y en particular la magnitud de los diferentes componentes, impidió implementarlo de la misma manera en todo el país y produjo que se crearan, en algunos casos, falsas expectativas en las instituciones beneficiarias. En particular, el componente que buscaba identificar las condiciones básicas hizo pensar que el programa resolvería los problemas de infraestructura y dotación de las instituciones educativas (IE), lo que estaba fuera de su alcance. Algo similar ocurrió con el componente relacionado con la gestión directiva e institucional. Esta situación, sumada a las recomendaciones del estudio de la Universidad de los Andes, originó una transformación importante del programa, la cual se denominaría proceso de “reingeniería” pedagógica.

### *Segunda etapa: la “reingeniería” pedagógica, 2015-2018*

De la evaluación del 2014 surgió una nueva versión del programa, llamada “PTA 2.0”. Se realizó mediante el Convenio 670 del 2014, suscrito entre el MEN y la Universidad de los Andes, y uno de sus productos fue el diseño de la estructura general de la estrategia de Desarrollo Profesional Situado para los docentes, con una proyección general para los siguientes tres años. Año 1: los docentes trabajan con unidades didácticas cortas e instrumentos de evaluación suministrados. La institución promueve ajustes que permiten los cambios en las prácticas de aula. Año 2: los docentes trabajan con material completo y comienzan a desarrollar material propio. La institución comienza un proceso de reflexión curricular en relación con las nuevas prácticas. Año 3: los docentes producen material propio que puede ser sometido a juicio de pares. La institución consolida el cambio al desarrollar la nueva orientación curricular.

Este rediseño, que se llevó a cabo en el 2015 y el 2016, se enfocó en consolidar la estrategia de acompañamiento entre pares a través de observaciones de aula a todos los docentes, el desarrollo de actividades en la escuela (genuinamente

situadas), la definición de los desempeños deseados en los docentes año tras año y el fortalecimiento de la evaluación para el aprendizaje. Además, las dimensiones que se abordaron fueron: la gestión del tiempo de aula, el uso de materiales, el manejo de grupo y el clima de aula, la evaluación, el compromiso con el mejoramiento de la práctica de aula y, en lo institucional, el liderazgo docente.

Con la propuesta vino también el desarrollo de protocolos, los cuales consistían en la planificación “paso a paso” de las actividades de formación a tutores y docentes, con el fin de garantizar fidelidad en todos los niveles de la cascada de formación. Además, se revisó el material educativo suministrado por el programa, su uso e importancia en las prácticas de aula, lo que resultó en la compra de nuevos textos. Es fundamental resaltar la importancia de los textos como mecanismo para que los recursos curriculares desarrollados por el MEN llegaran a las aulas; por ejemplo, los *Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)* como guía pedagógica a través de actividades sugeridas como complemento de los contenidos y por haber permitido que miles de estudiantes tuvieran acceso a este tipo de materiales (Raubenheimer *et al.*, 2020). Para la línea de matemáticas se escogió la colección de libros Prest, basada en modelos de enseñanza canadienses centrados en un enfoque de resolución de problemas a través de centros de enseñanza, y para el área de lenguaje se seleccionó la colección Entre Textos. Los documentos fueron adaptados y contextualizados a los referentes de calidad colombianos.

Por otro lado, durante el 2016 se puso en marcha el PTA Ruta Pioneros como estrategia diferencial. Los resultados de las pruebas Saber 5.º mostraron que los EE intervenidos por el PTA 2.0 presentaban resultados heterogéneos en los niveles insuficiente, mínimo, satisfactorio y avanzado, por lo cual se consideró que una ruta de formación homogénea podría no ser igual de pertinente para todos los EE atendidos por el programa.

La Ruta Pioneros fue implementada mediante una alianza entre el MEN, la Corporación Colombiana de Padres y Madres (Red PaPaz) y la Asociación Alianza Educativa (AE)<sup>3</sup>. El objetivo era desarrollar una ruta piloto fortalecida de formación y acompañamiento a docentes, en un grupo de 500 establecimientos educativos del programa. Esta estrategia es innovadora en varios aspectos.

<sup>3</sup> La Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Eafit estuvieron involucradas en el desarrollo del componente de fortalecimiento tecnológico.

Primero, a diferencia del PTA 2.0, en el cual las escuelas atendidas eran en su mayoría rurales, las IE focalizadas eran urbanas y de mejores rendimientos académicos. Segundo, el acompañamiento a las IE se hacía en duplas de tutores, uno de matemáticas y otro de lenguaje, lo cual permitía especializar a los tutores, profundizar en las guías en ambas áreas y desarrollar otras competencias como el trabajo colaborativo. Tercero, la Ruta Pioneros estaba conformada por cuatro componentes para su implementación: el primero, la formación docente y el acompañamiento situado a través de buenas prácticas, definidas a partir de los dominios del Marco Profesional de Charlotte Danielson, lo cual es innovador en la medida en que los profesores no solo recibían una estrategia de acompañamiento, sino todo un modelo conceptual para observar su práctica y la de sus colegas. El segundo, involucramiento parental en los procesos de formación de los estudiantes siguiendo el modelo de la Red PaPaz. Algunas de las estrategias de involucramiento utilizadas fueron “Te Protejo”, “Aprendiendo a ser PaPaz”, “Escudos del Alma” y “Ángel Protector”<sup>4</sup>, lo que también resultó novedoso, pues uno de los grandes problemas era poder acercar los padres a la escuela, y esta estrategia lo permitía. Además, fue la primera aproximación del PTA a trabajar en lo socioemocional. El tercero, promover el uso inteligente de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), por medio de la estrategia Colegios 10 TIC. El cuarto, un buen uso del material pedagógico para facilitar los procesos de planeación y desarrollo de las clases. La estrategia Colegios Pioneros adoptó el uso de textos escolares de grados 1.º a 5.º de la colección “Lectura y composición en español” del Colegio Los Nogales, en sus dos referencias (*Cuaderno del estudiante* y *Guía del docente*) y del Edusitio en el Portal Colombia Aprende (<https://web.archive.org/web/20211114212240/http://aprende.colombiaprende.edu.co/pionerosaae>, el cual estuvo disponible hasta 2021) como uno de los ejes fundamentales de la ruta (PTA, 2018).

<sup>4</sup> “Te Protejo” es una línea virtual en la cual se reportan diferentes situaciones y se da ayuda y retroalimentación a los padres de familia, con el fin de proteger a los niños y adolescentes de posibles abusos. “Aprendiendo a ser PaPaz” contiene recursos virtuales que incluyen investigaciones, artículos y herramientas de formación de las habilidades parentales. “Escudos del Alma” son conferencias y ferias que buscan dar herramientas a los padres para mejorar el cuidado de la niñez y promover el aprendizaje de sus hijos. Finalmente, “Ángel Protector” incluye los acompañamientos con los que se busca concientizar sobre los riesgos del consumo del alcohol y otras sustancias psicoactivas por parte de los menores de edad.



En el 2016 se hizo la segunda evaluación de impacto del programa (Universidad de los Andes, 2016). Los resultados mostraron una tendencia positiva de mejoramiento en los establecimientos educativos focalizados por el programa, en los aprendizajes en matemáticas y lenguaje de los estudiantes de 3.º y 5.º, medidos a través de las pruebas Saber 2016<sup>[5]</sup>. Los resultados pusieron de manifiesto diferencias entre las rutas: el PTA 2.0 presentó mejores resultados que la Ruta Pioneros, lo cual podría explicarse por la diferencia en la madurez de cada una de las rutas y el tipo de instituciones focalizadas. Los desempeños académicos antes de la implementación eran más altos para los EE focalizados con la estrategia Pioneros que para la ruta PTA 2.0, lo que hace más difícil ver un cambio; además, los EE Pioneros estaban en zonas urbanas. Por su parte, la comparación rural-urbana mostró que el programa tiene mayores impactos en las áreas rurales donde la brecha de formación de maestros es más notoria. También el programa mostró una mayor efectividad en la implementación (ejemplo: materiales a tiempo), mayor intensidad en el acompañamiento y más énfasis en los protocolos de acompañamiento.

### *Tercera etapa: la consolidación, 2018-2021*

En el periodo 2018-2021 la nueva administración presidencial mantuvo y fortaleció el programa, algo no tan frecuente en la política colombiana, lo que lo destaca como una política pública exitosa (Raubenheimer *et al.*, 2020) de la cual se resaltan, entre varios aspectos, el enfoque en los maestros como su centro y el reconocimiento de sus capacidades, el uso de libros de texto y de otros materiales de aprendizaje y la implementación efectiva con un énfasis de mejoramiento continuo. En este último punto sobresale el interés del programa por evaluar de manera permanente los resultados y el escalamiento que ha tenido en el país, así como las adaptaciones en las que ha incurrido para integrar nuevos aprendizajes y perspectivas. De los periodos analizados, se observa que el programa ha sufrido importantes cambios estructurales que, en parte, se deben a su proceso

<sup>5</sup> Al inicio, los resultados entregados al finalizar el 2016 se estimaron con las pruebas Saber 2015, pero luego, entre marzo y julio del 2017, se actualizaron con los datos de las pruebas Saber 2016.

de madurez y consolidación, los cuales se recogen en esta etapa. Se resalta que estas iniciativas de transformación quedaron reflejadas en el PND 2018-2022.

Aunque podría resultar obvio que cualquier programa de formación requiere contar con un currículo, en el 2018 el PTA aún no contaba con uno. En su ausencia, el programa respondía a las necesidades coyunturales del MEN y no a una estructura de formación continua de docentes a mediano y largo plazo, lo cual es un riesgo para cualquier programa de formación que busca consolidarse. Por esta razón, en el 2018, con una administración más orientada a lo pedagógico que a lo administrativo, se propuso por primera vez estructurar un currículo de dos años que se desarrollara en ocho módulos. Esta construcción se hizo de manera colectiva entre el equipo pedagógico, los formadores y los tutores, con el fin de recoger los principales aprendizajes durante los años de funcionamiento y ponerlos en esta nueva versión; así, se adoptó lo mejor del PTA 2.0 y de Pioneros para trazar una sola ruta. Para este periodo, el objetivo del programa es “transformar las prácticas pedagógicas de los docentes para el mejoramiento del desarrollo y aprendizaje de los estudiantes”.

En consecuencia, la propuesta curricular se establece a partir de cuatro enfoques conceptuales que se consideran claves para intervenir la escuela: Desarrollo integral, Excelencia, Competencias y Prácticas pedagógicas, sobre los cuales se consolidan ocho ciclos de formación en los que se discute sobre un eje articulador que responde al quehacer de los maestros, con el firme propósito de generar reflexiones pedagógicas.

Los ocho ejes articuladores que al tiempo coinciden con los nombres de los ciclos fueron: (1) ser maestro, (2) ser maestro investigador, (3) ser maestro innovador, (4) ser maestro inclusivo, (5) ser maestro rural, (6) ser maestro líder, (7) ser maestro para la equidad y (8) ser maestro de excelencia. De esta manera, en cada ciclo se aborda el eje correspondiente y seis líneas de formación enfocadas al desarrollo de competencias en: (1) lenguaje y comunicación, (2) resolución de problemas, (3) competencias ciudadanas y socioemocionales, (4) educación inicial, (5) evaluación formativa y (6) acompañamiento situado. Con estos aspectos sobre los que se reflexiona en cada ciclo y las líneas de formación, se busca un ensamblaje armónico que permita el desarrollo profesional de los docentes.

Tanto el nuevo objetivo como el diseño curricular significaron un cambio importante en la comprensión del programa, que pone en el centro la práctica pedagógica, en el entendido que influye de manera relevante en el desarrollo y

aprendizaje de los estudiantes. La práctica pedagógica está enfocada en el saber mismo del educador, y es en el aula y en el trabajo con sus estudiantes en los cuales se refleja este saber. Cabe señalar que las prácticas de aula se entienden como el conjunto de acciones y momentos de las clases que orienta el maestro y tienen como finalidad la construcción conceptual y el fortalecimiento de habilidades cognitivas y sociales en los estudiantes (MEN, 2015, p. 10).

Por estas razones se enfatizó en fortalecer las competencias disciplinares y pedagógicas de los docentes y situar la práctica pedagógica en la acción integral del saber, el saber ser y el saber hacer. “Un saber hacer con saber y con conciencia respecto del impacto de ese hacer” (Álvarez *et al.*, 2008, p. 19). Se ratifica así que la transformación de las prácticas pedagógicas es el mecanismo más potente para el mejoramiento de la calidad educativa, en tanto se tenga una mirada amplia del sujeto que aprende. En ese sentido, durante este periodo la práctica pedagógica se entendió como una acción intencionada, estructurada, reflexiva y contextualizada del saber pedagógico, en un sistema educativo particular que busca la formación y el desarrollo integral del ser humano; es la forma en que se expresa el saber docente y se promueven interacciones entre el sujeto y su entorno, con plena conciencia de las experiencias sociales y culturales que las atraviesan y del alcance que tiene esa práctica en la vida de las personas en formación (MEN, 2018).

En virtud de esto, se privilegian las siguientes competencias docentes: (1) dominio didáctico y disciplinar, (2) planeación pedagógica y curricular, (3) gestión socioemocional, (4) gestión de aula, (5) evaluación formativa, (6) innovación pedagógica y (7) reflexión de la práctica. Con la mirada puesta en estas competencias se buscó fortalecer la estrategia de acompañamiento situado, que se consolidó como una línea de formación para contribuir al desarrollo de las competencias priorizadas y al trabajo colaborativo entre pares, lo cual permitió que los docentes identificaran las fortalezas de su quehacer y las oportunidades de mejora, motivándolos a transformar y enriquecer el trabajo con sus estudiantes.

Así, el proceso de acompañamiento situado en esta etapa fue más allá de la capacitación, y su finalidad se centró en garantizar los procesos de análisis y reflexión a partir del saber pedagógico tanto del docente de aula como del acompañante. Estos procesos, a su vez, se debían a la acción continua de formación y actualización autónoma que les posibilitara enriquecer el diálogo pedagógico

sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y el uso y la apropiación de los documentos de referencia y actualización curricular.

De esta manera, en la ruta de formación de acompañamiento situado, y en línea con los avances de procesos anteriores, se promueven diversas técnicas para el acompañamiento, todas ellas con los principios del trabajo colaborativo y el diálogo de saberes, pues se entiende que la relación entre tutor y docente es horizontal y su punto de partida es el reconocimiento del saber pedagógico y las prácticas del docente. “Las experiencias de formación situada parten de una premisa: quien cuenta con una persona para compartir sus inquietudes y dificultades, tiene mayores herramientas para transformar su quehacer” (MEN, 2012, p. 4). Estos cambios en el énfasis, en los contenidos y en los focos de atención para el acompañamiento pedagógico situado promovieron, a su vez, algunas variaciones en las metodologías y estrategias del programa, que resulta importante mencionar.

En la formación en cascada, aunque se dio continuidad a la estructura base, se desarrollaron eventos denominados “Escuela de maestros formando maestros”, en los que no solo se validaron los protocolos y demás actividades del ciclo, sino que se promovió la reflexión pedagógica por medio de conversatorios que reúnen a expertos temáticos, formadores y tutores en torno a asuntos de interés del programa. Las estrategias del PTA se reorganizaron teniendo en cuenta los siguientes elementos:

*Sesiones de trabajo situado (STS):* se entiende por STS toda actividad presencial realizada por el tutor en los EE, en lo establecido en la ruta de formación y acompañamiento del programa. Se definen cuatro clases de STS para las cuales se diseñan diferentes protocolos.

*Acompañamiento en aula (AA):* es una estrategia que propende por la interacción entre pares, en la cual el tutor, como par y acompañante, apoya al docente en identificar fortalezas y oportunidades de mejoramiento hacia la transformación de las prácticas pedagógicas que se manifiestan en su escenario natural de trabajo. Lo anterior se logra gracias a tres elementos claves del trabajo de pares en el acompañamiento pedagógico: (1) procesos de planeación, (2) observación reflexiva y (3) retroalimentación formativa. Para ello se fortalecen las habilidades de mentoría, tanto en formadores como en tutores, en estos tres aspectos.

Por último, se priorizan cuatro focos de atención a partir de los cuales se deben generar diálogos pedagógicos y una praxis contextualizada que favorece las competencias del docente con relación a los avances de sus estudiantes tanto en lo individual como en lo grupal. Los focos de atención son: (1) organización y desarrollo curricular, (2) desarrollo y aprendizaje de los niños y adolescentes, (3) interacciones en el aula con un propósito formativo y (4) seguimiento al aprendizaje y el desarrollo.

*Laboratorios pedagógicos (LabPe)*: son los espacios de innovación en aula propuestos por los diferentes equipos técnicos del MEN. Esta estrategia permite modelar algunas herramientas, técnicas o recursos didácticos que conllevan ejercicios de potenciación de las prácticas. Desde el lenguaje de competencias, los LabPe representan la posibilidad de promover el saber, el saber hacer y el ser.

*Comunidades de aprendizaje (CDA)*: son agrupaciones de maestros que comparten objetivos comunes, pueden ser reuniones autónomas lideradas por los mismos docentes, por el tutor o por el directivo docente. Su propósito fundamental es la reflexión y acción continua sobre los resultados de las prácticas pedagógicas, así como la proyección de acciones orientadas al fortalecimiento de los procesos de enseñanza a través del reconocimiento de las fortalezas y los desafíos en el EE. Las CDA son el espacio donde se espera consolidar las reflexiones colectivas sobre las transformaciones necesarias y cómo lograrlas.

*Encuentros con directivos docentes (EDD)*: son las reuniones desarrolladas entre los tutores y el rector o coordinador académico del EE. Los EDD tienen por objetivo socializar con el equipo directivo institucional las estrategias y actividades por desarrollar en los tiempos previstos, y generar corresponsabilidad y empoderamiento de estos actores sobre el programa. Allí se definen las orientaciones operativas para la oportuna y pertinente implementación de las actividades.

*Sesiones de trabajo autónomo (STA)*: el trabajo autónomo es fundamental para el mejoramiento de cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje. En el programa se quiere propiciar escenarios y herramientas que contribuyan a tener conciencia sobre la responsabilidad de planificar, desarrollar y evaluar el aprendizaje, lo que le permite al tutor adaptar las estrategias a las condiciones del contexto, con el fin de potenciar el alcance de los propósitos del programa.

*Planeación y autoformación (PLA)*: la planeación es una competencia central para el logro de los objetivos de cualquier organización. Consiste en definir y

plantear las acciones requeridas para el cumplimiento de una o varias metas fijadas con anterioridad. En el contexto del PTA se han contemplado espacios de trabajo autónomo donde los tutores pueden organizar la implementación de las diferentes acciones de cada ciclo de formación. Los espacios de autoformación están orientados por el interés de cada uno de los tutores, microlecciones, Massive Open Online Course (MOOC), actividades o material compartido por los distintos actores del programa.

### **Propuesta metodológica de acompañamiento (presencial/virtual por el COVID-19) en el 2021**

A causa de la pandemia por el COVID-19, el Programa Todos a Aprender realizó acompañamiento a los docentes de 4500 instituciones educativas focalizadas en el territorio nacional utilizando como recurso pedagógico las TIC para mediar los procesos de formación de los docentes. De esta manera, los tutores del programa acompañaron a los maestros de educación inicial, de matemáticas y de lenguaje en la elaboración y valoración de las guías de aprendizaje que se realizaron para la prestación del servicio de educación en casa y en presencialidad, con el esquema de alternancia.

Este acompañamiento buscó fortalecer las habilidades de los profesores en el diseño y la implementación de este recurso, así como favorecer aprendizajes significativos en los niños y adolescentes. Se enriqueció el aula virtual del portal Colombia Aprende y el campus virtual del programa, para que los tutores y docentes contaran con variados recursos pedagógicos que les permitieran enriquecer sus prácticas pedagógicas. De tal modo, los formadores y tutores del PTA se dieron a la tarea de producir recursos digitales orientados no solo a los docentes, sino, en especial, a familias, cuidadores y estudiantes, para garantizar el proceso de aprendizaje y fortalecer el estudio en casa.

Los espacios antes mencionados se organizaron en las siguientes secciones: (1) Herramientas TIC alternativas, que contiene tutoriales para el manejo de aplicaciones que facilitan las actividades de acompañamiento a los maestros; (2) Ruta de formación y acompañamiento, en la que se encuentran estrategias didácticas que presentan temas, materiales y propuestas metodológicas del programa y (3) Programas de radio y televisión, que los tutores realizan en emisoras locales y canales regionales, en los que se presentan a la comunidad

educativa propuestas didácticas y pedagógicas para fortalecer el estudio en casa (MEN, 2020).

### **El Programa Todos a Aprender en cifras**

En los inicios del programa, el MEN seleccionó establecimientos en las entidades territoriales certificadas (ETC) categorizadas antes como de altas necesidades. En estas áreas el MEN eligió aquellos establecimientos con tasas de repetición por encima del 4,6 % en el 2010 o que hubieran sido categorizados como de bajo desempeño en las pruebas Saber 5.º en ese mismo año. Como segundo criterio, se consideró tener una tasa de deserción intraanual superior al 3,8 %. En una segunda etapa, la firma McKinsey adicionó dos criterios para optimizar los efectos del programa, con lo cual se incluyeron establecimientos que tuvieran una matrícula grande y que contaran con facilidad de acceso. Por último, se consideraron establecimientos a petición de las ETC (Barrera-Orsorio *et al.*, 2018).

### ***Establecimientos educativos***

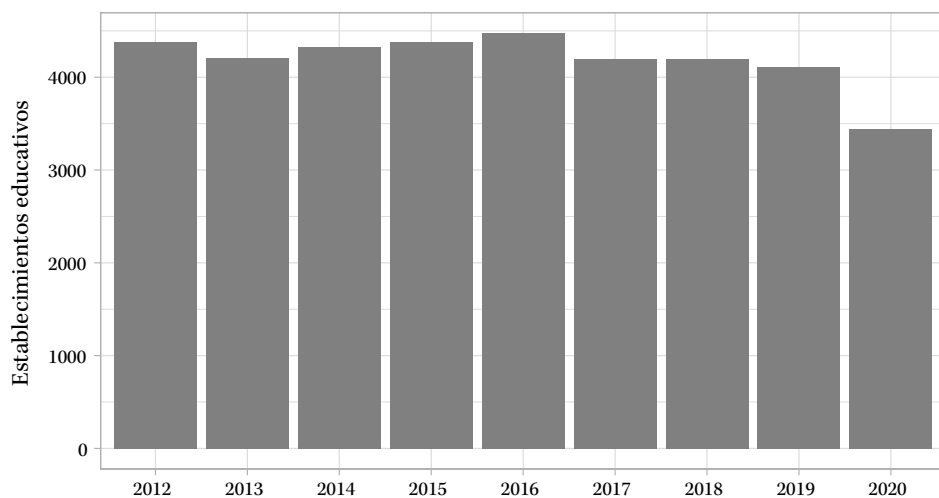
La figura 1.1 muestra el número de EE atendidos por el programa. Se puede ver que desde el 2012 el PTA ha acompañado a más de 4000 EE por año, a excepción del 2020<sup>[6]</sup> en el que fueron atendidos 3441. El año en que más EE participaron fue el 2016 con 4476 EE.

### ***Formadores***

Son el primer nivel de la cascada de formación y el enlace entre el equipo del MEN y el equipo de tutores. La figura 1.2 muestra que el número de formadores ha estado cercano a los 100; en varios años la cantidad ha disminuido por la salida de algunos y la dificultad en la vinculación de sus reemplazos. La reducción

<sup>6</sup> Deben tenerse en cuenta dos factores relacionados con el año 2020: primero, los datos se presentan con corte al 31 de agosto, por lo que algunos datos no se han consolidado; segundo, debe considerarse la situación sanitaria que afectó al mundo entero y que obligó al confinamiento durante gran parte del año.

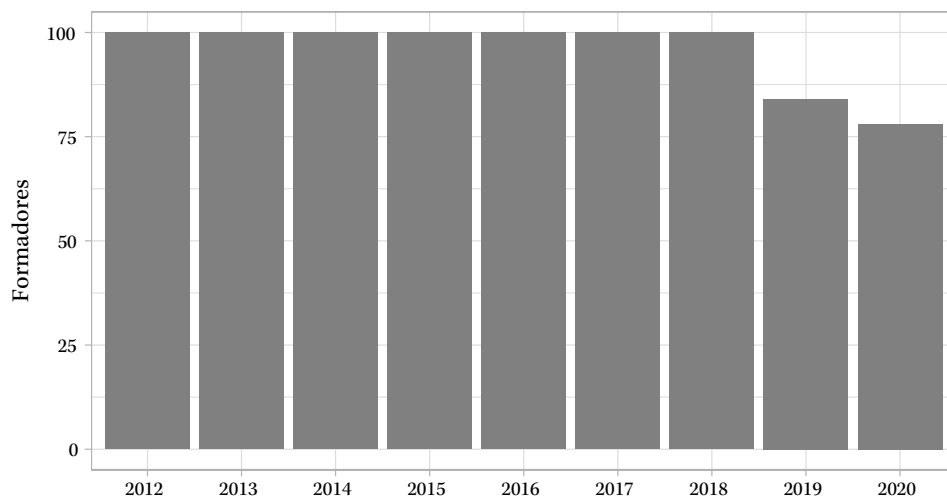
Figura 1.1. Número de establecimientos educativos atendidos por el PTA



Fuente: Ministerio de Educación Nacional  
Fecha de corte: 31 de agosto del 2020

Fuente: elaboración propia.

Figura 1.2. Número de formadores del PTA



Fuente: Ministerio de Educación Nacional  
Fecha de corte: 31 de agosto del 2020

Fuente: elaboración propia.



en el 2019 se explica por los cambios en la forma de vinculación, que dejó de enganchar en comisión a los mejores maestros en ejercicio y comenzó a usar las listas de elegibles de los concursos públicos.

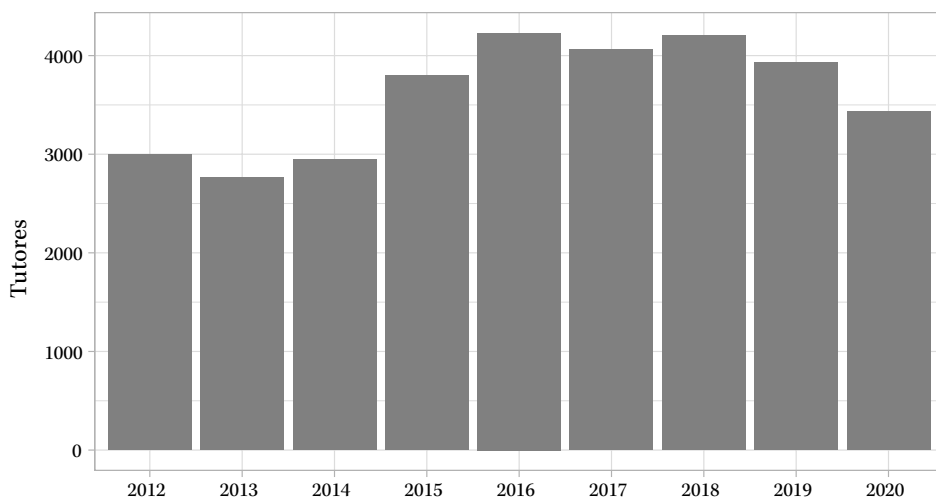
### *Tutores*

La figura 1.3 presenta la variación en el número de tutores vinculados al programa. Como puede verse, en el periodo 2012-2014 participaron entre 2761 y 3000 tutores. Luego en el 2015 aumentó a 3798 tutores y llegó a un máximo en el 2016 cuando 4230 tutores acompañaron los establecimientos educativos. En los años siguientes se mantuvo una cantidad similar, aunque fue descendiendo hasta llegar a 3930 tutores en el 2019.

### *Docentes acompañados*

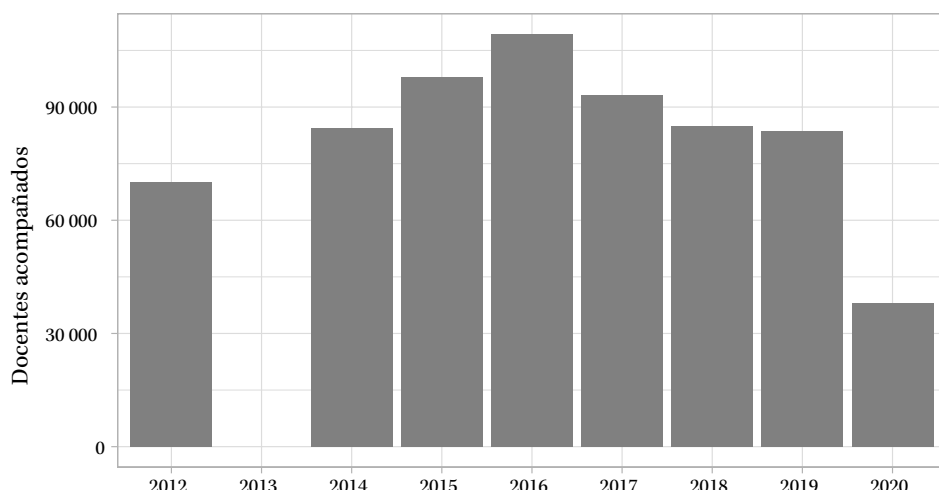
La figura 1.4 muestra el número de docentes acompañados, el cual está relacionado con el de tutores. En el 2012 se formaron 70 000 docentes, cantidad

Figura 1.3. Número de tutores del PTA



Fuente: Ministerio de Educación Nacional  
Fecha de corte: 31 de agosto del 2020

Fuente: elaboración propia.

Figura 1.4. **Número de docentes acompañados por el PTA**

Fuente: Ministerio de Educación Nacional  
Fecha de corte: 31 de agosto del 2020

Fuente: elaboración propia.

que fue en aumento hasta el 2016 cuando se logró formar a 109 357 debido a los cambios en el número de tutores y a la modificación en el desarrollo de los acompañamientos. El cambio buscó dar un acompañamiento continuo a unos maestros seleccionados, por lo que la cantidad de formados disminuyó hasta llegar a 83 648 en el 2019.

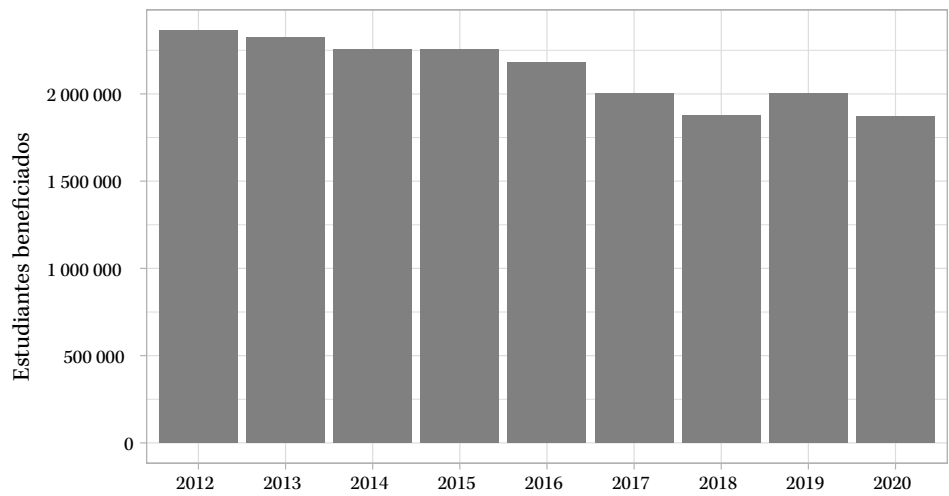
### *Estudiantes beneficiados*

En el caso de los estudiantes no ha habido grandes fluctuaciones, aunque la tendencia es de disminución, ya que pasó de 2 365 000 en el 2012 a 2 005 402 en el 2019, lo cual se explica por la reducción en los establecimientos acompañados (véase la figura 1.5).

### *Textos escolares*

La figura 1.6 muestra el número de textos escolares entregados. Este dato es importante en la medida en que el programa tiene como parte de su estrategia

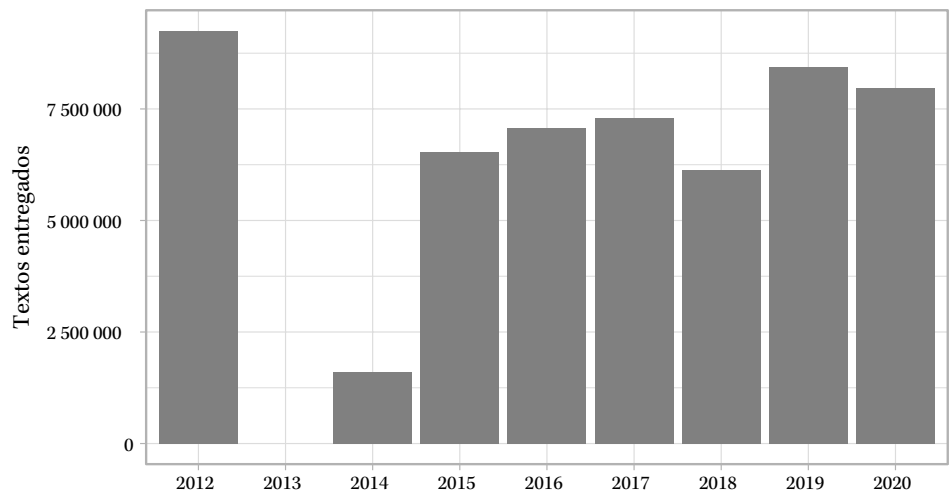
Figura 1.5. Número de estudiantes beneficiados por el PTA



Fuente: Ministerio de Educación Nacional  
Fecha de corte: 31 de agosto del 2020

Fuente: elaboración propia.

Figura 1.6. Número de textos entregados por el PTA



Fuente: Ministerio de Educación Nacional  
Fecha de corte: 31 de agosto del 2020

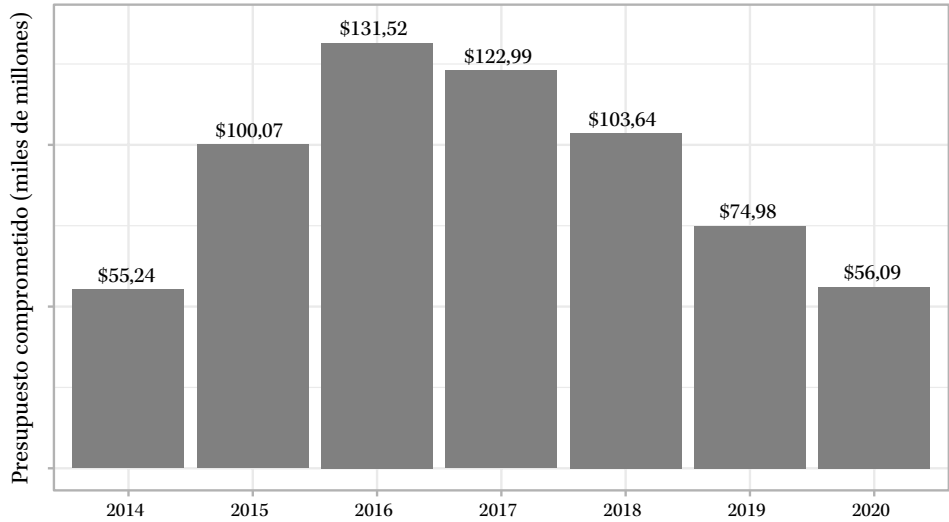
Fuente: elaboración propia.

el suministro de este tipo de textos. En el 2012 se proporcionaron 9 250 097; el año cuando se dieron menos libros fue en el 2014 con 1 559 624; a partir del 2015 se han entregado entre 6,2 y 8,5 millones de textos por año, y no se cuenta con información de la vigencia del 2013.

*Presupuesto*

La figura 1.7 presenta el presupuesto en miles de millones de pesos sin tener en cuenta los costos derivados de la nómina de los tutores, los cuales son pagados por el Sistema General de Participaciones (SGP). Este presupuesto incluye la nómina de los formadores, el valor de los textos, los eventos de formación de formadores y tutores, así como los reembolsos por desplazamientos de los tutores, entre otros gastos. El presupuesto muestra un aumento entre el 2014 y el 2016 de 2,4 veces, al pasar de 55 000 millones a 132 000 millones. Luego hay un descenso sostenido hasta llegar en el 2020 a niveles similares al 2014, esto es, 56 000 millones de pesos. La reducción del presupuesto en el 2020 se puede explicar a que se

Figura 1.7. Presupuesto del PTA entre el 2014 y el 2020, en miles de millones de pesos



Fuente: Ministerio de Educación Nacional  
Fecha de corte: 31 de agosto del 2020

Fuente: elaboración propia.

disminuyen los desembolsos a los tutores por desplazamiento, pues, debido a la pandemia por el COVID-19, parte de la formación se virtualizó. Es clave indicar que el costo derivado de los salarios de los tutores es un valor importante que no se ve reflejado en este presupuesto. Para poner esta cifra en perspectiva, en el 2018 mientras que los costos eran de 103 64 000 millones, los costos salariales de los 4206 tutores estaban alrededor de 137 000 millones de pesos; lo anterior significa que el programa en ese año tuvo un valor total cercano a los 240 000 millones de pesos.

### Conclusiones y recomendaciones

Desde su inicio, el Programa Todos a Aprender ha puesto su mirada en la formación de los docentes de Colombia como un elemento fundamental en el mejoramiento de la calidad educativa. Si bien esta formación puede darse desde múltiples perspectivas, la evidencia sobre la calidad docente ubica dicho atributo en las prácticas pedagógicas. En ese sentido, es considerable situar la práctica pedagógica en el centro del acompañamiento para una transformación efectiva y que los maestros se reconozcan como sujetos activos, portadores de un saber pedagógico que debe ponerse al servicio de la resolución y los retos en los procesos de enseñanza.

Movilizar este saber pedagógico y caracterizarlo podría dar enormes resultados en aras de la sostenibilidad de las herramientas conceptuales y didácticas brindadas en el programa y, en especial, sobre sus resultados. En relación con esto, el programa ha mostrado que a través del acompañamiento situado entre pares es posible cambiar las prácticas pedagógicas para que en ellas primen las interacciones de calidad, lo cual, al final, termina convirtiéndose en más y mejores aprendizajes.

El modelo en cascada ha mostrado ser cada vez más eficiente en términos operativos para poder llevar la información, los protocolos, los documentos y demás insumos a los lugares más complejos de la geografía en Colombia. Esta estrategia tiene como reto tratar de conservar la nitidez de la formación en cada uno de los niveles de la cascada, lo cual se garantiza con protocolos de formación muy estrictos y replicables, es decir, no es adecuado tener protocolos de formación que requieran niveles de especialización altos. Sin embargo, persisten retos

importantes en contextualización territorial y cultural que derivan en adaptaciones que, a la postre, deben ser contempladas.

Es recomendable alinear las metas del programa con sus posibilidades reales y variables medibles, con el fin de generar procesos de seguimiento adecuados. También es clave promover y fortalecer procesos de sistematización de las experiencias en todos los niveles de la cascada, con el propósito de originar aprendizajes sobre su implementación. La apuesta por la sistematización e investigación podría hacerse a través de alianzas con instituciones universitarias que faciliten sus herramientas y experiencias, para lograr productos concretos, como artículos publicados y material de difusión: videos, pódcast y otros, que permitan retroalimentar y fortalecer el programa.

Por otro lado, la entrada a los EE no es una tarea fácil; los docentes son reacios a que personas ajenas a la institución puedan ingresar a las aulas de clases a observar. Que los formadores y tutores sean maestros de aula ha hecho más sencilla la llegada y aceptación a los EE, sin decir que haya sido una tarea simple. Se debe seguir procurando que sean los mejores profesores del sector oficial y privado quienes tengan la oportunidad de convertirse en tutores y formadores, tema clave en la estrategia del PTA.

Han sido múltiples las estrategias implementadas en el programa para llegar a todas partes del país, las cuales se han ido recreando de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y maestros de las instituciones educativas nacionales. Lo anterior ha permitido, por una parte, innovar las prácticas pedagógicas de los docentes en ejercicio y, por otra, lograr que los profesores y directivos docentes comprendan de otra manera el hacer y el ser de su ejercicio profesional.

Por último, un elemento importante es comprender que quienes están en el programa y se atreven a ser parte de él son los maestros, más que los EE. Por tal razón, se debe tener en mente un diseño curricular que permita tener un esquema de formación desde el ingreso hasta la graduación de los docentes, no de los EE. El currículo diseñado en la tercera etapa del PTA podría ser un referente para nuevas modificaciones del programa. También es relevante indicar que debe crearse la rigurosidad metodológica de tener un diseño curricular para todos los programas del MEN, lo cual posibilita navegar de manera más fácil por sus fundamentos, objetivos y contenidos, y revisar qué funciona y qué no, y qué puede ser mejorado.

## Referencias

- Acosta, J., Castillo, M., Cortés, D., Gómez, M., González, J. I., López, A., Maluendas, A., Ortiz, J. G. y Sandoval, M. (2019). Evaluación de impacto del programa de formación docente en Bogotá. *Revista Educación y Ciudad*, (36), 93-104. <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2136>
- Álvarez, S., Pérez, A. y Suárez, M. (2008). *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/2576/01720082000075.pdf>
- Báez Osegueda, J. R. R., Benavidez Briones, W. Y., Gómez Calero, G. Y., González Olivas, N. A. y Castillo Herrera, B. (2017). Caracterización del programa de acompañamiento pedagógico en el marco del Plan Nacional de Desarrollo Humano (PNUD) de Nicaragua. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 5-17. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i0.3108>
- Banerjee, A. y Duflo, E. (2011). *Repensar la pobreza: Un giro radical en la lucha contra la desigualdad global* (F. J. Mato Díaz, trad.). Taurus.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *McKinsey y Company*, (41), 1-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7240226>
- Barrera-Osorio, F., García, S., Rodríguez, C., Sánchez, F. y Arbeláez, M. (2018). Concentrating efforts on low-performing schools: Impact estimates from a quasi-experimental design. *Economics of Education Review*, 66, 73-91. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.07.001>
- Bayona-Rodríguez, H. (2016). Efectos de la infraestructura sobre el fracaso escolar: Evidencia empírica para Colombia. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 7(2), 19-40. <https://doi.org/10.18175/vys7.2.2016.03>
- Bayona-Rodríguez, H. y Melo, S. (2020, mayo). *Efecto de ingresar a la carrera docente oficial sobre el salario y la salud*. Documentos CEDE. N.º 18. <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/41130/dcede2020-18.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bayona-Rodríguez, H. y Urrego-Reyes, L. A. (2019). 240 años de profesión docente en Colombia. *Revista Educación y Ciudad*, 2(37), 15-26. <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2143>
- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Resumen*. Grupo del Banco Mundial. <https://virtualeduca.org/documentos/centrodocumentacion/2014/spanish-excellent-teachers-report.pdf>

- Darling-Hammond, L., Hyler, M. y Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. [https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective\\_Teacher\\_Professional\\_Development\\_REPORT.pdf](https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf)
- Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2019). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022: Pacto por Colombia, pacto por la equidad*. Bogotá, D. C. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/pnd-2018-2022.pdf>
- Duque, M., Celis, J., Díaz, B. y Gómez, M. (2014). Diez pilares para un programa de desarrollo profesional docente centrado en el aprendizaje de los estudiantes. *Revista Colombiana de Educación*, (67), 107-124. <https://doi.org/10.17227/0120391.67rce107.124>
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E. y Alfonso, M. (2018, julio). *Profesión: Profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano de Desarrollo (BID). <https://doi.org/10.18235/0001172>
- Ferrer, G. (2004, agosto). *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados?* Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade). <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/ddt45.pdf>
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C. y Saavedra, J. (2014). *Tras la excelencia docente: Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Fundación Compartir. <https://www.fundacioncompartir.org/pdf/Tras%20la%20excelencia%20docente%20-%20estudio%20final.pdf>
- Glewwe, P., Hanushek, E. A., Humpage, S. D. y Ravina, R. (2011). *School resources and educational outcomes in developing countries: A review of Literature from 1990 to 2010*. National Bureau of Economic Research (NBER). [https://www.nber.org/system/files/working\\_papers/w17554/w17554.pdf](https://www.nber.org/system/files/working_papers/w17554/w17554.pdf)
- Gutiérrez, M. (2015). ¿Maestros investigadores e innovadores? *Pesquisa*, (30), 9-10. [https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/wp-content/uploads/Pesquisa30\\_03.pdf](https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/wp-content/uploads/Pesquisa30_03.pdf)
- Herrera, J. D. y Bayona-Rodríguez, H. (2018). *21 voces: Historias de vida sobre 40 años de educación en Colombia*. Ediciones Uniandes.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2008). *Colombia en Pisa 2006: Síntesis de resultados*. ICFES.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2010). *Colombia en Pisa 2009: Síntesis de resultados*. ICFES.
- Jurado, F. (1997). *Investigación, escritura y educación: La literatura y el lenguaje en la transformación de la escuela. Experiencias de maestros*. Universidad Nacional de Colombia; Plaza y Janés. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/3004>



- Jurado, F. (2018). Maestros y maestras formadores de maestros y maestras: A propósito del Programa Todos a Aprender. En Ministerio de Educación Nacional [MEN] (ed.), *Balance del Programa Todos a Aprender*. No publicado.
- Llivina Lavigne, M. J. y Urrutia Romani, I. (2014). *La formación de un docente de calidad para el desarrollo sostenible*. <https://xdoc.mx/documents/la-formacion-de-un-docente-de-calidad-para-el-desarrollo-5e221612da3c5>
- Martínez, C. D. y Vanegas, C. A. (2017, julio). El acompañamiento pedagógico como estrategia para el mejoramiento de la calidad de la formación impartida por los instructores del Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena), Colombia. En Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (Rilme), *Avances en liderazgo y mejora de la educación: Actas del I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación* (pp. 298-304). <https://bit.ly/3w8PGvH>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2012, 19, 20 y 21 de diciembre). *Formación situada*. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-316678\\_archivo\\_pdf\\_formacion\\_situada.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-316678_archivo_pdf_formacion_situada.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2015). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357388\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2018). *Programa Todos a Aprender: Documento interno de trabajo PTA y MAS+*.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2020, junio). *Lineamientos para la prestación del servicio de educación en casa y en presencialidad bajo el esquema de alternancia y la implementación de prácticas de bioseguridad en la comunidad educativa*. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-399094\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-399094_recurso_1.pdf)
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2016). *Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe: Aprendizajes de la Estrategia Regional de Docentes de la OREALC/Unesco 2011-2016*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248295\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248295_spa)
- Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]. (2013). *Formación continua y desarrollo profesional docente*. Ponencias del Seminario Internacional. Noviembre 2013, Santiago, Chile. <https://bit.ly/3T5Ime6>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2009). *Política de educación y formación: Los docentes son importantes*. <https://doi.org/10.1787/9789264046276-es>

- Palacios, N., Bayona-Rodríguez, H., Urrego-Reyes, L., Acero, A. M., Millán, A. y Camelo, P. (2021). *Construcción del saber pedagógico. Investigación en Escuelas Normales Superiores y otras instituciones educativas*. Universidad de los Andes.
- Programa Todos a Aprender [PTA]. (2011). *“Todos a Aprender”: Programa para la transformación de la calidad educativa*. Ministerio de Educación Nacional [MEN]. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-299245\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-299245_recurso_1.pdf)
- Programa Todos a Aprender [PTA]. (2012, diciembre). *Programa Todos a Aprender: Para la transformación de la calidad educativa. Guía uno: Sustentos del programa*. Ministerio de Educación Nacional [MEN]. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-310659\\_archivo\\_pdf\\_sustentos\\_junio27\\_2013.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-310659_archivo_pdf_sustentos_junio27_2013.pdf)
- Programa Todos a Aprender [PTA]. (2014a). *Diseño general de la estrategia de desarrollo profesional situado de docentes del Programa Todos a Aprender: Visión general y año uno*. Ministerio de Educación Nacional [MEN].
- Programa Todos a Aprender [PTA]. (2014b). *Ruta de acompañamiento: Documento base para el acompañamiento a establecimientos educativos*. Ministerio de Educación Nacional [MEN].
- Programa Todos a Aprender [PTA]. (2018). *Documento de presentación y resultados de la implementación de la estrategia Colegios Pioneros*. Ministerio de Educación Nacional [MEN].
- Raubenheimer, C., Rosenzvit, M., Ospina, L. y Kim, R. (2020). Supporting teacher professional development: Program sustainability in Colombia. En F. Reimers (ed.), *Empowering teachers to build a better world* (pp. 51-61). [https://doi.org/10.1007/978-981-15-2137-9\\_3](https://doi.org/10.1007/978-981-15-2137-9_3)
- Salazar, J. y Marqués, M. (2012). Acompañamiento al aula: Una estrategia para la mejora del trabajo pedagógico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e), 11-20. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4423/4846>
- Solaz, J. J., Sanjosé, V. y Gómez, A. (2011). Aprendizaje basado en problemas en la Educación Superior: una metodología necesaria en la formación del profesorado. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (25), 177-186. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/21337/177-186.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tobón, S., Martínez, J., Valdez, E. y Quiriz, T. (2018). Prácticas pedagógicas: Análisis mediante la cartografía conceptual. *Espacios*, 39(53), 31. <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-31.pdf>
- Universidad de los Andes. (2014). *Evaluación del Programa Todos a Aprender*. Bogotá.

- Universidad de los Andes. (2016). *Evaluación del Programa Todos a Aprender 2.0*. Bogotá.
- Vasco Montoya, E. (1995). *Maestros, alumnos y saberes: Investigación y docencia en el aula*. Editorial Magisterio.
- Vezub, L. F. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del IICE*, (30), 103-124. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/149>

## Capítulo 2. La formación de maestros y su incidencia en las prácticas de escritura en el Programa Todos a Aprender: el caso de la Institución Educativa Ángel Cuniberti de Curillo, Caquetá\*

Flor María Guerra Valderrama

Este capítulo busca determinar la incidencia del Programa Todos a Aprender (PTA) en las prácticas pedagógicas en torno a la enseñanza del proceso de escritura de los docentes de la Institución Educativa Ángel Cuniberti. Con este propósito se realizó un estudio comparativo de las prácticas de aula entre docentes formados por el PTA versus las prácticas de aula de docentes no formados por el programa pertenecientes al Centro Educativo El Libertador, ambos establecimientos educativos del municipio de Curillo (Caquetá). Este trabajo se desarrolló a partir de las premisas de los fundamentos cualitativos y mediante el estudio de caso con criterio evaluativo como enfoque metodológico. Sobre la base de las consideraciones anteriores se abordaron dos categorías: la *práctica pedagógica* y el *proceso escritor*, las cuales se analizaron desde la información obtenida por medio de entrevistas semiestructuradas, revisión documental de los planes de área, planes de aula y cuadernos de los estudiantes, además de la observación no participante a las prácticas de aula. El estudio concluyó que las prácticas pedagógicas de los profesores acompañados por el PTA han sido afectadas de manera positiva como consecuencia de la formación recibida; es decir, las prácticas escritoras orientadas se desarrollan según los referentes de calidad educativa emitidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

### Introducción

Los permanentes y relevantes avances de la ciencia han hecho que, de forma constante, las personas tengan que asumir retos cognitivos que las obligan a

\* Para citar este capítulo: <http://dx.doi.org/10.51570/Educ202304>

la búsqueda del conocimiento y se vean en la necesidad de formarse y desarrollar, incluso, una motivación intrínseca para la adquisición de aprendizajes (Barrero, 2018). Esto ha llevado al desarrollo de una sociedad dinamizada por los nuevos saberes que, de algún modo, promueven la maximización de estudios individuales y colectivos que contribuyen a su bienestar. En consecuencia, estos desarrollos innovadores necesariamente llegan a las instituciones educativas para ofrecer alternativas y propuestas de cambio a sus procesos formativos.

Sin embargo, a pesar de que dichas propuestas de mejoramiento escolar muchas veces se traducen en políticas públicas, no siempre logran ser aceptadas e implementadas por los docentes. Los cambios que generan estas políticas implican diversas resistencias y no siempre las innovaciones conllevan su inmediata aceptación, más aún si la escuela es tradicional y resistente a las nuevas propuestas pedagógicas. Un claro ejemplo de la resistencia al cambio lo vivió el PTA al proponer una nueva alternativa de enseñanza y aprendizaje. El programa, que fue creado por el MEN desde la Subdirección de Calidad, propone la puesta en marcha de acciones pedagógicas orientadas a fortalecer las prácticas docentes en busca de la excelencia educativa (MEN, 2012). Además, establece un plan de acompañamiento entre pares docentes a través de maestros tutores, los cuales han sido formados antes por el MEN. Los maestros tutores, a su vez, replican dichos aprendizajes con los docentes vinculados al programa, quienes pertenecen a un establecimiento educativo identificado como beneficiario del apoyo pedagógico, de acuerdo con los resultados de las pruebas Saber (MEN, 2016).

Por otra parte, al valorar que el contexto social está permeado por la cultura escrita surge la necesidad de formar estudiantes competentes para la vida, para que, de manera óptima, respondan a las exigencias del ejercicio de la escritura que les determine el medio en el que se desempeñen. Significa entonces que producir textos escritos va más allá de la codificación de los sonidos del habla, pues escribir es un proceso en el cual la interacción social se convierte en una condición necesaria para facilitar el desarrollo en el aprender a escribir; por esto, es importante tener en cuenta que la escuela se convierte en un lugar privilegiado para acceder a la escritura, sin ser el único escenario que posibilita dicho aprendizaje. Isaza y Castaño (2010) mencionan al respecto que la escritura es una práctica social que se usa con variados propósitos; no obstante, la escuela tiende a privar la enseñanza de la escritura de su carácter comunicativo y social, y la convierte en un ejercicio escolar desprovisto de sentido.

Teniendo en cuenta lo anterior, este capítulo se propuso determinar la incidencia del PTA en las prácticas pedagógicas, en torno a la enseñanza del proceso escritor mediante un estudio comparativo entre los docentes formados por el PTA de la Institución Educativa (IE) Ángel Cuniberti y los docentes no formados del Centro Educativo El Libertador, en atención a que las propuestas de cambio y cualificación pedagógica requieren de docentes que se identifiquen, se comprometan y contribuyan con un proyecto educativo que incorpore mejoras en sus prácticas habituales (Barrero, 2018).

### Antecedentes

A la fecha, no se encontraron investigaciones que trataran de manera específica la incidencia del PTA sobre los procesos de escritura; no obstante, el presente estudio brinda al estado del arte el análisis de las prácticas escritoras en la formación docente ofrecida por el programa y aunque se llevó a cabo como un caso específico en la IE Ángel Cuniberti, los resultados pueden ser de gran utilidad a la comunidad educativa en general debido a que este tipo de trabajos centrados en una parte específica de la formación, alimentan y aportan a trabajos en los que se abordan las estadísticas y los asuntos más generales del PTA, como las evaluaciones de impacto.

En la literatura internacional, en el artículo “Evaluación del Programa Todos a Aprender: resultados de la evaluación de contexto”, escrito por Díaz *et al.* (2015), los autores definen la calidad educativa como una educación integral que garantiza la realización de aprendizajes tanto en lo cognitivo como en la promoción de valores, con docentes bien formados y excelentes ambientes de aprendizaje, articulados con toda la comunidad educativa. Sus autores indican que los resultados de la primera fase, denominada evaluación del contexto, los cuales fueron obtenidos mediante el análisis documental, permiten afirmar que el programa ha sido oportuno para responder a las principales necesidades educativas del país, consideración sustentada en un análisis de informes de investigación y otros documentos que dan cuenta de la situación educativa del país y del contexto latinoamericano.

En la literatura nacional, Raigoza (2017) en su trabajo de investigación titulado *Estrategias de enseñanza en el Programa Todos a Aprender: un análisis desde*

*la práctica docente*, se propone como objetivo analizar las prácticas de aula de los docentes formados por el PTA en la IE Federico Ozanam de Medellín, a partir de establecer la pertinencia de las estrategias aplicadas y sus progresos en la enseñanza. Por medio del método de investigación acción educativa obtiene datos descriptivos como testimonios de los docentes y la conducta observable. De esta manera, se llevó a cabo un análisis de las estrategias metodológicas que utilizan los docentes para mejorar sus prácticas de aula a través de la observación participante, de encuestas y entrevistas. En sus conclusiones, Raigoza (2017) hace evidente la contradicción entre la opinión de los maestros en relación con la apropiación del programa y lo que se evidencia en el trabajo investigativo realizado: mientras que para los docentes el nivel de apropiación es muy alto, los resultados de las pruebas Saber demuestran lo contrario. Sumado a esto, la articulación de los planes de aula y el índice sintético de la calidad educativa (ISCE) evidencian el bajo nivel de apropiación del PTA y el poco compromiso con él.

En la literatura del departamento de Caquetá, a la fecha no se hallaron trabajos previos sobre el programa; debido a esto, a continuación se presentan referentes regionales que asumen el estudio del proceso escritor.

La investigación de Jiménez y Cuéllar (2018) plantea como objetivo general fortalecer los procesos de producción escrita de los estudiantes del grado quinto mediante el desarrollo de un proyecto de aula (PA), el cual significó un aporte importante a las prácticas pedagógicas de los docentes de las instituciones educativas intervenidas, en la medida en que permitió reflexionar sobre el proceso de enseñanza: qué se enseñaba, para qué se enseñaba y cómo se desarrollaba el factor de producción de textos escritos. El trabajo concluye que la escritura se debe asumir desde la pedagogía de la lengua, en contextos auténticos del estudiante para que esos saberes correspondan a sus necesidades sociodiscursivas, es decir, a sus prácticas sociales, con el fin de que la enseñanza de la escritura trascienda la escuela.

Por su parte, el artículo “Taller de escritores: estrategia para optimizar uso y significado de la escritura en contextos reales” de Rodríguez y Zapata (2016), investigadores de la Universidad de la Amazonia, es una invitación a reflexionar sobre los procesos de escritura que se llevan a cabo en el contexto educativo, en los niveles medio y superior. Así mismo, plantea que la vida cotidiana exige que las personas demuestren sus capacidades para interactuar en cualquier

contexto comunicativo de manera competente y que las actividades escolares, laborales, sociales y profesionales requieren un desarrollo adecuado de la habilidad escritora. En consecuencia propone realizar un taller de escritores como estrategia para desarrollar procesos reales de escritura, empleando para ello diversos recursos pedagógicos y metodológicos, para lograr aportes significativos en las prácticas escriturales en la educación media y superior. Concluye que la propuesta metodológica desarrollada por los docentes es de gran utilidad en el quehacer educativo, dado que se fundamenta en una concepción social y cultural del lenguaje.

En el contexto de las consideraciones anteriores, se presenta en seguida un marco teórico, que es abordado por el PTA, sobre la formación docente, las prácticas pedagógicas y el proceso escritor.

### **Formación docente**

El sistema educativo requiere de profesionales que sean capaces de ofrecer respuestas acertadas a una sociedad en constante evolución, docentes que sean buenos organizadores de los procesos pedagógicos y didácticos, facilitadores de actividades significativas, multiplicadores de las tradiciones culturales y conocedores de su entorno, que hagan que sus estudiantes permanezcan motivados y logren aprendizajes de calidad. Al respecto, Ingvarson *et al.* (2005) señalan que el desarrollo profesional de los profesores ahora es reconocido como un componente vital de las políticas educativas interesadas en mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas.

La calidad docente constituye un factor determinante en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y, por ende, de la calidad educativa; contribuye, más que cualquier otro insumo escolar, en el desempeño estudiantil. En esa vía, García *et al.* (2014), en su estudio denominado *Tras la excelencia docente*, mencionan que el retener los maestros más educados y con mayor experiencia viene a ser una mejor inversión en términos de costo-eficiencia, en procura de mejorar los aprendizajes de los estudiantes, que invertir esos mismos recursos, por ejemplo, en reducir la duración de las clases. De igual forma, Sahlberg (2007) advierte que para ofrecer una excelente educación es necesario elevar la calidad docente, lo cual contribuirá a que incida de manera directa en la calidad educativa.



Al respecto, Barber y Mourshed (2008) en “Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos”, artículo publicado por el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (Preal), afirman que los sistemas educativos con más alto desempeño demuestran que su eficacia depende en última instancia de la calidad de sus docentes. Así mismo, trabajos como los de Bonilla *et al.* (s. f.), citados por García *et al.* (2014), señalan que la evidencia colombiana también sugiere que las inversiones en la calidad de los docentes contribuyen a mejorar el aprendizaje de los estudiantes, de ahí que se justifica priorizar la calidad docente sobre cualquier otra política pública que pretenda mejorar la calidad educativa.

### **La formación de maestros a través del Programa Todos a Aprender**

El plan sectorial del MEN denominado *Educación de calidad, el camino para la prosperidad 2010-2014* planteó como objetivo principal el mejoramiento de la calidad educativa en todos los niveles, desde la formación de la primera infancia hasta la educación superior; en aras de lograr esta meta, se diseñó e implementó, desde la Dirección de Calidad del MEN, *Todos a Aprender: el Programa de Transformación de la Calidad Educativa*, cuyo propósito consiste en mejorar los aprendizajes de los estudiantes de preescolar y básica primaria (primero a quinto grados) de establecimientos educativos oficiales que muestran un desempeño insuficiente en los resultados de las pruebas Saber. En un inicio, se beneficiaron 3000 establecimientos educativos de 52 entidades territoriales certificadas, 70 000 docentes y 2 300 000 estudiantes (MEN, 2011).

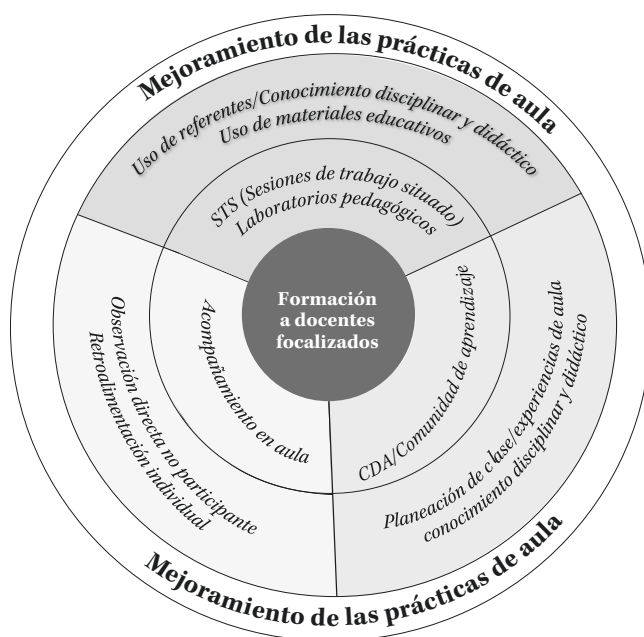
### **Formación entre pares**

En busca de la transformación de las prácticas de aula de los maestros acompañados, el PTA establece la formación *in situ* por parte de docentes tutores. Así, la interacción entre pares pretende identificar fortalezas y oportunidades de mejora en las prácticas pedagógicas y establecer objetivos de trabajo conjunto; en consecuencia, procura incorporar prácticas eficaces en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el fin de mejorar los aprendizajes de los estudiantes desde preescolar hasta quinto grados.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, la formación de maestros en el PTA, que se representa en la figura 2.1, tiene su eje central en el estudio y la apropiación de los referentes de calidad educativa: *Lineamientos Curriculares* y *Estándares Básicos de Competencias*. Sumado a esto, se ofrece orientación en otras temáticas del contexto educativo, como clima y gestión de aula, evaluación formativa, uso de material pedagógico y planeación de clase, entre otras (MEN, 2011). La formación docente se realiza a través de sesiones de trabajo situado (STS), un espacio en donde se desarrollan actividades tipo taller sobre aspectos disciplinares y didácticos, en este caso, del área de lenguaje.

De igual manera, los docentes se agrupan en comunidades de aprendizaje (CDA), las cuales están integradas por un equipo de maestros que se reúnen en encuentros de construcción colectiva de aprendizajes, con el objetivo fundamental de compartir un espacio de autoformación entre pares, cualificar sus aprendizajes, sus prácticas de aula y, por ende, los aprendizajes de los estudiantes. Las CDA son una estrategia fundamental para lograr la transformación pedagógica, didáctica y metodológica en el colectivo de docentes; además,

Figura 2.1. **Proceso de formación docente**



Fuente: elaboración propia.

promueven el intercambio de experiencias y buenas prácticas, el trabajo en equipo, la reflexión y la solución de las problemáticas específicas del contexto escolar (MEN, 2012). La figura 2.1 muestra en resumen el proceso de formación de los docentes acompañados por el PTA, en busca del mejoramiento de las prácticas de aula.

La retroalimentación en el aula de clases se realiza luego de un acompañamiento por parte del docente tutor, en calidad de observador no participante. El propósito de esta observación es identificar fortalezas y oportunidades de mejora en las prácticas docentes, así como establecer compromisos conjuntos de formación.

### *El Programa Todos a Aprender en el mejoramiento de la calidad educativa y la inclusión de los referentes de calidad educativa*

Los referentes de calidad emitidos por el MEN evidencian una pluralidad de discursos y enfoques que, en ocasiones, los docentes no utilizan ya sea por desconocimiento o porque no les interesa hacer cambios en sus prácticas pedagógicas. Dichos referentes son presentados por el MEN, asumiendo que su contenido llegará a los maestros por medio de las secretarías de educación, lo cual no siempre ocurre; por esto, los expertos advierten sobre la existencia de abismos entre la formulación de la política y el quehacer docente (Jiménez, 2011). La implementación de dichos referentes requiere de la organización y el uso pedagógico de (1) referentes curriculares claros que indiquen los aprendizajes esperados, (2) la evaluación en sus propósitos formativos y sumativos y (3) actividades en el aula acordes con los aprendizajes esperados (MEN, 2012).

Por otra parte, al identificar que el contexto social está permeado por la cultura escrita surge la necesidad de formar estudiantes competentes para que, de manera óptima, respondan a las exigencias del ejercicio de la escritura que le determina el medio en el que se desempeñan. Aquí se entiende la escritura no solo como la codificación de los sonidos del habla, sino como un proceso social en el cual la interacción se convierte en una condición necesaria para facilitar el proceso de aprender a escribir. Así la escuela se convierte en un lugar privilegiado para acceder a la escritura, sin ser el único escenario que posibilita dicho aprendizaje. Isaza y Castaño (2010) mencionan al respecto que los procesos de escritura en el aula deben de ser vivos y vitales, en donde el acto de escribir se

convierta en un instrumento poderoso que permita repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, e interpretar y producir textos sean derechos legítimos y responsabilidades necesarias.

Por otro lado, los *Estándares Básicos de Competencias* definen los parámetros para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje, que, por ende, deberán seguir los docentes para la planeación y el desarrollo de su labor pedagógica. Por lo tanto, los estándares son una guía que define, de manera fundamental, lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con sus aprendizajes, y se constituyen en un referente común que debe ser incorporado en todos los currículos educativos, en la medida en que establecen los conocimientos, las habilidades y los valores requeridos para el desempeño ciudadano; ello garantiza el acceso de todos los estudiantes a estos aprendizajes y facilita su transferencia entre los centros educativos y las regiones.

### **Práctica pedagógica en el Programa Todos a Aprender**

El currículo escolar es el engranaje del aula y es la base para llevar a cabo los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Young (1977), citado por Goodson (1991), menciona la necesidad de considerar el currículo como algo más que un mero espejismo o un barniz superficial en las prácticas de alumnos y profesores, por lo cual debe concebirse como una realidad social precisa que formula un modo particular de relación entre las personas. Así mismo, el valor de cualquier currículo de toda propuesta de cambio para la práctica educativa se verifica en la realidad en la que se realiza, en el cómo se concrete en situaciones reales, en el cómo se desarrolla en el aula y se evidencia en los aprendizajes de los estudiantes (Gimeno, 1991).

Sobre la base de las consideraciones anteriores, si la práctica pedagógica no está motivada y orientada por el estudio continuo de los enfoques, las metodologías y las competencias que determinan el desarrollo integral de los estudiantes es muy difícil que se avance hacia los procesos de calidad que buscan los referentes nacionales. De igual manera, la dinámica intelectual inherente a la práctica pedagógica solo es posible en la medida en que las asignaturas dejen de ser meros agregados conceptuales y se conviertan en diálogos interdisciplinarios tendientes a la integración curricular; de esta forma, los alumnos estudiarían a partir de contextos globales propios de las distintas áreas del conocimiento,

con lo cual desarrollarían aprendizajes significativos (MEN, 1998). De ahí que formar ciudadanos plantea el reto de propiciar el desarrollo de las competencias que requieren los estudiantes para participar con éxito en las situaciones comunicativas que la institución educativa les ofrece y demanda a diario, así como la región, el país, el mundo y, por qué no, el universo.

En cualquier caso, centrar las prácticas pedagógicas en el desarrollo integral de los educandos implica fomentar las competencias necesarias en su plena expresión, de tal modo que generen situaciones de aprendizaje significativas que permitan dar respuestas óptimas a los problemas formulados en los que la valoración de los saberes previos, el estudio de referentes teóricos, las preguntas constantes, el debate argumentado y la evaluación permanente sean ingredientes constitutivos de toda práctica de aula (MEN, 2006). Por consiguiente, ser un docente innovador implica salir de la zona de confort, adquirir y desarrollar nuevas competencias profesionales, instaurar estrategias creativas y vincular escenarios más cooperativos que contribuyan a plantear y llevar propuestas innovadoras a la práctica educativa.

### *Gestión de aula*

Se centra en afinar los factores pedagógicos asociados a los procesos que se desarrollan en el aula, de manera tal que permitan programar lo que se quiere que suceda en la clase (planear). Así, en la gestión de aula el docente procura que sus estudiantes participen de una clase con una estructura clara, definida y con un ritmo de aprendizaje apropiado para motivarlos hacia el logro de los objetivos propuestos y promover que los estudiantes sean partícipes de rutinas que contribuyan al uso efectivo del tiempo de la clase. En atención a lo anterior, el PTA fortalece los procesos de mejoramiento de la gestión de aula a través de un plan transformador de la calidad educativa en el que se contextualizan las prácticas docentes, de acuerdo con las capacidades de cada comunidad atendida (MEN, 2012).

### *Clima de aula*

Hablar de este tema es referirse a las condiciones óptimas que facilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clases. Se considera que un clima

de aula adecuado es aquel en el cual la relación entre los diversos actores educativos propicia la comunicación y el trabajo colaborativo y los conflictos se resuelven de manera pacífica; además, la convivencia se desarrolla desde el reconocimiento y la valoración del otro, se promueven y existen canales adecuados de comunicación y el nivel de motivación y compromiso es alto. Según el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Serce), elaborado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) (2008), un efecto positivo del clima de aula es que facilita los aprendizajes de los estudiantes a partir de los ambientes que crean prácticas docentes que superan el carácter instruccional en los procesos de aprendizaje.

### *Materiales educativos*

Permiten implementar estrategias efectivas de enseñanza y apoyan la labor de los maestros y los esfuerzos de los estudiantes, de ahí que contribuyen al desarrollo de aprendizajes no solo de los niños, sino también de los docentes. En ese orden de ideas, los materiales educativos son entendidos como el conjunto de medios, herramientas e insumos que sirven para estimular y orientar el proceso educativo, desarrollar estrategias cognoscitivas, enriquecer la experiencia sensorial y facilitar el desarrollo y la adquisición del aprendizaje, además de coadyuvar a resolver los problemas de la falta de motivación y comprensión, el ausentismo y la deserción escolar; con ello no se ignora que su implementación depende de la capacidad de los docentes para incorporarlos a sus prácticas cotidianas y el uso que puedan hacer de ellos (MEN, 2011). En concordancia con lo mencionado antes, el PTA año tras año ha hecho entrega de material educativo (colección Entre Textos para el área de lenguaje) para cada uno de los estudiantes involucrados en el proceso formativo; de esta manera, cuentan con material de apoyo para mejorar sus aprendizajes.

### *Evaluación formativa*

La evaluación empleada por el docente permite identificar las fortalezas y oportunidades de mejora en los aprendizajes de los estudiantes, diagnosticar de forma oportuna y retroalimentar, lo que significa, entonces, que la evaluación

formativa tiene un papel importante en la medida en que permite establecer procesos oportunos y rigurosos de mejoramiento continuo y definir los criterios valorativos que posibiliten evidenciar aprendizajes. Al respecto, la Agencia de Calidad de la Educación de Santiago de Chile (2018) explica la evaluación formativa como el proceso planificado que posibilita evidenciar las fortalezas o debilidades en los aprendizajes de los estudiantes, definir la planeación y mejora de la enseñanza y hacer recomendaciones relacionadas con los objetivos propuestos. En ese mismo sentido, el MEN (2011) considera que la evaluación formativa facilita la emisión de juicios y valoraciones contextualizados, es transparente, continua y procesual y fomenta la autoevaluación.

De igual modo, para el PTA la evaluación formativa es un aspecto central de la cultura de mejoramiento continuo y profundiza en dos aspectos fundamentales: el seguimiento a los aprendizajes de los estudiantes y el uso pedagógico de los resultados. Así las cosas, el seguimiento a los aprendizajes consiste en observar, recoger información, registrar, analizar y planear o replantear las planeaciones de clase. Mientras tanto, el uso pedagógico de los resultados se ocupa de valorar los resultados obtenidos tanto en pruebas internas (del aula) como externas (Saber, Supérate, Aprendamos, entre otras), reflexionar sobre ellos, retroalimentar, reorientar y crear estrategias de apoyo diferenciado (MEN, 2017).

### Proceso escritor en el Programa Todos a Aprender

En atención a las formaciones ofrecidas en el uso de los referentes de calidad educativa, el PTA enfatiza en el desarrollo de procesos de escritura efectivos; al respecto, los *Lineamientos Curriculares* (MEN, 1998) mencionan que:

No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo. (p. 27)

Por su parte, los *Estándares Básicos de Competencias* (MEN, 2006) definen el proceso de producción textual escrita (para los grados cuarto y quinto) del

siguiente modo: “Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración” (p. 34), lo que implica formar a los estudiantes más allá de la mecanización, memorización y transcripción de textos. Al respecto, Lerner (2001) manifiesta que para concretar el propósito de formar a todos los alumnos como practicantes de la cultura escrita es necesario reconceptualizar el objeto de enseñanza y construirlo tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura; al reconceptualizar el objeto de la enseñanza desde el ejercicio de las prácticas sociales, se formarán estudiantes capacitados para desarrollarse de manera eficiente en las diferentes esferas de su contexto social.

En ese mismo orden de ideas, los *Referentes para la Didáctica del Lenguaje* en el segundo ciclo (3.º y 4.º de básica primaria) plantean que la composición de un texto escrito es un proceso complejo que requiere del dominio de diversas estrategias, no solo desde el punto de vista formal, sino desde su contenido, tales como el análisis de la situación comunicativa, la planificación del texto, su revisión y la escritura de otras versiones de él (Isaza y Castaño, 2010). En atención a los planteamientos anteriores, la escritura en estos grados escolares no se puede considerar y realizar como un acto meramente formal del lenguaje (buena caligrafía, sintaxis y ortografía); escribir bien es mucho más que escribir textos gramaticalmente correctos, de ahí que la formación de escritores competentes no debe ser una tarea solo del docente de lengua castellana. Por eso cada maestro, desde su área, debe generar prácticas de escritura específicas, ya que enseñar a escribir en ciencias no es lo mismo que enseñar a hacerlo en sociales, matemáticas o lenguaje. Así en el proceso escritor se lleva a cabo la planeación del texto, la textualización y la revisión y corrección del texto, según se presenta a continuación.

### *Planeación del texto*

En esta etapa se da respuesta a los elementos de la retórica: el propósito (¿para qué escribo?), la audiencia (¿a quién le escribo?), el tema (¿sobre qué escribo?) y el tipo de texto o estructura del texto (¿cómo lo escribo?) (Albarrán, 2005). En estas consideraciones, los subprocesos presentados en los *Estándares Básicos de Competencias* son: “Elijo un tema para producir un texto escrito, teniendo



en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto. Diseño un plan para elaborar un texto informativo” (MEN, 2006, p. 34).

También los estudiantes se preparan para la escritura, realizan consultas, lecturas y análisis de textos similares a los que van a escribir, de modo que puedan tomar decisiones relativas al contenido y a la forma del escrito que van a iniciar.

### *Textualización*

Consiste en la generación y organización de ideas, especialmente la elaboración de borradores, bocetos y esquemas. Por consiguiente, la textualización corresponde a la etapa de composición del texto o textos borradores, los cuales luego serán revisados de manera personal o por otros, para llevar a cabo los ajustes o las mejoras necesarias hasta llegar al producto o texto final (Albarrán, 2005). En atención a esta etapa, los *Estándares Básicos de Competencias* presentan el siguiente subproceso:

Produzco la primera versión de un texto informativo, atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales) de la producción escrita en lengua castellana, con énfasis en algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, nombres, pronombres, entre otros) y ortográficos. (MEN, 2006, p. 34)

### *Revisión y corrección del texto*

La revisión es una parte fundamental del proceso de escritura y se puede desarrollar por medio de la lectura en voz alta del borrador, la revisión de la organización textual (coherencia y cohesión), la estructuración de los párrafos, la ortografía y su corrección. Por último, se hace uso de las rejillas de evaluación para promover la metacognición y la reflexión constante en el estudiante (Albarrán, 2005). En concordancia con esta etapa, los *Estándares Básicos de Competencias* presentan el siguiente subproceso: “Reescribo el texto a partir de las propuestas de corrección formuladas por mis compañeros y por mí” (MEN, 2006, p. 34).

Es de anotar que las etapas de producción textual no son lineales y se puede volver a ellas de acuerdo con las necesidades de aprendizaje o del estilo del escritor. La revisión puede hacerse por el mismo estudiante autor del texto, por

sus compañeros o por el docente. Así mismo, la corrección del texto final, aquel que se presenta o publica, es producto de su reescritura a partir de las propuestas de corrección formuladas por el autor, los compañeros o el docente.

## Metodología

Con el fin de estudiar la incidencia del PTA sobre las prácticas de escritura, el presente capítulo compara dos instituciones educativas del municipio de Curi-llo (Caquetá): la Institución Educativa Ángel Cuniberti, con docentes formados por el programa, y el Centro Educativo El Libertador, sin maestros formados por el PTA. Este estudio se desarrolla desde la experiencia de su autora, Flor María Guerra Valderrama, como tutora del programa en la IE Ángel Cuniberti durante tres años.

Además, se orienta desde los principios del paradigma cualitativo, definido por Creswell (1994) como “un proceso de indagación para la comprensión de problemas sociales y humanos, dando cuenta detalladamente de la perspectiva de los informantes, y conducido en un escenario natural” (p. 2). De esta manera, se llevó a cabo la interpretación y caracterización de los elementos de un estudio de caso educativo.

Este trabajo investigativo analiza la implementación de un programa en una IE, por consiguiente, es un estudio de caso con criterio evaluativo cualitativo. Como señala Pérez Serrano (1994), citado por Jiménez y Comet (2016), “el estudio de caso evaluativo implica descripción y explicación para llegar a emitir juicios sobre la realidad objeto de estudio” (p. 8); en consecuencia, para evaluar la política se requirió de diferentes fuentes de información como entrevistas, revisión documental y observación no participante, mediante distintos instrumentos de recolección. La información lograda fue sistematizada y analizada a través de la técnica de triangulación, a fin de ofrecer una descripción detallada del caso.

Para ello se realizó, en primer lugar, una entrevista semiestructurada para recoger testimonios diagnósticos respecto a las prácticas pedagógicas en la enseñanza del factor de producción textual escrito. Dicha entrevista se aplicó a los docentes formados y no formados por el PTA. La información recopilada fue comparada y contrastada con la información recogida por medio de las técnicas de revisión documental y observación no participante, con lo que se fortalecieron el análisis y las conclusiones.

En segundo lugar, se hizo una revisión documental de los planes de área de lengua castellana de los establecimientos educativos involucrados en el estudio, los planes de aula de lenguaje de los docentes y los cuadernos de los estudiantes, todo ello en lo relacionado con la producción de textos escritos; la finalidad era establecer el vínculo con los referentes de calidad educativa. Este instrumento de recolección de información es considerado como un medio de apoyo importante para el cumplimiento de los objetivos de la investigación y le sirve al investigador como recurso para conocer las condiciones o los precedentes de un ambiente, las experiencias, las vivencias o su funcionamiento cotidiano (Hernández *et al.*, 2010).

En tercer lugar, se hicieron ocho observaciones no participantes, con el propósito de tener un mayor acercamiento al objeto de estudio y contar con una versión propia de las categorías y subcategorías, como lo son la práctica pedagógica (categoría): gestión de aula, clima de aula, materiales educativos y evaluación formativa (subcategorías) y el proceso escritor (categoría): planeación, textualización, revisión y corrección (subcategorías), que se comprenden según lo planteado en el marco teórico. Estas observaciones se hicieron de acuerdo con una lista de chequeo planteada desde las categorías. Se observó de manera minuciosa la práctica pedagógica y el desarrollo del proceso escritor en el aula de clases, pues es allí donde se registra la ocurrencia natural de los fenómenos y las conductas (Álvarez-Gayou, 2003).

Por último, recopilada la información se procedió a su sistematización. Primero, se realizó la transcripción de las entrevistas; y segundo, un análisis de identificación y revisión del uso correcto del factor de producción textual en los planes de área y de aula, y su desarrollo en los cuadernos de los estudiantes, además del análisis de la rejilla de observación de clase. Paso siguiente se hizo un análisis detallado mediante la técnica de triangulación de la información, con el fin de identificar las categorías definidas en cada una de las fuentes.

### ***Instrumentos***

La información fue recogida a través de las técnicas de entrevista, revisión documental y observación no participante. Se diseñó una entrevista semiestructurada que permitió indagar y obtener información de las prácticas de enseñanza

de los procesos de escritura. Para la revisión documental se elaboró una matriz que atendió a las categorías planteadas en el estudio y posibilitó obtener información acerca de los planes de área y de aula; así mismo, la revisión a los cuadernos de los estudiantes reveló las prácticas escritoras orientadas por los docentes. Por último, para llevar a cabo la observación no participante se diseñó un instrumento en el cual se registró la ocurrencia natural de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de producción textual.

### **Contexto general del ente territorial**

Según el Plan de Desarrollo Territorial 2016-2019, el municipio de Curillo se encuentra ubicado en la región de la Amazonia colombiana, al suroccidente del departamento del Caquetá; limita con los municipios de San José del Fragua, Albania, Valparaíso, Solita y Piamonte (Cauca). Su población es de 11 683 habitantes, de acuerdo con el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (Dane) (2018), de la cual el 65 % está concentrada en la cabecera municipal, en tanto que el porcentaje restante (35 %) se localiza en el sector rural. Es interesante observar que aunque la mayor parte de la población reside en el casco urbano, parte de ella mantiene su vinculación con el campo. La base de la economía es la agricultura seguida de la ganadería. Otras de las actividades complementarias de la región son la pesca artesanal con variedad de especies, la economía informal, el extractivismo forestal, la minería ilegal y los cultivos ilícitos. El municipio cuenta con cinco establecimientos educativos, de los cuales cuatro son rurales y la IE Ángel Cuniberti es el único ubicado en el casco urbano.

### ***Institución Educativa Ángel Cuniberti***

Es un establecimiento oficial adscrito a la Secretaría de Educación Departamental de Caquetá. Está ubicado en el casco urbano de Curillo y fue focalizado por el PTA hacia el año 2014. A la fecha de la realización del presente trabajo investigativo, la IE contaba con 51 docentes distribuidos en dos sedes: la sede Ángel Cuniberti, que atiende los niveles de educación básica primaria y preescolar, con 26 maestros, quienes son los acompañados por el programa en estudio; y la sede San Pablo, que presta los servicios de educación básica secundaria y

media, con 25 profesores. La IE cuenta con tres directivos docentes (rector y dos coordinadores). De acuerdo con la información suministrada en el Sistema de Información para el Monitoreo, Prevención y Análisis de la Deserción Escolar (Simpade) (MEN, 2014), la institución educativa atiende a estudiantes de estrato uno, en su gran mayoría caracterizados como víctimas del conflicto armado.

### ***Centro Educativo Rural El Libertador***

Es un establecimiento oficial adscrito a la Secretaría de Educación Departamental de Caquetá, ubicado en el área rural de Curillo, aproximadamente a 5 minutos del sector urbano. Su planta docente está conformada por 15 profesores (5 de básica primaria y preescolar, y 10 de básica secundaria) y un directivo docente (DD). Según el Simpade, para el 2019 la población estudiantil atendida provenía del área rural, en la mayoría de los casos de familias disfuncionales y de estrato uno.

## **Resultados y discusión**

En lo concerniente a las prácticas pedagógicas, desde la realización de sus planes de área hasta el desarrollo de las clases y el proceso de evaluación aplicado a los estudiantes, se comprueba la gestión realizada por los docentes formados por el PTA. En otras palabras, los maestros conocen los referentes de calidad educativa, los usan de forma adecuada, planean sus clases en comunidad de aprendizaje (equipos de docentes) y utilizan estrategias de clima de aula, lo que permite el desarrollo eficaz de la práctica pedagógica. Por el contrario, en las prácticas de aula de los docentes no formados por el PTA no se manifiesta el conocimiento adecuado de los referentes de calidad educativa, por lo tanto, no saben cómo plasmarlos en el currículo institucional; así las cosas, sus clases se desarrollan desde sus saberes empíricos, con características tradicionales, coartando, en gran medida, el desarrollo de competencias en los estudiantes. Significa entonces que la práctica pedagógica no debe ser asumida como un ejercicio instrumental (aplicar lo aprendido en teoría), sino como una práctica investigativa y reflexiva, en la cual se lleven a cabo procesos plenos de formación, socialización y discusión (Universidad Pedagógica Nacional [UPN], 2009).

De la misma manera, en cuanto al proceso de escritura, los docentes formados por el PTA orientan sus prácticas mediante el abordaje de la secuencialidad a la que se hace alusión en los *Estándares Básicos de Competencias*; la secuencialidad es evidente no solo en el enunciado identificador, sino, ante todo, en los subprocesos comprometidos en su consecución. Lo anterior se alinea con los estándares mencionados porque permite el desarrollo del proceso de escritura a partir del diálogo efectivo y enriquecedor entre ellos (MEN, 2006). En contraste, los docentes no acompañados por el PTA hacen uso inadecuado de los subprocesos correspondientes al factor de producción textual escrita, pues les cambian la redacción y el sentido, utilizan solo algunos y los dividen por periodo académico, contrario a lo que alude el MEN (2006):

Si en un conjunto de dos grados se proponen 12 estándares, ello no significa que estos pueden dividirse por partes iguales entre los grados de dicho conjunto (por ejemplo, seis para un grado y seis para el otro), ni menos todavía puede pensarse en una separación por periodos del año escolar claramente delimitados para cada uno de esos estándares. Por el contrario, se debe procurar una organización del trabajo escolar que garantice un trabajo integrado de todos los estándares. (p. 76)

En atención a lo mencionado antes, la tabla 2.1 muestra un comparativo de los resultados obtenidos en cada uno de los escenarios estudiados.

De acuerdo con la tabla 2.1, los resultados sugieren que los docentes formados atienden al desarrollo de cada una de las subcategorías como la gestión de aula, los materiales educativos, la evaluación formativa y el clima de aula, como consecuencia de la formación recibida del programa en cuanto a prácticas pedagógicas. Así mismo, conocen y desarrollan procesos efectivos de escritura desde el momento de la planeación del texto, la textualización o el primer escrito, la revisión y su corrección; en esa medida, los docentes dejan de ver la enseñanza como algo neutral o un asunto puramente académico y cuantitativo, y, por el contrario, la consideran como un escenario privilegiado para que los estudiantes se reconozcan como sujetos productores de sus discursos y no repetidores de prédicas ajenas (Isaza y Castaño, 2010), prácticas desconocidas por los docentes que no fueron formados por el PTA. De igual forma, el currículo

Tabla 2.1. Resultados por categorías

Categoría	Subcategoría	Docentes formados PTA	Docentes no formados PTA
Prácticas pedagógicas	Gestión de aula	Demuestran manejo de esta subcategoría en la medida en que, además de planear sus clases, plantean un objetivo de aprendizaje, lo dan a conocer a sus estudiantes, estipulan tiempos, orientan trabajo en equipo, manejo del tiempo y realizan pruebas diagnósticas para evidenciar los aprendizajes de los estudiantes.	Se observa falta de conocimiento en el uso de estrategias de gestión de aula; a pesar de que planean sus clases, las orientaciones a sus estudiantes no son precisas ni claras; tratan de hacer uso del manejo del tiempo, pero no lo controlan; realizan solo trabajo individual o grupal sin orientar el tipo de agrupación. Además, no plantean objetivos de aprendizaje.
	Clima de aula	El clima de aula en las clases es evidentemente bueno; los estudiantes piden la palabra, participan y desarrollan las actividades planteadas por los docentes.	Se evidencia un clima de aula desfavorable, en algunos casos los estudiantes no realizan el trabajo propuesto por el maestro, hablan sin pedir la palabra y son indisciplinados.
	Materiales educativos	Se observa buen uso del material educativo PTA, los docentes conocen el material, planean haciendo uso de él, cuentan con textos para todos los estudiantes, así como la guía del docente: la Colección Semilla del Plan Nacional de Lectura y Escritura. Utilizan el material como apoyo al desarrollo de los aprendizajes.	Hacen uso de algunos materiales educativos, como textos de la biblioteca personal del docente y del establecimiento educativo (EE), sin embargo, no es suficiente para todos los estudiantes. Los docentes no reciben formación sobre el uso de dichos textos.
	Evaluación formativa	Se evidencia el uso de estrategias de evaluación formativa, los docentes aplican evaluaciones diagnósticas, hacen seguimiento al proceso de aprendizaje, hacen uso pedagógico de resultados de evaluaciones internas y externas, y reorientan a los estudiantes.	Prácticas de aula con características tradicionales, por lo que la evaluación está muy centrada en la cuantificación (nota), sin ir un poco más allá y evaluar el proceso de aprendizaje.

(Continúa)

Categoría	Subcategoría	Docentes formados PTA	Docentes no formados PTA
Proceso escritor	Planeación	Es evidente el uso de los <i>Estándares Básicos de Competencias</i> , de ahí el manejo de los subprocesos del factor de producción textual en los planes de área y de aula, y en el desarrollo de las clases. Se les orienta a los estudiantes acerca de la planeación del texto.	Los docentes aluden el uso de los <i>Estándares Básicos de Competencias</i> , y ni en los planes de área ni en los de aula se encuentran estipulados de manera correcta los subprocesos del factor de producción textual; tampoco se hace evidente su uso adecuado en el desarrollo de las clases.
	Textualización	Los docentes acompañados desarrollan con sus estudiantes el proceso escritor completo (atendiendo a los subprocesos estipulados en los estándares). Los estudiantes realizan sus escritos luego de haber hecho su planeación.	Los docentes tienen idea del proceso escritor, pero no son precisos al dar orientaciones o no tienen claridad de cómo hacerlo. Se hace evidente la falta de apropiación de los estándares. No tienen conocimiento del proceso escritor y se limitan a solicitar resúmenes y a revisar ortografía y caligrafía.
	Revisión y corrección	Los docentes presentan claridad sobre el uso de los subprocesos, los estipulan de manera adecuada y ubican el estándar completo en el orden apropiado. Los docentes orientan a los estudiantes sobre la revisión de sus escritos y la realización de las correcciones necesarias.	Los docentes presentan los subprocesos en desorden o ubican una redacción personal como subproceso. No conocen las etapas del proceso escritor. Es notable la falta de comprensión en el uso de los subprocesos estipulados en los estándares. Se evidencia una práctica tradicionalista en el desarrollo del proceso escritor, ya que se les solicita a los estudiantes escritos sin haber sido revisados ni mucho menos corregidos.

Fuente: elaboración propia.

institucional debe asumir la práctica escritural como un ejercicio social y, como tal, debe estar situado históricamente y condicionado a las situaciones que vive la comunidad y a sus exigencias (Chaves y Cuéllar, 2015).



## Reflexiones pedagógicas sobre el Programa Todos a Aprender

- La formación docente realizada por el PTA en la IE Ángel Cuniberti de Curillo (Caquetá) se desarrolló a partir de temáticas orientadas a la calidad de los procesos educativos, el empleo de los recursos pedagógicos y el conocimiento disciplinar y didáctico del lenguaje. Así mismo, se ofrecieron estrategias en cuanto a gestión y clima de aula, manejo del material educativo y uso de la evaluación formativa, todo ello con ocasión del mejoramiento de las prácticas pedagógicas como elemento fundamental en la calidad educativa del país.
- La gestión de aula se convirtió en un proceso integral en el cual las actividades de planear, ejecutar y evaluar interactúan de manera continua sobre la base del propósito de mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Así, desde la planeación de la clase se inicia de modo formal el mejoramiento continuo de sus prácticas de aula, apoyado en decisiones pedagógicas y teniendo siempre como referente las condiciones y características de sus estudiantes mediante la realización de pruebas diagnósticas.
- Los materiales educativos con que contaban los docentes antes del PTA eran básicamente libros de texto ubicados en la biblioteca escolar y que, en últimas, eran poco o nada utilizados. Por el contrario, con la formación recibida en el manejo del material educativo entregado por el PTA los docentes se apropiaron de dicho material, lo que permitió que planearan desde las actividades y propuestas del material y presentaran a sus estudiantes valiosas estrategias didácticas en el desarrollo de competencias escritoras.
- El PTA ofreció diferentes estrategias en cuanto al manejo del clima de aula, el cual es respaldado mediante una óptima gestión pedagógica del docente, con la participación del estudiante, con lo que este se configura como el centro de la acción educativa. Así, las estrategias presentadas como el desarrollo de trabajo cooperativo, los pactos de aula, la retroalimentación constante y la evaluación formativa ofrecieron distintas mejoras en el ambiente del aula.
- Por último, el acompañamiento a los docentes en sus aulas se configuró como una valiosa estrategia del programa, pues se fomentó la autoevaluación docente y el diálogo pedagógico en busca del mejoramiento

continuo, lo cual conllevó la reflexión, la retroalimentación y el planteamiento de acciones de mejora, con el establecimiento de objetivos de trabajo conjunto que permitieron enriquecer los procesos, las prácticas pedagógicas y los aprendizajes de los estudiantes.

Cabe anotar que el desarrollo del trabajo de investigación al inicio se vio entorpecido debido a la desconfianza de los docentes no formados, en cuanto a ofrecer información sobre sus currículos y, más aún, a permitir la observación de sus prácticas pedagógicas. Sin embargo, con la gestión realizada por la investigadora, se les explicó el propósito del trabajo investigativo y las consideraciones éticas, gracias a lo cual se logró recoger la información requerida.

## Conclusiones

Se determina entonces que las prácticas pedagógicas de los docentes acompañados de la IE Ángel Cuniberti de Curillo (Caquetá) han sido incididas de manera positiva, lo que indica que los docentes hacen uso apropiado de los referentes de calidad educativa llevándolos a sus prácticas de aula para desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes debido a la formación recibida por el PTA; en ese sentido, es notable la diferencia al respecto de las prácticas de aula desarrolladas por los docentes no formados del Centro Educativo El Libertador. Así mismo, las prácticas escritoras orientadas por los docentes formados se desarrollan atendiendo a los subprocesos presentados en los estándares, mientras que los procesos de escritura orientados por los docentes no formados están distantes de dicho referente; esto significa que no plasman de modo adecuado en su currículo los subprocesos estipulados en el factor de producción textual escrita.

En efecto, el trabajo de formación situada a docentes en ejercicio realizado por el PTA ha sido pertinente en la medida en que se evidencia la apropiación que los docentes realizaron de los referentes de calidad educativa, de los aprendizajes ofrecidos en gestión y clima de aula, en evaluación formativa y demás estrategias presentadas, es decir, mejoraron sus prácticas pedagógicas. Además, dichos conocimientos no son aplicados en su totalidad en su quehacer docente, pero han logrado aprendizajes significativos tales como estrategias de gestión y clima de aula y uso de los *Estándares Básicos de Competencias* sobre evaluación

formativa y didáctica; con ello se confirma la pertinencia de la formación realizada por el PTA y se contribuye, de esta manera, en el mejoramiento de la calidad educativa del país.

Por último, el presente capítulo brinda una perspectiva de las prácticas de escritura en la formación docente ofrecida por el Programa Todos a Aprender. Aunque el estudio aporta a comprender cómo el PTA funciona, tiene varias limitaciones. La principal limitación es la imposibilidad de generalización debido a que solo es un caso particular. Esta misma limitación invita a realizar futuras investigaciones, a mayor escala, sobre procesos de escritura; de igual modo, resulta importante adelantar estudios sobre el uso de los *Estándares Básicos de Competencias*, la gestión y el clima de aula, aspectos relevantes que aborda el programa en el desarrollo de aprendizajes de los estudiantes. Para finalizar, otra línea de trabajo podría ser la formulación de un plan de mejoramiento para el Centro Educativo Rural El Libertador.

## Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación de Santiago de Chile. (2018). *Hallazgos en Estudios de Calidad de la Educación (2014-2017)*. Agencia de Calidad de la Educación Santiago de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4574>
- Albarrán, M. (2005). La evaluación en el enfoque procesual de la composición escrita. *La Revista Venezolana de Educación (Educere)*, 9(31), 545-551. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102005000400016&lng=en&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000400016&lng=en&tlng=es)
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Paidós Educador. <http://mayestra.files.wordpress.com/2013/03/bibliograf3ada-de-referencia-investigac3b3n-cualitativa-juan-luis-alvarez-ga-you-jurgenson.pdf>
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *McKinsey y Company*, (41), 1-48.
- Barrero, B. (2018). Estudios sobre propuestas y experiencias de innovación educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(4), 1-10. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/69442>
- Chaves, Y. y Cuéllar, R. (2015). *La escritura en la investigación formativa* [trabajo de grado, Uniamazonia].

- Creswell, J. (1994). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage. [https://www.academia.edu/9534563/Research\\_Approaches\\_in\\_Applied\\_Linguistics?auto=citations&from=cover\\_page](https://www.academia.edu/9534563/Research_Approaches_in_Applied_Linguistics?auto=citations&from=cover_page)
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [Dane]. (2018). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2018*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivienda-2018>
- Díaz, S., Barreira, C. y Pinheiro, M. (2015). Evaluación del Programa Todos a Aprender: Resultados de la evaluación de contexto. *Reipe, Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (10), 55-59. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.10.360>
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C. y Saavedra, J. (2014). Tras la excelencia docente: Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos. *Fundación Compartir*. <https://www.fundacioncompartir.org/pdf/Tras%20la%20excelencia%20docente%20-%20estudio%20final.pdf>
- Gimeno, J. (1991). Los contenidos. Una reflexión necesaria. *Cuadernos de Pedagogía*. Ediciones Morata. [http://www.ateneodelainfancia.org.ar/uploads/gimeno\\_sacristan\\_unidad\\_3\\_TallerAct.pdf](http://www.ateneodelainfancia.org.ar/uploads/gimeno_sacristan_unidad_3_TallerAct.pdf)
- Goodson, I. (1991). La construcción social del curriculum: Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del curriculum. *Revista de Educación*, (295), 7-37. <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre295/re29501.pdf?documentId=0901e72b813577e4>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación* (5.<sup>a</sup> edición). McGraw-Hill / Interamericana Editores. <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>
- Ingvarson, L., Meiers, M. y Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes y efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13(10), 1-28. <https://doi.org/10.14507/epaa.v13n10.2005>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2008). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo 2006 (Serce)*. Unesco.
- Isaza, B. y Castaño, A. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo. Herramienta para la vida: Hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Secretaría de Educación Distrital. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/1043/referenteslenguajeciclo2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jiménez, S. (2011). *Tendencias de la enseñanza del lenguaje en las políticas públicas colombianas para la educación inicial: Una aproximación desde los documentos de*

- política y la voz de los expertos* [tesis de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/6691/tesis163.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jiménez, V. y Comet, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *Academia, Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 1-11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5757749>
- Jiménez, E. y Cuéllar, E. (2018). “Escribo mi entorno”. *Propuesta de intervención pedagógica para la producción de textos escritos con los estudiantes del grado quinto de las instituciones educativas Los Andes y Nueva Jerusalem del municipio de Florencia - Caquetá* [tesis de maestría, Universidad del Cauca]. <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/bitstream/handle/123456789/1147/ESCRIBO%20MI%20ENTORNO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible, lo necesario*. Fondo de Cultura Económica. [https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/9-lerner-delia\\_2003leer\\_y\\_escr.pdf](https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/9-lerner-delia_2003leer_y_escr.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1998). *Lineamientos curriculares de lenguaje*. Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). *Estándares Básicos de Competencias*. Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2011, 8 de noviembre). *Programa para la transformación de la calidad educativa: Guía para actores involucrados en el programa*. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-310661\\_archivo\\_pdf\\_guia\\_actores.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-310661_archivo_pdf_guia_actores.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2012, diciembre). *Programa Todos a Aprender: Para la transformación de la calidad educativa. Guía uno: Sustentos del programa*. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-310659\\_archivo\\_pdf\\_sustentos\\_junio27\\_2013.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-310659_archivo_pdf_sustentos_junio27_2013.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). *Informe de Gestión 2010-2014. Educación de calidad: el camino para la prosperidad*. [http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/MinEducacion,%20Informe%20de%20gestion\\_2010-2014.pdf](http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/MinEducacion,%20Informe%20de%20gestion_2010-2014.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016, 28 de enero). *Programa Todos a Aprender 2.0. Encuentro de secretarios de educación*. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356180\\_recurso\\_17.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356180_recurso_17.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). *La evaluación formativa y sus componentes para la construcción de una cultura de mejoramiento*. Legis.

- Raigoza, M. (2017). *Estrategias de enseñanza en el Programa Todos a Aprender. Un análisis desde la práctica docente* [tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/59961/42938879.2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez, Y. y Zapata, J. (2016). Taller de escritores: Estrategia para optimizar uso y significado de la escritura en contextos reales. *Amazonia Investiga*, 5(8), 77-82.
- Sahlberg, P. (2007). Educational policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147-171. <https://doi.org/10.1080/02680930601158919>
- Universidad Pedagógica Nacional [UPN]. (2009). *Investigación en educación, pedagogía y formación docente* [II Congreso Internacional. VII Seminario Nacional]. Fondo Editorial UPN.



## Capítulo 3. Viernes de lectura en familia<sup>\*</sup>

Daissy Bibiana Ospina B.

“Viernes de lectura en familia” es una intervención pedagógica que busca establecer sinergias entre la escuela y la familia a partir de la lectura semanal, empleando como herramienta de comunicación y mediación un libro digital interactivo, con el fin de lograr que los estudiantes del grado tercero de básica primaria de la Institución Educativa Hernán Toro Agudelo, sede Nuestra Señora de las Nieves, en compañía de sus familias puedan mejorar los procesos de fluidez (velocidad, precisión y prosodia) y comprensión lectora (niveles literal, inferencial y crítico-intertextual) mientras cuentan con el valor más esencial en todo proceso de aprendizaje: “el acompañamiento”. Para ello se realiza una investigación cuantitativa que inicia con la caracterización del estado en el grado de fluidez y comprensión lectora de los estudiantes del grado tercero de básica primaria. Luego se implementa la intervención pedagógica en sintonía con la familia y, por último, se comparan los resultados de la prueba de caracterización inicial con una final para analizar si hay un efecto positivo frente al mejoramiento en las habilidades evaluadas. Con la implementación de la intervención pedagógica se encontró que los alumnos que mejoraron su fluidez lectora también lo hicieron en la comprensión de lectura.

### Introducción

Esta experiencia nace en el 2016 mediante la construcción conjunta, entre la tutora del Programa Todos a Aprender (PTA) del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la comunidad de aprendizaje de docentes del grado tercero de básica

<sup>\*</sup> Para citar este capítulo: <http://dx.doi.org/10.51570/Educ202305>



primaria de la IE Hernán Toro Agudelo, sede Nuestra Señora de las Nieves, de una propuesta de intervención pedagógica como posible solución ante el análisis de los resultados de la prueba de caracterización del nivel de fluidez (velocidad, precisión y prosodia) y comprensión lectora (niveles literal, inferencial y crítico-intertextual) y los resultados de las pruebas Saber 3.º entregados por el MEN en el informe por colegio.

Los resultados de estas dos pruebas, caracterización y Saber 3.º, hicieron que los docentes se preguntaran si el trabajo del aula no era suficiente para lograr que los estudiantes mejoraran las habilidades evaluadas y se planteó el interrogante: ¿cómo podrían atenderse las individualidades propias de cada uno de los estudiantes en el grupo que era heterogéneo y numeroso? Los docentes coincidieron en que para lograrlo se necesitaba vincular al proceso a la familia, que podría ayudar desde el acompañamiento permanente e individualizado. Sin embargo, no se encontraba viable la opción de participación de la familia en el proceso, dado que era baja su asistencia en los encuentros que la institución educativa convocaba, como, por ejemplo, las entregas de notas y las escuelas de padres, por lo que se plantearon las preguntas: ¿cómo vincular a las familias para el acompañamiento durante el proceso en estos contextos en los que los padres se muestran ausentes, seguramente porque en la mayoría de los casos se cuenta con familias monoparentales en las que padre o madre deben salir a trabajar? y ¿qué estrategia podría implementarse con los estudiantes del grado tercero de básica primaria que posibilitara mejorar su nivel en fluidez y comprensión lectora?

Para darles respuesta a los anteriores interrogantes nace “Viernes de lectura en familia” como una intervención pedagógica que busca establecer sinergias entre la escuela y el hogar para lograr que los estudiantes, en compañía de sus familias, puedan adquirir hábitos en la lectura y, a su vez, mejorar los procesos de fluidez y comprensión lectora, elementos esenciales en los procesos de aprendizaje en todas las áreas, usando como herramienta de comunicación y mediación un libro digital interactivo (<https://bit.ly/3VZVZwJ>).

Es necesario subrayar que se opta por la incorporación del libro digital interactivo como mediador ante la intención de no forzar a los estudiantes a participar en el proceso, desde el supuesto de la sanción o quizás a partir del ideal de hacer el trabajo por ellos, para que obtengan siempre el mejor resultado; además,

presentar diferentes actividades de manera llamativa, como lo es la vinculación con elementos multimodales, para promover en los estudiantes hábitos lectores desde el gusto y la motivación mientras cuentan con el valor más esencial en todo proceso de aprendizaje: el acompañamiento. La implementación de este mediador posibilitó la desterritorialización de la práctica de lectura, la cual, de forma tradicional, se ha limitado exclusivamente al aula de clases y al área de lenguaje.

### Revisión de la literatura

Se centra en el rastreo de artículos de revistas e informes investigativos en los contextos nacional o internacional, que se han dedicado a estudiar y a profundizar en este tema. Para facilitar dicha búsqueda se establecen tres categorías: *importancia de leer, fluidez y comprensión lectora y vinculación de las TIC en el proceso de enseñanza*. A continuación, se presentan algunas ideas que se consideraron relevantes y que se constituyeron en el soporte teórico del trabajo investigativo.

La primera categoría que se revisó fue la *importancia de leer*, de la cual es fundamental señalar que a diferencia de otras capacidades humanas que se adquieren por imitación (escuchar, hablar, caminar), para saber leer es necesario pasar por un proceso de aprendizaje orientado a ese fin, ya que para aprender a leer el estudiante debe iniciar con un proceso de reconocimiento de letras y sonidos, para lograr la decodificación, y se perfecciona hasta llegar a comprender, es decir, entender, interpretar y elaborar significados con base en un texto. La competencia lectora, según Pisa (2018), se define como “la capacidad de los estudiantes de comprender, emplear, valorar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar unos objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial propios y participar en la sociedad” (p. 8).

Por ello, la presente investigación se apoya en la premisa de entender la lectura como una práctica social y cultural que va más allá de la mera decodificación y, por ende, se constituye en una práctica vital para todo ser humano. Hablar de lectura es hablar en concreto del vínculo esencial de toda construcción humana, en tanto que es una práctica que posibilita comprender el mensaje escrito y apropiarse de él o hacerlo propio para ampliar los conocimientos. Por

esto, la lectura debe concebirse como una práctica viva que se dinamiza en su uso y está cargada de un pasado histórico, social y cultural, que trasciende las funciones esenciales respecto al lenguaje y se inserta en la cotidianidad como práctica necesaria del ser social que, en términos de Pérez Abril (2011), permite encontrarnos en el terreno del lenguaje, puesto que es allí donde reposa el vasto universo simbólico y los relatos que nos configuran y nos consolidan como sujetos cargados de tensiones e historias.

Por tanto, es esencial que los estudiantes interioricen la lectura como algo propio y la conviertan en un hábito consciente que les permita abrirse a la comprensión del mundo a través de los relatos escritos, y no solo que se limiten a leer y escribir en la clase de lengua castellana.

Como segunda categoría se toma *fluidez y comprensión lectora*, en la cual es importante señalar que culturalmente se asume que todo el que decodifica sabe leer y solo se aprende a leer en los primeros grados (preescolar y primero). Sin embargo, dicha creencia es falsa, ya que leer es un proceso que implica otras habilidades y no se limita a saber decodificar, por lo que todos los grados de escolaridad aportan a realizar una mejor lectura.

Lo anterior conlleva cuestionarse sobre en qué consiste la fluidez y si esta influye en la comprensión lectora. A continuación, se ampliarán estos dos conceptos.

### *Fluidez lectora*

Las primeras investigaciones en cuanto a fluidez lectora la asociaban con decodificación y velocidad, pero poco a poco se ha revaluado y precisado a través de diferentes estudios, que leer deprisa no es equivalente a leer fluido, por lo que sería equívoco asociar fluidez a la lectura medida con un cronómetro. El informe del National Institute of Child Health and Human Development (2000) define fluidez como la habilidad para leer un texto con rapidez (velocidad lectora), precisión (decir exacto lo que está escrito) y expresividad (la manera como se expresa lo que se está leyendo). En esta misma línea, Calero (2014) explica la fluidez lectora como:

[...] aquella que se hace sin errores en el reconocimiento y decodificación de palabras, con un adecuado ritmo y expresión, acelerando o deteniendo la lectura cuando convenga para buscar el sentido del texto, un fraseo adecuado haciendo las pausas pertinentes en función de las marcas gráficas, y diferenciando el tono de la lectura de determinadas palabras o frases para apoyar la comprensión del texto. (p. 35)

Por ello, para definir fluidez lectora se tendrán en cuenta tres componentes: velocidad lectora, precisión y prosodia. Seguidamente se describen cada uno de ellos.

La *velocidad lectora* es el tiempo invertido en la lectura del texto, expresado en palabras leídas durante un minuto; este componente es importante, ya que una lectura lenta provoca que el lector se atasque al tratar de reconocer determinadas palabras, lo que provoca en el lector que se desconcentre y antes de llegar al final de la página, o incluso de una frase, haya olvidado lo que leyó al principio. Al respecto, Calero (2014) expresa que: “[...] si un lector tiene que realizar pausas constantes para decodificar las palabras y leer las oraciones, su lectura se vuelve lenta y, por lo tanto, la construcción del significado de lo que está leyendo se ve interrumpida” (p. 35). Esto lleva a la desmotivación y provoca en muchos estudiantes el abandono de la lectura del texto, y en los que terminan de leerlo una baja comprensión al no poder tener una visión completa de él sino por palabras.

Frente a la prácticas de aula para el desarrollo de este componente, algunos docentes se han centrado en que sus estudiantes mejoren la velocidad lectora realizando competencias con cronómetro para buscar así que lean en el menor tiempo posible; sin embargo, al revisar diferentes autores, se encuentra que esta práctica por sí sola no produce el efecto que se desea y podría ser regresivo. Al respecto, Poy Solano (2010) indica en el periódico *La Jornada* que la velocidad es importante, pero no es el único factor esencial que determina su comprensión. Conseguir que el niño pueda leer más rápido proporciona una vista global y completa del texto y favorece la comprensión del sentido del mensaje. La velocidad es un factor esencial de la lectura, si se encuentra en sintonía con la precisión y la prosodia; así, el lector podrá captar el sentido y las ideas principales del texto que, a su vez, se verá reflejado en el resultado de su comprensión al tener una representación mental más amplia del texto.

Por su parte, la *precisión* se refiere a la identificación correcta de los fonemas que están en el texto. Amiama (2018) define que “la precisión es la exactitud con que se decodifican las palabras” (p. 85). En ese sentido, hay falta de precisión cuando:

- Se cambian las palabras que están escritas por otras, por ejemplo, ante la palabra escrita “foca” leer “toca”.
- Se adicionan fonemas o sílabas, por ejemplo, leer “baroco” por “barco”.
- Se omiten o saltan letras, por ejemplo, leer “pedaño” en lugar de “peldaño” o “vetana” en vez de “ventana”.
- Se cambia el orden, por ejemplo, leer “Grabiel” en lugar de “Gabriel”, o “colodaro” en vez de “colorado”.
- Se reitera o repite una sílaba o palabra ya leída de vacilación (titubear o dudar antes de leer) y de rectificación (error de precisión que espontánea e inmediatamente se corrige).

Por último, la *prosodia* hace referencia al fraseo, la entonación y la expresión con los cuales el lector realiza la lectura del texto. La expresión o entonación involucra el volumen, la dicción y las pausas, de acuerdo con el tipo de texto. Cuando lee, un lector lo hace con naturalidad, como si estuviera hablando. Por eso, para leer con expresión, un lector debe poder dividir el texto en trozos que tengan significado e incluyan frases. Además, el lector debe saber cuándo hacer las pausas apropiadas, al principio de las oraciones y al final de ellas, y cuándo cambiar el énfasis y el tono.

Al respecto, Rasinski (2010) en su investigación acerca de la importancia de la prosodia considera que la precisión y la automaticidad en la lectura crean las condiciones para la prosodia, y concluye que aquellos alumnos que leen de manera prosódica obtienen mejores resultados en comprensión lectora que aquellos que no lo hacen, ya que una lectura de estas características no les permite realizar un buen entendimiento del contenido del texto.

Los planteamientos de Pikulski (2006), Rasinski (2010) y Lems (2006) frente al logro en fluidez lectora pueden ser descritos con una metáfora del tránsito del lector a lo largo de un puente, desde las primeras etapas de dominio en los procesos de decodificación hasta que alcanza la competencia en comprensión,

es decir, el inicio del puente lo constituye la decodificación y en la medida en que hay un mejor reconocimiento de las palabras, se va volviendo automática y se va mejorando en la velocidad, a su vez que va liberando esfuerzo cognitivo para continuar avanzando en prosodia y fluidez hasta llegar al final a la comprensión lectora.

### *Comprensión lectora*

Se puede definir como la capacidad de entender lo que se lee tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto como con respecto a la comprensión global en un escrito. La lectura comprensiva requiere que el lector sea capaz de integrar la información en unidades de sentido en una representación del contenido del texto, que es mucho más que la suma de los significados de las palabras individuales, es decir, implica un proceso de interacción entre el texto y el lector. Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) describen tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico-intertextual, los cuales se detallan a continuación.

El primer nivel, el *literal*, tiene que ver con exactamente qué dice el texto y lo que está explícito, por lo que para dar respuesta basta con devolverse y ubicarlo en el texto; así pues, es un grado muy superficial y solo se requiere localizar la respuesta en el mismo texto.

El segundo nivel, el *inferencial*, se refiere a la capacidad de obtener información o sacar conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto y por ello el lector debe relacionar los conocimientos previos que posee con las experiencias con las que cuenta, para realizar una construcción de lo que lee.

Por último, en el nivel *crítico-intertextual* no solo interesa qué es lo que se dice, sino que es muy importante el cómo se dice y el por qué. Es decir, indagar cuáles son los propósitos, los sesgos y todo lo que está atrás del autor para poder haber escrito ese texto específico. Este tipo de lectura pretende que el lector tome distancia del contenido del texto y asuma una posición al respecto. Supone entonces la elaboración de un punto de vista.

De lo anterior se puede afirmar que mientras más fluida sea la lectura de un estudiante este podrá obtener una mejor comprensión. Dicho en palabras de Dowhower (1991) y Schreiber (1991): “No solo el lector debe leer con fluidez y

a un ritmo adecuado para comprender lo que está leyendo, sino que conforme el niño va comprendiendo lo que está leyendo, su lectura se hará más fluida” (p. 158).

Por último, la tercera categoría la constituye la *vinculación de las TIC en el proceso*, las cuales son mediadoras en la labor investigativa. Al respecto, Giraldo (2012) expresa la mediación de las TIC como la posibilidad de desenclave y la explica como “la separación del aquí y del ahora, ejercicio de desterritorialización por el cual la contingencia física y geográfica del aula deja de ser obstáculo” (p. 155).

En este sentido, se realiza una desterritorialización de la práctica de lectura en el aula, ya que el estudiante no se limita solo a leer en la clase de lenguaje en el aula, sino que lee desde su hogar en compañía de su familia, que lo apoyará en el proceso, empleando como recurso el libro digital interactivo que presenta las actividades por desarrollar cada viernes, lo cual permite la incorporación de los computadores y de Internet como un arquetipo de las TIC que posibilita la integración de las familias en este proceso educativo, para lograr que la lectura se haga de forma continua, desde el disfrute, y mejorar así el comportamiento lector.

Por tanto, se retoma la incursión de las TIC en la experiencia desde la mediación tecnológica, ya que se emplea el libro digital interactivo no como un instrumento que permite la presentación de contenido estático que es necesario memorizar en solitario, tan solo impartido desde el aula de clases, sino como una herramienta de acción que posibilita la ruptura espaciotemporal para la construcción de conocimientos a partir de la conversación y las interacciones con el contenido y que, a su vez, permite, como lo plantea Pisa (2018), “disfrutar leyendo como condición previa para alcanzar una lectura eficaz, lo que conduce a una mejora de la destreza lectora a través de la práctica” (p. 46). Así, la sinergia entre la familia y la escuela es fundamental para lograr mejores resultados en el proceso formativo en lectura y escritura.

## Metodología

El trabajo investigativo inicia con la aplicación de una prueba de caracterización en el nivel de fluidez y comprensión lectora a los estudiantes que conforman la muestra, la cual arroja datos frecuenciales que permiten describir

y especificar el estado actual de los participantes frente a las dos habilidades evaluadas, datos que se convierten en el insumo para tomar decisiones frente al diseño y la implementación de la intervención pedagógica elaborada para el mejoramiento en el proceso lector, lo cual se encuentra en sintonía con los planteamientos de Touriñán (2011), quien la define como:

[...] la acción intencional que desarrollamos en la tarea educativa en orden a realizar con, por y para el educando los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación y del funcionamiento del sistema educativo. (p. 4)

El proceso finaliza con la aplicación de nuevo de la prueba de caracterización, para comparar los resultados obtenidos con los de la primera aplicación.

De ahí que la investigación se enmarca en el diseño cuantitativo en el enfoque no experimental, ya que no se manipulan deliberadamente las variables, sino que se analizan los fenómenos que ocurren en toda la muestra de manera natural durante el proceso investigativo, al implementar la intervención pedagógica para identificar si hay un efecto positivo frente al mejoramiento en el nivel de fluidez y comprensión lectora, de acuerdo con el estado inicial en el cual se encuentran los estudiantes del grado tercero de educación básica primaria de la IE Hernán Toro Agudelo, sede Nuestra Señora de las Nieves.

Esta investigación no pretende generalizar los resultados, sino fortalecer las estrategias metodológicas y didácticas de los docentes para, a su vez, potenciar los procesos de lectura y escritura de los estudiantes participantes en la propuesta desarrollada.

### *Participantes*

En la experiencia participaron tres grupos del grado tercero de educación básica primaria de la IE Hernán Toro Agudelo, sede Nuestra Señora de las Nieves, distribuidos en dos grupos en la jornada de la mañana y un grupo en la jornada de la tarde, para un total de 75 estudiantes, quienes tienen en promedio una edad entre los 7 y 9 años, que los hace tener más independencia en sus procesos lectores al ya traer como herramientas del grado primero la decodificación de



los textos escritos, y del grado segundo el refuerzo de estos procesos de lectura y escritura, lo que favorece el conocimiento de todas las letras y los números, la pronunciación de todos los sonidos, que se caracteriza por ser igual a la de un adulto y aprender palabras nuevas, lo cual permite ir abriéndose al pensamiento abstracto. Es necesario precisar que se selecciona como muestra el grado tercero, al ser el cierre de este primer ciclo escolar.

Frente al desarrollo físico se encuentra que los estudiantes de este grado presentan una mayor autonomía motora e inicia una primera independencia emocional, además de que pueden realizar casi cualquier ejercicio que se proponga y les encanta participar en actividades individuales y, sobre todo, grupales, al cobrar mucha importancia el relacionarse con el otro, ya que se apoyan en los amigos para generar esa primera independencia.

Los estratos socioeconómicos de las familias de la institución son dos y tres, es decir, bajo y medio bajo. Las familias en un alto porcentaje están conformadas por madres o padres cabeza de hogar. También se encuentra que un número significativo de estudiantes son cuidados por los abuelos, tíos, vecinos y, en algunos casos, están al cuidado de otros menores, ya que el padre o la madre deben laborar o tienen largas jornadas. Los acudientes de los estudiantes tienen oficios como vigilancia, ventas informales o de confecciones, en los cuales por lo general no tienen el tiempo o la disposición para dedicarles a sus hijos en sus compromisos académicos o en actividades recreativas. Además, algunos estudiantes están al cuidado de familias sustitutas por parte del ICBF. Así mismo, la institución y su entorno han presentado un crecimiento de la población debido a la migración de personas desde Venezuela.

### *Momentos de la investigación*

La propuesta consta de tres momentos: diagnóstico, planeación e implementación, los cuales se detallan a continuación.

#### *Diagnóstico*

El punto central de este momento lo constituye la aplicación de la prueba de caracterización de manera individual a cada uno de los estudiantes que constituyen la muestra. El instrumento utilizado fue el proporcionado desde el PTA

a los tutores, para aplicar a las instituciones educativas acompañadas, el cual fue diseñado por el ICFES y le permite al docente identificar el estado real en el que se encuentra cada uno de sus estudiantes en fluidez y comprensión lectora, para desde ahí trazar los compromisos y las apuestas individuales para el mejoramiento. Si el estudiante al realizar la prueba de caracterización se sitúa en velocidad “muy lenta”, se espera que al finalizar la propuesta de intervención alcance mínimo el estado inmediatamente superior en la escala, para este ejemplo el nivel “lento”, por lo tanto, no se trata de competir con nadie más que consigo mismo.

La prueba de caracterización está conformada por dos sesiones: *fluidez lectora* y *comprensión*, que a continuación se describen.

*Sesión 1. Fluidez lectora:* como se expresó en la revisión literaria, la fluidez lectora está comprendida por la velocidad y la calidad. Para evaluar la velocidad lectora, desde el PTA se les proporciona a los tutores una tabla de referencia para determinar el nivel en que se encuentra un estudiante de tercer grado de básica primaria, de acuerdo con el número de palabras que lee por minuto. Esta investigación emplea dichos niveles para clasificar los estudiantes en los niveles de muy lento, lento, óptimo y rápido, como se presenta en la tabla 3.1.

Tabla 3.1. **Referencia del nivel de velocidad lectora**

Niveles	Número de palabras por minuto
Rápido	Por encima de 89
Óptimo	Entre 85 y 89
Lento	Entre 61 y 84
Muy lento	Por debajo de 60

Fuente: elaboración propia.

Para determinar el nivel en que se encuentran los estudiantes frente a la fluidez, se realiza una adaptación al instrumento de evaluación presentado por el PTA y se subdivide en cuatro categorías: reconocimiento de las palabras, ritmo, precisión y expresión, cuyo nivel lo determina la descripción del estado de este, de acuerdo con una rúbrica (véase la tabla 3.2). Esta rúbrica es empleada tanto en el momento de caracterización como en el de implementación de la

Tabla 3.2. Rúbrica para evaluar el nivel de fluidez

Rasgo/Nivel	A	B	C	D
<b>Reconocimiento de las palabras</b>	Prima el silabeo.	Lee palabra por palabra.	Lee por unidades cortas.	Lee por oraciones.
<b>Ritmo</b>	Lee lentamente y corta las palabras.	Lee por unidades cortas sin pausas ni entonación.	Hace pausas, pero aún le falta tener en cuenta los signos de puntuación.	Lee a un ritmo adecuado teniendo en cuenta los signos de puntuación.
<b>Precisión</b>	Cambia las palabras que están escritas por otras, omite o salta letras o cambia el orden.	Se reitera o repite una sílaba o palabra ya leída.	Se perciben pocos errores en la lectura de las palabras.	Se lee de manera precisa el texto.
<b>Expresión</b>	Lee el texto de un modo monótono, sin entonación y expresividad.	Lee el texto con cambios en el tono y la expresividad, que no se ajustan al significado del texto.	Lee la mayor parte del texto cambiando de forma adecuada la voz y la entonación para buscar el significado.	Lee todo el texto con un adecuado cambio de entonación y expresividad.

Fuente: elaboración propia.

intervención pedagógica, el cual se constituye en un instrumento de evaluación cualitativa y formativa que permite la autoevaluación del estudiante, con el objetivo de que adquiera el suficiente conocimiento metacognitivo que le ayude a controlar y autorregular su propio progreso en ese aprendizaje.

*Sesión 2. Comprensión lectora:* por medio de un formulario en Drive se plantean seis preguntas al estudiante para indagar por la comprensión del texto leído. Las dos primeras cuestiones indagan por lo literal, las dos siguientes por lo inferencial y las dos últimas por lo crítico.

### Planeación

En este momento de la investigación se diseñó la intervención pedagógica y se encontró que el mediador más propicio era la incorporación de un libro digital interactivo, al permitir estimular la interacción con los lectores y presentar la información de manera atractiva a partir del enlace con material multimedia. Las

actividades que se presentan en el libro cada semana tienen la intencionalidad de ser desarrolladas en una hora cada viernes y por semestre un texto diferente.

Las actividades que debe desarrollar el estudiante cada semana son:

- *Activación de esquemas*: se indaga por los saberes previos del estudiante frente a los elementos específicos que se abordarán en la lectura.
- *Exploración léxica*: refuerzo y ampliación del vocabulario que posee el estudiante para enfrentarse a la comprensión del texto.
- *Lectura del texto*: del capítulo respectivo, de acuerdo con el texto en que se encuentra.
- *Comprensión lectora*: preguntas que indagan por la apropiación del texto desde lo literal, inferencial y crítico-intertextual.
- *Producción textual*: actividades de escritura articuladas con el tema específico del texto.

### *Implementación de la intervención pedagógica*

La implementación inicia con la citación de las familias al primer taller vivencial, con el objetivo de darles a conocer la propuesta, para lo cual se elaboraron tarjetas de invitación, se hicieron llamadas telefónicas, se registró la nota en el cuaderno comunicador y se hizo todo tipo de publicidad a través de los medios posibles desde el establecimiento educativo, para lograr así su asistencia a este taller. Es necesario subrayar que en la convocatoria se les indica la importancia de que asista el padre, la madre de familia o el cuidador con su hijo, ya que el taller comprende una parte vivencial.

El taller vivencial inicia con una pequeña reflexión familiar seguida de la presentación de los resultados grupales de la prueba de caracterización. Una vez los padres de familia y cuidadores conocen los resultados de la prueba, se les invita a caracterizar a su hijo o acudido a partir de medir la velocidad y calidad lectora, utilizando para ello la primera hoja del texto *El misterio del pollo en la batea*, de Javier Arévalo (2010). Acto seguido a la caracterización individual se presenta la propuesta de “Viernes de lectura en familia”, la cual consiste en que cada viernes el padre, la madre de familia o el cuidador debe ingresar al libro digital interactivo y acompañar al estudiante en el desarrollo de las

actividades propuestas para dicha semana. Las actividades siempre inician con la activación de esquemas y la exploración léxica, de manera individual. Finalizadas estas actividades, el estudiante deberá leer en voz alta a su acompañante el capítulo del texto y se sugiere que a continuación le indique al estudiante las correcciones y los elementos por tener en cuenta para realizar su lectura fluida, de acuerdo con las pautas dadas en el taller vivencial. Terminada la lectura, el estudiante ingresa a la prueba de comprensión lectora conformada por preguntas que indagan por la comprensión del texto desde lo literal, inferencial y crítico-intertextual. El proceso termina con un ejercicio de escritura.

A partir de este momento cobra gran relevancia la sinergia entre la familia y la escuela. Desde la familia, cada viernes se acompaña el proceso de desarrollo del taller respectivo y en la escuela la docente, de forma ocasional, lee capítulos del texto en clase, hace preguntas y motiva a los estudiantes a su compromiso frente a este proceso. También lleva el registro a través de un semáforo en el cual se puede visualizar si los estudiantes realizaron o no la prueba correspondiente a dicha semana.

El proceso de implementación termina con la aplicación de una segunda prueba de caracterización que tiene la misma estructura de la prueba aplicada al inicio del proceso, lo cual permite comparar ambos resultados y evaluar los logros y las debilidades que se dieron en la ejecución.

### *Instrumentos para la recolección de la información*

Para la recolección de la información, que permitirá la construcción de comprensiones sobre el ejercicio investigativo, se emplearon en especial como instrumentos: la prueba de caracterización, la semaforización del desarrollo de los talleres, la prueba final y una encuesta de apreciación final, como se describe a continuación:

- *Prueba de caracterización:* este instrumento fue diseñado por el ICFES y proporcionado desde el PTA a los tutores para ser implementado en las instituciones educativas acompañadas, con el propósito de determinar el nivel de fluidez y comprensión lectora de los estudiantes que cursan los grados tercero y quinto de básica primaria.

- *Semaforización*: permite realizar el seguimiento al desarrollo por parte de cada uno de los estudiantes, de los talleres propuestos durante cada una de las semanas. De este modo, por semana se asigna un color: el rojo corresponde a que la actividad no se realizó y el verde a que sí se hizo. La meta final sería lograr tener todo el semáforo en verde. Si el estudiante lo consigue, se le da una mención de honor por alcanzar el objetivo.
- *Prueba final*: al terminar la implementación de la intervención, se aplica de forma individual a cada uno de los estudiantes una prueba con la misma estructura de la prueba de caracterización inicial, con el propósito de comparar los resultados obtenidos en ambas pruebas y, de este modo, analizar los desempeños que obtuvieron los estudiantes después de la implementación de la intervención pedagógica.
- *Encuesta de apreciación final*: terminada la implementación de la intervención pedagógica se procede a aplicar una encuesta de apreciación dirigida a las directivas, los docentes, los estudiantes y los padres de familia, para conocer su percepción frente al trabajo desarrollado y sus sugerencias para continuar potencializando la experiencia.

## Resultados

Los resultados de la investigación se presentan teniendo en cuenta cada uno de los momentos en que se dividió la experiencia: diagnóstico, planeación e implementación, los cuales se detallan a continuación.

### *Diagnóstico*

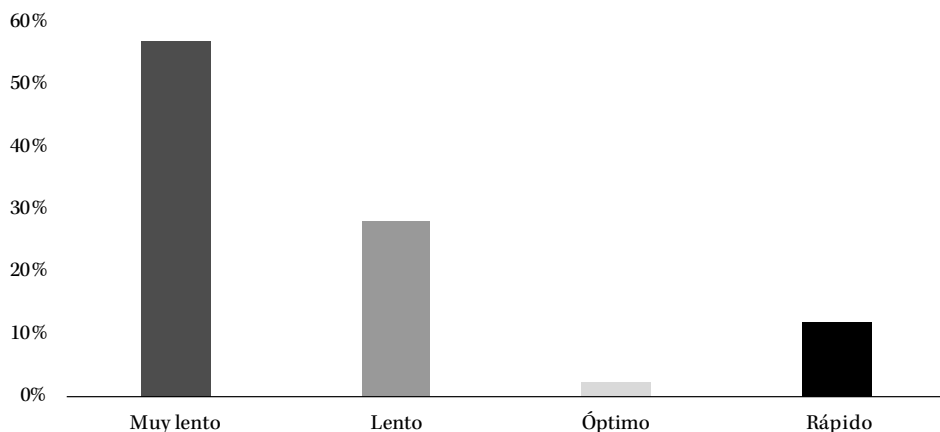
La prueba de caracterización se aplicó de manera individual a los estudiantes que conforman la muestra. La prueba evaluó dos elementos: *fluidez* y *comprensión lectora*. Estos son los resultados obtenidos en cada uno de ellos:

### *Fluidez*

La sesión de fluidez lectora está conformada, a su vez, por dos componentes: *velocidad de la lectura* y *calidad*.

- *Velocidad de la lectura:* en este componente se evaluó la cantidad de palabras que el estudiante leyó en un minuto y se encontró que el 57 % de los estudiantes evaluados leyeron menos de 60 palabras por minuto y el 28 % entre 61 y 84 palabras por minuto; es decir, que el 85 % de la muestra se ubicó en un nivel por debajo del mínimo esperado, de acuerdo con su grado de escolaridad, y se clasificó, respectivamente, en los niveles de lento y muy lento. El 2 % de los estudiantes se ubicaron en el tipo de lectura óptimo y el 12 % se clasificaron en velocidad rápida que es el nivel esperado. Estos datos se presentan en la figura 3.1.
- *Calidad de la lectura:* en este componente se evaluaron cuatro elementos: *reconocimiento de las palabras, ritmo, precisión y expresión*. De esta evaluación se obtuvo como resultado que el 30 % de los estudiantes se ubicaron en el nivel A, al caracterizarse su lectura por el silabeo, ser lenta, realizar cambios en las palabras escritas por otras y ser monótona, sin entonación ni expresividad. En un segundo nivel, es decir, en el B, se ubicaron el 47 % de los estudiantes, al leer el texto por unidades cortas sin pausas ni entonación, reiterar o repetir una sílaba o palabra ya leída, y leer el texto sin pausas ni entonación. Para finalizar, el 23 % de los estudiantes se ubicaron en el nivel C y el 0 % en el nivel D, que son los niveles esperados para la calidad de la lectura caracterizada por leer unidades

Figura 3.1. **Resultados en la velocidad lectora**



Fuente: elaboración propia.

cortas, hacer pausas, pero no marcadas, teniendo en cuenta los signos de puntuación, y tener pocos errores en la lectura de las palabras (omisiones o anomalías de acento). En cuanto a la expresividad, se resalta realizar la lectura con un cambio adecuado en la voz y la entonación para buscar el significado. Estos datos se presentan en la figura 3.2.

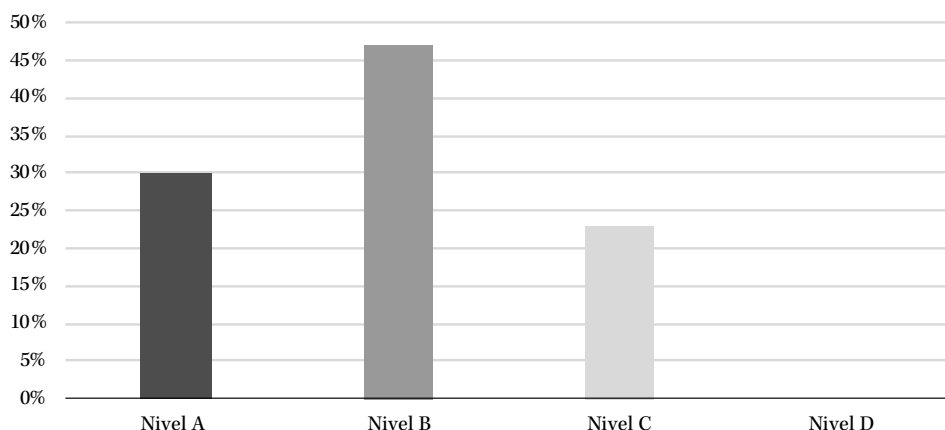
### *Comprensión lectora*

Se evaluaron tres niveles: literal, inferencial y crítico-intertextual, y se encontró que los resultados en cada uno de los niveles fueron bajos al ubicarse la mayoría de los estudiantes en que no cumplen con el nivel evaluado. Estos datos se muestran en la figura 3.3.

### *Planeación*

La intervención pedagógica ha sufrido modificaciones en cada uno de los años de implementación a partir de las necesidades que se han detectado y las sugerencias realizadas por las familias, los estudiantes, los docentes y las directivas que han participado en su ejecución. En el 2016, la estrategia inicia con la implementación de una hora de lectura semanal (Institución Educativa Hernán

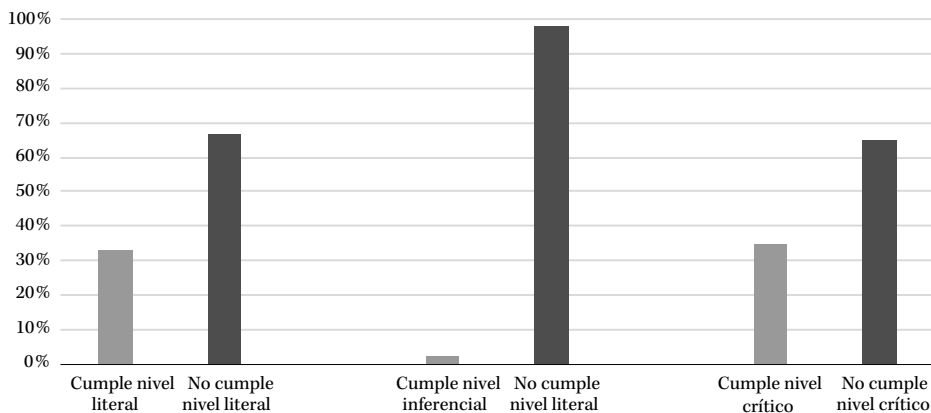
Figura 3.2. Resultados en la calidad lectora



Fuente: elaboración propia.



Figura 3.3. Resultados en la comprensión lectora



Fuente: elaboración propia.

Toro Agudelo, s. f.), pero al consultar diferentes autores se encontró que sería más benéfico para los estudiantes fomentar lecturas extensivas en lugar de las intensivas, ya que el propósito fundamental era generar hábitos en la lectura. Siguiendo esta sugerencia, en el 2017 se inició a leer un capítulo por semana del texto *Vecinos y detectives en Belgrano*, de María Brandán Aráoz (2012). La evaluación de los estudiantes frente a la lectura de este texto puso de manifiesto que era denso y monótono, de acuerdo con la edad en que estaban los estudiantes, por lo que en el 2018 se cambió por la novela *El misterio del pollo de la batea*, de Javier Arévalo (2010). El cambio de texto se consideró positivo, ya que durante los descansos los estudiantes comentaban sobre lo que habían leído y mostraban ansiedad de que llegara el viernes para leer un nuevo capítulo y así descubrir el asesino de Humberto. En consecuencia, se continuó con la lectura de la misma obra en el 2019 y el 2020, pero se le sumó el texto *Viaje al país de los números*, de Benoit Rittaud (2008), con el propósito de realizar la lectura de un texto por semestre.

También es importante precisar que en el 2018 se cambió la forma de llevar el seguimiento, ya que se tomaba como evidencia la nota cuantitativa que le generaba el aplicativo al estudiante luego de enviar el formulario. Con lo anterior, los estudiantes se centraron en repetir la prueba hasta contestar todos los puntos correctos y así obtener por nota 5,0; quizá lo podían hacer de manera aleatoria

hasta conseguirlo, por lo que esta estrategia se modificó y se les enfatizó a los estudiantes en que debían enviar el formulario una sola vez y que no importaba el número de respuestas que obtuvieran en el formulario como correctas, sino que realizaran y revisaran en cuáles de las preguntas habían fallado para no volver a cometer el mismo error. En consecuencia, la estrategia se acompañó con la presentación de los consolidados semanales por parte de los docentes a los estudiantes y las familias, ya no con la nota numérica, sino desde un semáforo en el cual el color rojo corresponde a que la actividad no se realizó, y el verde, a que sí se hizo. La meta final sería lograr tener todo el semáforo en verde y si así se conseguía, se le daba una mención de honor por alcanzar la meta.

### *Implementación*

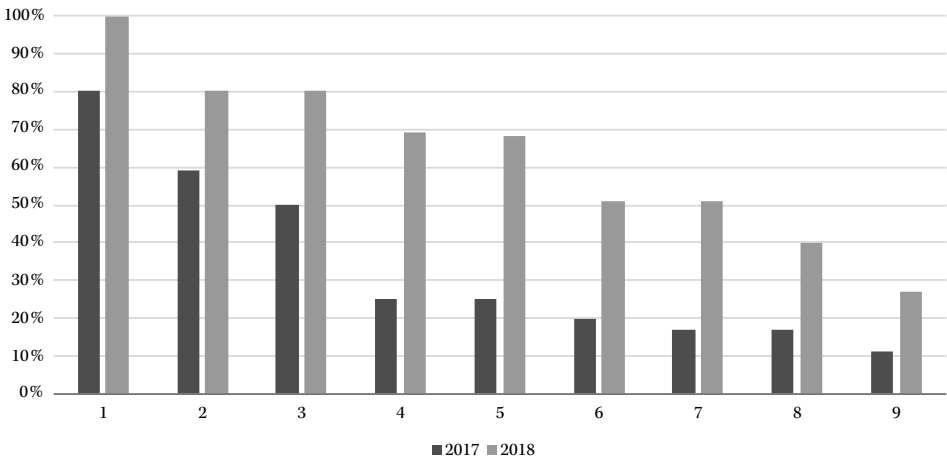
Inicia con el primer taller vivencial con padres de familia, en el cual se encontró que cada año el número de familias que asiste ha incrementado. Por ejemplo, en el 2016 solo asistieron el 16 % de las familias, mientras que en el 2020 asistieron el 85 %, debido a que se ha logrado comunicar la fecha dispuesta con anterioridad por diversos medios y se les explica la necesidad de que en este encuentro cada estudiante pueda estar en compañía de su acudiente.

Frente al desarrollo de la intervención pedagógica esta ha ido cambiando cada año en respuesta a las sugerencias y necesidades que se han detectado durante la ejecución. Un comparativo entre los porcentajes de talleres desarrollados por los estudiantes durante el 2017 y el 2018 se presenta en la figura 3.4, en la cual se puede observar que se dio una mayor participación en el proceso en el 2018 con respecto a la participación del 2017, lo que podría atribuirse al cambio del texto empleado, que pasó de *Vecinos y detectives en Belgrano*, de María Brandán Aráoz (2012), a *El misterio del pollo de la batea*, de Javier Arévalo (2010).

Sin embargo, pese a los cambios en la propuesta, se encuentra como generalidad que no se ha logrado que el 100 % de los estudiantes realicen el proceso y, más aún, que los que inician el proceso lo finalicen, ya que durante la implementación van desertando, pese a la motivación que se les da en las clases.

Tras finalizar los talleres, se aplicó una segunda caracterización y se compararon dichos resultados con la prueba de caracterización aplicada al inicio del proceso. Estos resultados se presentan en la tabla 3.3.

Figura 3.4. Comparativo de estudiantes que desarrollaron los talleres durante el 2017 y el 2018



Fuente: elaboración propia.

Tabla 3.3. Resultado de la comparación de la prueba de caracterización inicial y final

Componente	Nivel	Resultados		Índice de comparación	
		Primera prueba	Segunda prueba		
Fluidez	Velocidad	Muy lento	57 %	40 %	-17 %
		Lento	28 %	35 %	7 %
		Rápido	12 %	24 %	12 %
		Óptimo	3 %	1 %	-1 %
	Calidad	Nivel A	31 %	23 %	-8 %
		Nivel B	47 %	23 %	-24 %
		Nivel C	23 %	37 %	15 %
		Nivel D	0 %	17 %	17 %
Comprensión	Literal	33 %	51 %	17 %	
	Inferencial	3 %	9 %	7 %	
	Crítico	35 %	8 %	-27 %	

Fuente: elaboración propia.

Frente al análisis de la tabla 3.3, se encuentra que en el componente de fluidez es positiva la disminución entre los estudiantes que puntuaron en velocidad muy lenta: de un -17 %, los cuales se reubicaron en los siguientes niveles y alcanzaron el objetivo planteado, el cual consistía en que al finalizar la implementación

se esperaba que los alumnos lograran un nivel superior del cual iniciaban su proceso. Esto mismo ocurre con la calidad al tener una reducción de un 8 % y un 24 % en los niveles A y B, y aumentar el porcentaje de estudiantes que alcanzaron los niveles C y D. Por último, en el componente de comprensión se halla un mejoramiento en la comprensión literal de un 17 % y en la inferencial de un 7 %, pero no se tiene una explicación en cuanto a la puntuación del nivel crítico, ya que tras desarrollar la propuesta esta se vio disminuida en un 27 %, porcentaje que, se intuye, es debido a que los estudiantes se enfocaron en los demás aspectos.

## Discusión

En la revisión de la literatura se plantearon tres categorías: *importancia de leer*, *fluidez y comprensión lectora* y *vinculación de las TIC en el proceso*, las cuales se retoman como ejes de la discusión.

Frente a la *importancia de leer*, se encuentra que es fundamental el tipo de lectura que se seleccione para el desarrollo del proceso, ya que dependiendo de la lectura que se les planteó a los estudiantes fue su porcentaje de participación, con lo cual se concluye que lo mejor es que lean algo que les agrade y se confirma así que la motivación del estudiante es “el factor más poderoso para generar hábitos de lectura” (Salazar, 2006, p. 23).

También es fundamental el papel del acompañante en el proceso, porque aquellos estudiantes que tienen familias comprometidas fueron precisamente quienes lograron desarrollar a cabalidad todas las actividades propuestas y obtener mejores resultados. Como se expresó en la revisión de la literatura, era esencial que los estudiantes pudieran tomar la lectura como algo propio y se convirtiera en un hábito consciente y que no solo se limitaran a leer en la escuela, pero este propósito solo fue alcanzado por el 27 % de los estudiantes, que coincide con aquellos que se destacan por su buen desempeño académico, por lo que la implementación, en lugar de cerrar brechas, continuó dejándolas abiertas entre los estudiantes que se encuentran en un nivel satisfactorio de lectura y aquellos que siguen con dificultades en el proceso, con lo que se constata así lo planteado por Paredes (2004) en cuanto a que el agente más importante en la formación del hábito de lectura es la familia.

Con respecto a la categoría *fluidez y comprensión lectora*, se evidenció que los estudiantes cuyo nivel de lectura se ubicó en muy lento y calidad de lectura A, en la prueba tanto inicial como final, fallaron en la prueba de comprensión lectora, lo cual se atribuye a que durante la lectura su atención se enfocó en recordar cómo se leía cada palabra, es decir, en decodificar, por lo que al terminar de leer el renglón no podían recordar qué habían leído y, en consecuencia, se les dificultó tener un sentido global del texto, lo cual coincide con lo que expresa Calero (2014): “[...] si un lector tiene que realizar pausas constantes para decodificar las palabras y leer las oraciones, su lectura se vuelve lenta y, por lo tanto, la construcción del significado de lo que está leyendo se ve interrumpida” (p. 12). Al respecto, Pikulski (2006) afirma:

La fluidez lectora es un proceso que incluye habilidades eficaces de decodificación que permiten al lector comprender el texto. Existe una relación recíproca entre la decodificación y la comprensión. La fluidez se manifiesta en la lectura oral precisa, rápida y expresiva y es aplicada durante la comprensión lectora silenciosa. (p. 73)

Por su parte, se atribuye que los estudiantes que realizaron una lectura más fluida coinciden con aquellos que hicieron la lectura sostenida durante los viernes, en un total de 16 a 19 semanas, lo que permitió que ampliaran su vocabulario, que repercuta en la automatización y, por ende, en una lectura más veloz, en sintonía con lo manifestado con Calero (2013) cuando precisa que

[...] la lectura fluida comporta no solo saber cuándo aumentar el ritmo lector, o disminuirlo para buscar el sentido a lo que se está leyendo; sino que además conlleva un uso consciente de la puntuación o las marcas expresivas del texto, y saber dónde poner énfasis al leer para resaltar el significado de determinadas palabras o frases, situando así el automatismo y la lectura prosódica al servicio de la construcción de comprensión lectora. (p. 37)

Para finalizar, en la categoría de la *vinculación de las TIC en el proceso* se encuentra que las TIC permitieron romper las barreras del tiempo y del espacio, ya que se lee solo en la escuela en la clase de lenguaje y todos los estudiantes

avanzan al mismo ritmo para posibilitar que ellos en cualquier momento, con su acompañante, pudieran ingresar desde sus hogares con su celular o computador, con conexión a internet, para realizar el taller propuesto, lo cual corrobora lo expresado por Giraldo (2012) frente a la mediación de las TIC como la posibilidad de desenclave.

## Conclusiones

El Programa Todos a Aprender, a través de su ruta de acción, ha transformado las prácticas de aula y con ello ha incidido en el mejoramiento de la calidad de la educación. Para el caso de esta investigación, se tomó la implementación del PTA de la prueba de caracterización del nivel de fluidez y comprensión lectora en los estudiantes de tercer grado de básica primaria, la cual, desde el programa, se orientó a que el objetivo central con dicha implementación era el diseño de estrategias por parte de los docentes, tomando como insumo los resultados obtenidos, para atender a los estudiantes que requieren más apoyo o que se encuentran por encima del nivel esperado, lo cual dio como resultado “Viernes de lectura en familia”.

Con esta intervención pedagógica todos los implicados se beneficiaron: los docentes fortalecieron su práctica desde la comunidad de aprendizaje durante la construcción e implementación de la intervención pedagógica, al intercambiar y apropiarse de nuevos saberes didácticos y pedagógicos; además, los estudiantes mejoraron en su fluidez y comprensión lectora, y en las familias se dio un cambio en la visión respecto al acompañamiento en los procesos de lectura, al brindarles herramientas didácticas a través de la capacitación y el acompañamiento, para que ellos se pusieran al frente de esta tarea de manera responsable y con sentido.

Al tratarse de una actividad conjunta entre el PTA, la escuela y la familia, el papel desempeñado por cada uno de los participantes fue fundamental para lograr el éxito. Por su parte, el PTA brinda herramientas para el mejoramiento en las instituciones, pero son los docentes quienes logran darle vida en sus aulas, por lo cual fue esencial el acompañamiento de la familia al permitir disfrutar del proceso lector desde un ambiente más cercano y emotivo que contribuye a elevar la autoestima de los estudiantes y el agrado por la lectura. Se encuentra

también que, si la familia no está en sintonía y realiza con el estudiante el taller respectivo, se crean brechas cada vez más amplias entre los estudiantes que van logrando mejorar su proceso lector y aquellos que se van atrasando en él; por ende, se dificulta la obtención de la meta trazada.

La intervención pedagógica no es la solución en sí misma a los problemas de lectura y escritura que se presentan al inicio de la etapa escolar, sino que es una herramienta que permite dinamizar los procesos en el aula de clases, contribuye a respetar los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y busca que ellos encuentren en la literatura un aliado que les ayude a superar los obstáculos y puedan ir desarrollando habilidades en la lectura y escribir de manera fluida. La intervención pedagógica puede ser implementada por cualquier docente, ya que no requiere de conocimientos previos o manejo específico: necesita solo de un equipo PC, tableta o celular, con conexión a internet. Al ser de fácil acceso y gratuita permite la vinculación activa de todos los actores participantes del proceso educativo: estudiantes, familia y docentes. Por ello, esta propuesta puede ser aplicada por cualquier docente con su grupo de estudiantes.

Por último, cabe señalar que se logró la meta trazada al inicio de la intervención en la medida en que los estudiantes que se comprometieron y desarrollaron los talleres de intervención lograron progresar en las habilidades lectoras descritas.

## Referencias

- Amiama Espaillat, C. M. (2018). *Competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana: orientaciones para la evaluación y su intervención pedagógica* [tesis doctoral inédita, Universidad de Sevilla, España]. <https://idus.us.es/handle/11441/75574>
- Aráoz, M. B. (2012). *Vecinos y detectives en Belgrano*. Alfaguara Juvenil.
- Arévalo, J. (2010). *El misterio del pollo en la batea*. Editorial Norma. <http://ieoswaldokuintana.edu.co/docs/el-misterio-del-pollo-en-la-bateapdf-1593565686.pdf>
- Calero, A. (2013). *Fluidez lectora y evaluación formativa*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5085475.pdf>
- Calero, A. (2014). Fluidez lectora y evaluación formativa. *Investigaciones sobre Lectura*, (1), 33-48. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=446243919002>

- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory into Practice*, 30(3), 165-175. <https://doi.org/10.1080/00405849109543497>
- Giraldo, M. E. (2012). *La tríada: Una opción conceptual y práctica para solventar los destiempos de la educación en la sociedad de la información* [tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín].
- Institución Educativa Hernán Toro Agudelo. (s. f.). *Comprensión lectora. Tercero*. <https://hta7.webnode.es/tercero/compreension-lectora/>
- Jenkinson, M. D. (1976). Modos de enseñar. En R. C. Staiger (comp.), *La enseñanza de la lectura* (pp. 39-59). Huemul.
- Lems, K. (2006). Reading fluency and comprehension in English language learners. En T. Rasinski, C. Blachowicz y K. Lems (eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 243-254). The Guilford Press.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Enseñando a los niños a leer*. <https://www.readingrockets.org/sites/default/files/NRP-2000.pdf>
- Paredes, J. (2004). *La lectura. De la descodificación al hábito lector*. <http://www.razonypalabra.org.mx/libros/libros/lecturades.pdf>
- Pérez Abril, M. (2011). *Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política*. <https://bit.ly/2IJ4er9>
- Pikulski, J. J. (2006). Fluency: A review of developmental and language perspective. En S. J. Samuels y A. E. Fastrup (eds.), *What research has to say about fluency instruction*. International Reading Association.
- Poy Solano, L. (2010, 5 de septiembre). Regresivo, medir la velocidad de lectura en escuelas: especialistas. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2010/09/05/sociedad/033n1soc>
- Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes [Pisa]. (2018). *Resultados de lectura en España*. Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/24124/19/00>
- Rasinski, T. (2010). *A study guide for the fluent reader*. Scholastic.
- Rittaud, B. (2008). *Viaje al país de los números*. Oniro Ediciones.
- Salazar, S. (2006). *Claves para pensar la formación del hábito lector*. [http://eprints.rclis.org/8551/1/habito\\_lector\\_salazar.pdf](http://eprints.rclis.org/8551/1/habito_lector_salazar.pdf)
- Schreiber, P. A. (1991). Understanding prosody's role in reading acquisition. *Theory Into Practice*, 30(3), 158-164. <https://doi.org/10.1080/00405849109543496>
- Strang, R. (1965). *Procesos del aprendizaje infantil*. Paidós.



Touriñán López, J. M. (2011). Intervención educativa, intervención pedagógica y educación: la mirada pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, (extra-série), 283-307.  
<https://bit.ly/3dBgqym>

## Capítulo 4. Oralidad, escuela y construcción de la ciudadanía\*

Tania Escudero Díaz

El presente capítulo es una reflexión que se hace a partir de las experiencias, los saberes, las concepciones y las prácticas de oralidad de cinco maestras que trabajan con niños de 5 a 10 años. También se toman como base algunos lineamientos y orientaciones de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, la cual defiende el trabajo por proyectos como un enfoque que contribuye a que los estudiantes fortalezcan su oralidad desde prácticas significativas que los conduzcan a realizar actividades cercanas a su contexto, hacer planteamientos críticos, expresar sus ideas y, de esta manera, ejercer de una forma constructiva su ciudadanía. A lo largo del texto se presentan algunas definiciones sobre oralidad, concepciones del maestro, prácticas de oralidad antes y después de la pandemia, transformaciones docentes, percepciones sobre los estudiantes, incidencia del Programa Todos a Aprender en la formación de los maestros durante la pandemia por el COVID-19, planteamientos de la red mencionada sobre la enseñanza en oralidad y algunos factores, estrategias y acciones para formar en oralidad. La ruta metodológica establecida para la realización de esta reflexión fue la investigación cualitativa, que permitió incluir las voces de las maestras, quienes trabajan en los niveles de preescolar y básica primaria de instituciones educativas oficiales del municipio de Lórica (Córdoba) en Colombia. Durante esta reflexión pedagógica las maestras describen sus experiencias en cuanto a las prácticas de oralidad, la compleja labor que han asumido durante la crisis ocasionada por el confinamiento, a raíz de la pandemia generada, y cómo han sacado adelante su labor.

\* Para citar este capítulo: <http://dx.doi.org/10.51570/Educ202306>

## Introducción

La oralidad es una práctica adherida al quehacer pedagógico cotidiano del maestro. Se encuentra presente en el aula, en la tradición oral, en los medios y en las interacciones entre padres, maestros y estudiantes. Sin embargo, la oralidad en el aula ha sido desarrollada de manera escasa, puesto que las prácticas de los maestros están fundamentadas en especial en enseñar a leer y escribir. En los *Lineamientos Curriculares* se establece que la oralidad es una posibilidad de construir seres humanos sociables con una visión crítica de su mundo, una apropiación de la cultura en la que se encuentran, un respeto y una aceptación por el otro y una ética en aspectos claves de la comunicación, como el entendimiento de los códigos del entorno que lo rodean (MEN, 1998). Cuando se habla de oralidad se enmarcan diferentes acciones entre las que se encuentran saber qué decir y a quién, y reconocer en el otro un ser cultural y social, con diferencias; todo este sentido comunicativo se encuentra en unas bases de respeto y convivencia adecuada.

En este capítulo se identificarán, a través de las voces de cinco docentes de preescolar y básica primaria de instituciones educativas oficiales de Lórica (Córdoba), concepciones sobre oralidad. Cuando se habla de concepción se hace alusión a ideas, principios y acciones que conforman la práctica docente, que pueden ser reflexionadas o no, explícitas o implícitas, y se revelan por medio de criterios para evaluar, explicar, dar o no la palabra, conversar con los estudiantes o darles órdenes y organizar el aula, entre otras (Sánchez, 2014). Por lo anterior, las concepciones de un docente son importantes porque se reflejan en el aula y les dan valor a las prácticas, por lo cual influyen de forma significativa en lo que el estudiante aprende o no.

En otras palabras, algunos maestros desconocen las prácticas de oralidad como un proceso en el que, además de la tradición oral, están inmersas orientaciones sobre acciones de habla en las que se entretienen el saber hablar, el reconocimiento del interlocutor y de sí mismo como sujeto inmerso en una cultura que devela historias, principios, opiniones y formas de hablar, ser y sentir, que permiten tener conciencia de pertenecer a un mundo social y cultural en el que se puede aportar de manera crítica y participativa para su avance.

La pertinencia de hablar de este tema es que aún existen instituciones en el país en las que se fundamenta la formación del estudiante en el saber leer y

escribir, dejando de lado los procesos de oralidad, los cuales pueden contribuir de modo significativo a la formación integral de ciudadanos críticos y participativos. Por tal razón, es necesario orientar a los maestros en la construcción de unos factores claves que permitan establecer una ruta metodológica constante en la formación de la oralidad como objeto de enseñanza central en la educación.

Es fundamental que los maestros reflexionen sobre sus prácticas de oralidad, se pregunten de forma crítica sobre su quehacer y se planteen rutas de mejoramiento en las que expresarse de manera oral tenga sentido como práctica sociocultural dentro de la escuela y fuera de ella. Por eso, a través de este documento los profesores podrán revisar sus prácticas de enseñanza relacionadas con la oralidad, autoevaluar su rol como docentes, el papel que están ejerciendo con sus estudiantes y si en realidad en las aulas se están generando experiencias significativas de aprendizaje que conlleven la formación de sujetos activos en su contexto social y cultural.

Además, se espera aportar a la transformación de las prácticas de los maestros en el ejercicio de la oralidad, ya que su desarrollo y fortalecimiento debe tener un resultado en la vida ciudadana que propicie prácticas de aula, en las cuales los estudiantes tengan una intención real de comunicarse y ser escuchados, expresar opiniones con argumentos válidos que permitan interactuar de forma respetuosa con el otro y aportar de manera significativa al crecimiento y avance de la sociedad donde habitan.

Es preciso anotar que reflexionar acerca de las concepciones de los maestros sobre sus prácticas de oralidad implica estudiar aquello en lo que creen, cómo se relacionan estas creencias con sus prácticas, cómo se convierten en su fundamentación para ejercerlas y qué tanto estas tienen significación en los estudiantes en el ejercicio de su ciudadanía. “Las concepciones (conjunto de ideas, modelos, opiniones, creencias o prejuicios) no siempre son conscientes y tan solo se develan cuando se confronta el decir-pensar con el hacer” (Castaño, 2014, p. 11). Por tal razón, esta reflexión pretende exponer algunas concepciones que orienten las prácticas pedagógicas de los maestros acerca de los procesos de oralidad y compararlas con sus prácticas de aula, así como identificar las estrategias metodológicas empleadas en el proceso de formación de los estudiantes, antes y durante la pandemia, las transformaciones alcanzadas y brindar recursos conceptuales y didácticos que aporten factores claves para

cualificar prácticas que lleven al ejercicio permanente de formar en oralidad y, por ende, construir ciudadanía.

A continuación se presentan la revisión de literatura, los fundamentos teóricos de la temática, la metodología, los resultados y la discusión, que relacionan los hallazgos a través de diferentes categorías de análisis, comparadas con estudios previos. Además, se exponen tres tópicos de reflexión para invitar a la mejora de las prácticas de oralidad: el primero, en relación con el PTA; el segundo, referente al trabajo de la Red Colombiana de Lenguaje; y el tercero, relacionado con la proposición de factores claves para mejorar las prácticas de oralidad en las aulas. Por último, se presentan las conclusiones, la síntesis de la información expuesta durante el escrito, con la expresión de ideas innovadoras, y las recomendaciones claves a partir de lo reflexionado.

### **Revisión de la literatura**

Uno de los fines primordiales en la formación en lenguaje es que los sujetos sean capaces de manejar la lengua con propiedad y crear nuevos modos de expresión, pues el lenguaje es una de las herramientas a través de las cuales se construye la identidad del sujeto y su conocimiento (MEN, 1998). Por esta razón, se debe formar a los niños para que le hagan tributo a la palabra por medio de la oralidad. Que el estudiante haga uso de la lengua en el aula implica no solo que dedique tiempo a la lectura y la escritura, sino también que se le brinden espacios en donde pueda apropiarse de planteamientos certeros basados en la lectura de textos y contextos, para interactuar con el otro y así adquirir seguridad cuando expresa sus opiniones verbalmente. Así las cosas, lectura, escritura, oralidad y escucha son procesos que se complementan, mas no que van unos detrás de los otros.

Respecto a lo anterior, Cruz (2016) plantea que tanto la oralidad como la escritura implican un alto nivel de complejidad, pues para poder comunicarse de una forma u otra se necesita comprensión para pensar en el qué, cómo, para qué y por qué se expresa una idea con el firme propósito de comunicarla de modo eficaz. El principal instrumento para expresarnos de manera oral es la voz, ya que esta nos da autonomía e identidad, y se complementa a través de tres elementos básicos que le dan mayor sentido a los mensajes que emitimos:

la paralingüística (signos prosódicos y paraverbales del lenguaje), la kinésica (movimientos conscientes o inconscientes de cara y cuerpo) y la proxémica (análisis de espacios y distancias de forma consciente o inconsciente) (Arias, 2017). Todos estos elementos representan mensajes significativos sobre la cultura, la actitud del hablante y el momento histórico en el que vive. Lo precisado antes nos indica que en la escuela, la oralidad y sus elementos merecen un lugar privilegiado en donde se aprenda hablando y escuchando de manera consciente.

La comunicación como fenómeno social requiere de sujetos que interactúen de forma permanente y que construyan discursos para situaciones reales; es aquí en donde la oralidad cobra fuerza, pues el maestro como ente orientador de los procesos de enseñanza y aprendizaje debe propiciar espacios para darle eco y sentido a la palabra hablada y que esta se proyecte en los entornos social y cultural. Tradicionalmente, la oralidad está ligada a la memoria y a la narración, pero esta se puede implementar en el aula desde diferentes perspectivas y modalidades discursivas (Vásquez, 2011). Fomentar las prácticas de oralidad en el aula permite formar sujetos críticos que construyan identidad, pues así se les está preparando para ejercer su rol como ciudadanos de derecho, con voz para participar en la vida ciudadana y en cualquier contexto.

Vista desde un enfoque sociocultural, la oralidad es una práctica social del lenguaje por medio de la cual se construyen en la escuela relaciones, formas de conocer el mundo, acciones, discursos y situaciones auténticas de comunicación, los cuales son de gran ayuda para el desenvolvimiento de los estudiantes en el contexto donde habitan. Por esta razón, la oralidad debe ser en las aulas uno de los pilares de la construcción de la ciudadanía y la identidad, ya que a través de esta se desarrollan no solo procesos cognitivos, sino también afectivos que permiten una continua construcción y transformación del conocimiento en un plano dialógico y discursivo, lo que lleva a que los estudiantes tengan prácticas metacognitivas y fortalezcan la competencia pragmática (Gutiérrez, 2015, citado por Uribe-Hincapié *et al.*, 2019).

La tarea del maestro, entonces, requiere de suma responsabilidad, puesto que “la escuela y el aula ocupan un lugar privilegiado en la construcción de la ciudadanía, la escuela es una poderosísima agencia de individuación y de construcción de nuevas identidades sociales” (Tenti, 2000, citado por Jurado, 2017, p. 103), y está en el deber de desarrollar en los estudiantes una competencia

oral. En la enseñanza de esta se deben incluir aspectos como: discusiones entre estudiantes y maestros, intercambio de elementos culturales, reconocimiento del grupo, derecho a la palabra y a ser escuchado, valoración igualitaria del habla de todos los estudiantes y consideración del niño como enseñante (Pujol, 1992, citado por Jurado, 2017).

Es importante anotar que en el proceso de darle un lugar privilegiado a la oralidad se incluye también la capacidad de escucha, pues en esta se construyen los procesos de significación que permiten interpretar mensajes, inferir propósitos y construir hipótesis a partir de la voz del otro (Uribe-Hincapié *et al.*, 2019).

Además, pensar la oralidad como objeto de estudio es una necesidad que debe ser abordada en la escuela, y debe enseñar al estudiante a ejercer deberes y derechos, reclamarlos, tener una actitud crítica y respetar las diferencias, ya que, como lo plantea Vásquez:

el aula es un buen teatro para que sean audibles las diversas oralidades, las diversas historias, los diversos relatos que dicen múltiples identidades. Y mucho más hoy, cuando un salón de clases es en realidad un espacio multicultural. Por supuesto que la palabra del maestro debe oírse, pero también las palabras de nuestros estudiantes. Y esto no solo nos invita a crear y propiciar ambientes para la escucha activa, sino a dimensionar las palabras que usamos, los ‘marcadores de interpelación, control o de turno de habla que empleamos’, los discursos que circulan o se legitiman en nuestras aulas. (Vásquez, 2011, p. 159)

Se puede afirmar que en la oralidad se fortalece la colectividad, el conocimiento que se transmite de generación en generación, el arte y la memoria cultural (Gutiérrez, 2014, citado por Uribe-Hincapié *et al.*, 2019). Por esto, no se puede dejar a un lado en la escuela, no puede ser un elemento de segundo plano ni tomada como algo natural.

Hasta ahora se ha hablado de lo que la escuela debe hacer, pero ¿poseen los maestros todas las herramientas cognitivas y metodológicas necesarias para enfrentarse al reto de fortalecer la oralidad en las aulas? Según los estudios de Rodríguez (2019), no existe una claridad en los documentos emanados por el MEN (*Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, Estándares Básicos de Competencias y Derechos Básicos de Aprendizaje*) sobre la forma como se debe

abordar la oralidad en el aula, así que no hay consensos sobre sus definiciones ni objetivos de formación claros para los aprendizajes.

Además de lo anterior, los estudios de Fallarino *et al.* (2020), Pérez (2007), Pérez y Roa (2010, 2014), Vásquez (2011) y Uribe-Hincapié *et al.* (2019) afirman que los docentes no contemplan la oralidad como un objetivo de enseñanza. Todo esto hace que haya una dispersión sobre el qué enseñar y cómo enseñar en oralidad, y que se practique de diferentes formas en el aula. ¿Cómo asumir entonces su didáctica? Lo que se expondrá a continuación, permitirá vislumbrar algunos caminos para empezar a fortalecer este arduo trabajo.

## Metodología

Para el desarrollo de esta reflexión pedagógica se aplicó la metodología cualitativa, pues esta “se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández *et al.*, 2010, p. 358). Se pretende que los maestros interactúen de manera favorable y que valoren su forma de pensar y actuar. El conocimiento construido en esta reflexión se realizó con los aportes del investigador y de los profesores, lo cual dio lugar a la interacción permanente y fluida.

Dado que uno de los propósitos de este escrito fue identificar las concepciones de cinco maestras en sus prácticas de oralidad, fue necesario hacer este estudio, como bien lo indica la investigación cualitativa: a través del aprendizaje de experiencias y puntos de vista de individuos, la valoración de procesos y la generación de teorías fundamentadas en las perspectivas de los participantes (Hernández *et al.*, 2010). También se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, en el cual las docentes escogidas orientan los grados de preescolar a quinto, del nivel de básica primaria, de cinco instituciones educativas de Lorica (Córdoba), quienes forman parte del PTA y algunas son integrantes de la Red Colombiana de Lenguaje o han participado de los eventos locales que esta lleva a cabo. Además, se destacan en su institución por su sentido de pertenencia, compromiso y contribución a la labor docente. Es importante mencionar que fueron informadas acerca del objetivo de este estudio y aceptaron de forma voluntaria responder a las preguntas planteadas. Por respeto a la confidencialidad de la información, no se presentarán sus nombres.



Las reflexiones de este artículo se suscitan a partir de un ejercicio investigativo planteado en el marco metodológico del estudio de caso, pues se intenta comprender el significado de las concepciones de las maestras y examinar en profundidad el fenómeno de la oralidad en la básica primaria. Se pretende con lo anterior aportar en la proposición de unos factores que permitan fortalecer las prácticas en el aula.

Para la recolección de la información se utilizaron entrevistas semiestructuradas y registros de notas sobre lo aprendido en la Red de Lenguaje y el PTA. La información acopiada en estos instrumentos fue organizada y analizada, y se realizó un ejercicio de triangulación de fuentes de información, lo que posibilitó obtener las categorías más significativas relacionadas con el objeto de esta reflexión. Estas se presentarán más adelante en los resultados.

La ruta metodológica de este trabajo contempló las siguientes fases:

- Fundamentación teórica sobre oralidad y prácticas pedagógicas desde las perspectivas de Lerner *et al.* (1999), Castaño (2014), MEN (1998, 2006), Pérez y Roa (2014), Uribe-Hincapié *et al.* (2019), Jurado (2017) y Vásquez (2011), entre otros. Esta fase se consolidó como un ejercicio de construcción y reflexión crítica sobre el tema en cuestión.
- Realización de entrevistas semiestructuradas a las maestras participantes en el proceso investigativo, las cuales incluyeron cinco preguntas en las que se indagaba sobre las concepciones y prácticas de oralidad de las docentes, antes y durante la pandemia. Estos instrumentos se aplicaron durante febrero, en el primer periodo del año escolar del 2021, a través de la aplicación WhatsApp, y se pretendió que las profesoras hicieran un análisis de lo que habían sido sus prácticas de oralidad, antes y durante la pandemia, lo que permitió entender mejor la temática en estudio.
- Organización y análisis de la información acopiada en las entrevistas semiestructuradas. Esta fase posibilitó analizar la información dada por las docentes y organizarla en las siguientes categorías asociadas con la teoría estudiada: concepciones de oralidad en los maestros, prácticas de oralidad antes y durante la pandemia, transformaciones de las maestras en las prácticas de oralidad en la pandemia y percepción de las docentes sobre los aprendizajes de los estudiantes en cuanto a oralidad.

Estas categorías se obtuvieron a partir de la triangulación de las fuentes de información utilizando las teorías revisadas, las respuestas de las maestras y algunos registros de notas propias de las experiencias obtenidas en las prácticas de la Red Colombiana de Lenguaje y el PTA. De esta manera, se hizo un ejercicio de análisis crítico durante todo el proceso de escritura sobre las prácticas de oralidad de las docentes, lo cual aportó validez y confiabilidad a este trabajo reflexivo.

## Resultados y discusión

El ejercicio investigativo realizado produjo resultados que derivaron en las siguientes reflexiones, alrededor de categorías y hallazgos presentados a continuación:

### *Concepciones del maestro sobre la oralidad*

Tradicionalmente en la escuela se ha manifestado que los niños mientras más escriben, más aprenden, que cuanto más ocupados estén por un número considerable de tareas, más ordenados serán; nada más falso que eso. La oralidad como primera manifestación de la humanidad es reducida a un espacio secundario, natural y cotidiano. Hablar con otros nos permite crear conocimientos, persuadir pensamientos y acciones de los otros, y construir identidad frente a quienes ejercen el poder. A través de la oralidad se teje el uso intencionado del lenguaje y los imaginarios de la sociedad. La oralidad no son solo sonidos que salen de nuestra voz, pues las palabras habladas se conectan con el cerebro, con nuestro mundo interior, con saberes, con experiencias y hasta con el mismo cuerpo. La oralidad nos conecta con lo espontáneo y lo emotivo, nos vuelve más sensibles ante el otro. Por eso, como lo plantean Gutiérrez y Uribe (2015): “La escuela debe enseñar a comprender la trascendencia ética, política y estética de hablar y escuchar y definir las implicaciones del qué decir, cómo decir y cómo escuchar de manera respetuosa, crítica y reflexiva” (p. 478).

Para la profesora 1, la oralidad es: “la capacidad que tiene el ser humano para expresar o comunicar un mensaje haciendo uso de la voz” (entrevista profesora 1). Si se tiene en cuenta el planteamiento de Castaño (2014) sobre las

concepciones, las cuales a veces no son conscientes y no coinciden con las prácticas, la afirmación de la docente contrasta con lo respondido en la pregunta ¿cómo maneja las prácticas de oralidad en el aula?, pues aquí ella amplía mucho más su perspectiva y establece diálogos con los niños, quienes leen imágenes para fortalecer la imaginación y la creatividad, construyen historias para ser contadas de forma oral, desarrollan talleres de comprensión de historias sencillas en los cuales expresan libremente sus ideas, aprenden poemas, canciones, adivinanzas o coplas, y realizan juegos de roles en los que se propician espacios para compartir e interactuar a través de conversaciones (entrevista profesora 1).

Como se puede observar, la mayoría de las actividades de la maestra apuntan a fortalecer el aspecto narrativo y la tradición oral, y otra parte de las actividades se concentra en la experimentación de asumir diversas realidades y situaciones en las que se pueda dialogar y expresar ideas propias, con el fin de fortalecer las habilidades sociales (juegos de roles) de los estudiantes. Aquí, aunque la profesora tiene un enfoque sobre oralidad, las ideas sobre la práctica que ejerce con sus estudiantes muestran elementos que indican que su concepción trasciende.

Esta acepción se aproxima a lo planteado por Pérez y Roa (2014) cuando señalan que la oralidad debe estar vinculada a interacciones sociales y académicas, dentro y fuera de la escuela, pues los estudiantes deben construir su voz con seguridad, reconocer situaciones y propósitos comunicativos, en los cuales se respeten las diferentes reglas de interacción y se construya democracia. Además, los autores mencionados hablan de la necesidad de que se vaya construyendo poco a poco en la escuela una didáctica de la oralidad, así como la que se tiene en lectura y escritura.

Por otro lado, la profesora 2 afirma que “la oralidad es la fluidez verbal con la que podemos orientar una clase, para que quien la escuche pueda entender nuestras explicaciones y opiniones” (entrevista profesora 2). En esta respuesta se nota cómo la docente hace una introspección sobre su práctica, la cual tiene el propósito de ejercer una influencia cognitiva en sus estudiantes. También ella enfatiza en sus modos de expresión: “en el aula se adecuaba el tono de voz, de acuerdo al espacio o recinto donde se da la orientación pedagógica” (entrevista profesora 2).

En la siguiente respuesta, las profesoras 3, 4 y 5 coinciden con una perspectiva más amplia del concepto; para ellas la oralidad es una manifestación del lenguaje a través del cual nos comunicamos, expresamos la realidad de nuestra vida cotidiana, damos opiniones y manifestamos sentimientos e ideas (entrevistas profesoras 3, 4 y 5). Se puede afirmar, en cuanto a lo que reflejan estas concepciones asociadas con la espontaneidad, que las interacciones orales en el aula resultan ser diversas, pues dependen de múltiples factores, entre ellos los institucionales y contextuales, pero, sobre todo, depende de la concepción de ciudadano que el docente haya construido en el niño (Pérez y Roa, 2014). Un ejemplo de esto es lo que argumenta la profesora 5: “el manejo de la oralidad se hace a través de la participación activa de los estudiantes en recitales, exposiciones, dramatizaciones y proyectos de teatro” (entrevista profesora 5). Por su parte, la profesora 3 señala:

El manejo de las prácticas de oralidad en el aula lo hago a través del desarrollo de actividades didácticas que permiten acercarse a los niños a su contexto, a la realidad donde viven, incentivándolos a que se expresen y expongan sus ideas mediante situaciones reales de comunicación, trabajo cooperativo, elaboración colectiva de textos y estímulos audiovisuales, entre otros. (Entrevista profesora 3)

Se percibe que las docentes, frente a lo que definen, asumen posiciones variadas sobre cómo afrontan el trabajo en el aula, centrándose más en la exploración de lo narrativo, mientras que en otros espacios deciden inclinarse por favorecer la argumentación y el diálogo. Sin embargo, al definir el concepto lo hacen pensando en la oralidad como una capacidad del ser humano, algo innato que los niños llevan a la escuela; en tal sentido, no hay un énfasis en el establecimiento de pautas sobre cómo aprender a hablar, técnicas, elementos paralingüísticos y prácticas orales democráticas, entre otros. Esto tal vez se deba a la falta de un modelo explicativo o una tradición docente que muestre cómo enseñar de manera sistemática la oralidad, no solo desde lo espontáneo, sino también desde el aprendizaje y la metacognición (Vásquez, 2011).

Lo anterior conlleva una reflexión sobre cómo se tienen las herramientas conceptuales y metodológicas adecuadas para enseñar la oralidad desde todas las perspectivas, y se llega a la conclusión de que para su enseñanza se deben

tener en cuenta procesos de enseñanza y aprendizaje de los géneros discursivos, construcción del discurso oral, pautas para aprender a escuchar, elementos paralingüísticos, diversidad lingüística, social y cultural, la oralidad como tradición histórica, historia de la democracia en Colombia, la oralidad en los medios de comunicación e influencias de las interacciones en las aulas, entre otros.

### *Prácticas de oralidad antes y durante la pandemia*

Es importante construir en las escuelas lo que Walter Ong llama oralidad secundaria, la cual se construye a través de diversos canales y contextos sosteniendo una relación inevitable con la escritura, con la cual se complementa (Ong, 1987, citado por Uribe-Hincapié *et al.*, 2019). Cuando se cuestiona ¿de qué manera contribuye la oralidad a los procesos de escritura?, se puede decir que la oralidad permite demostrar qué tan apropiados son los conocimientos, las experiencias y las situaciones acerca de un tema o problema. A través de la oralidad se reconoce al individuo como sujeto pensante que construye un saber, habla con propiedad acerca de él y aporta a la construcción de una identidad colectiva en su comunidad.

Durante la pandemia, los procesos de oralidad tuvieron un papel esencial y fueron fusionados con la producción textual escrita. Así fue posible desarrollar con los estudiantes entrevistas, refraneros, diarios, investigaciones sobre plantas medicinales y fiestas tradicionales, entre otros. Con respecto al manejo de las prácticas de oralidad en el aula, antes y durante la pandemia, la docente 2 manifiesta lo siguiente:

La oralidad antes era más de contacto, más sentida, era entrar en una armonía con los estudiantes, era un compartir la realidad de lo vivido, ya que cuando tú te expresas, simultáneamente recibes emociones que te dan pautas para percibir si esa oralidad está siendo o no bien dirigida. La oralidad durante la pandemia no ha sido fácil, me tocó reinventar esa forma de llegar al rector, a los compañeros, docentes, padres y niños por medios de comunicación como el celular y otras redes; con menos tiempo, pues el tiempo por redes es limitado. (Entrevista profesora 2)

Por su parte, la profesora 1 afirma que las prácticas de oralidad se han transformado por la falta de interacción directa, ya que los espacios para compartir experiencias están limitados. Sin embargo, se buscan nuevas estrategias tales como lecturas y juegos en familia, construcción de historias a partir de una secuencia de imágenes, grabación de videos en los que los niños expresan poemas, canciones y adivinanzas, que son compartidas en las redes; todo esto se hace con la ayuda de los padres (entrevista profesora 1).

Según lo dicho por las docentes, trabajar mediante la virtualidad permitió a los profesores considerar la oralidad como esa competencia valiosa que les podía dar signos de lo que los estudiantes aprendían, y no solo eso, fue esta la que llevó a que maestros, padres y niños estrecharan lazos afectivos y se alimentaran socioemocionalmente en los duros momentos de la crisis vivida. En las voces de los otros, los niños descubren que no están solos, que sus palabras producen efectos y que hacen parte de un grupo en el cual interactúan y construyen vínculos sociales y afectivos, que les permiten construir identidad y colectividad. Así las cosas, el trabajo sobre el lenguaje oral adquiere propósitos no solo académicos, sino también políticos, sociales y culturales (Pérez y Roa, 2014).

Sobre sus prácticas de oralidad antes y durante la pandemia, la profesora 1 plantea:

Los niños de preescolar asisten por primera vez a clases, comunicándose generalmente a través de llamadas telefónicas, audios y WhatsApp. Algunos son tímidos, otros son muy comunicativos y conversadores. Por motivo de la pandemia ha sido difícil interactuar con frecuencia, aunque la mayoría cumple con las actividades relacionadas con el desarrollo de la oralidad. (Entrevista profesora 1)

A su vez, la profesora 4 expresa que:

Las prácticas de oralidad en el aula han sido un proceso complejo, ya que esta no puede estar desligada de la escritura. Generalmente, los niños presentan dificultades en los niveles de lectura y se quedan en un nivel inferencial. Por ello, con frecuencia hago exposiciones y debates sobre temas de interés que fomenten la lengua oral. (Entrevista profesora 4)

Nótese cómo las dos profesoras señalan en las prácticas de oralidad durante la pandemia, diferentes niveles de complejidad. Mientras que para una la dificultad está asociada con las características del desarrollo de los niños, sus edades e intereses, para la otra la complejidad radica en que los niños por el grado en el que están (quinto), necesitan alcanzar niveles inferenciales y críticos, que con la pandemia ella ha reforzado a partir de la generación de distintas estrategias que fomenten la oralidad y con las cuales se puedan verificar los estados de interpretación de los estudiantes.

Tanto la profesora 4 como la 5 manifiestan que las prácticas de oralidad en tiempos de pandemia se han convertido en una gran fortaleza con un efecto positivo, sobre todo en aquellos niños poco participativos, pues antes se notaba la timidez de algunos niños para expresarse en público; ahora se aprecia que el uso de redes sociales ha permitido que los niños hayan mejorado de forma considerable en la participación, la expresión y el manejo corporal, y se muestran más interactivos en la oralidad, lo cual se observa al momento de enviar las evidencias (exposiciones, conversaciones y sustentaciones, entre otras) (entrevistas profesoras 4 y 5).

Lo que trabajan las docentes en tiempos de pandemia permite confirmar lo manifestado por Vásquez (2011), cuando dice que la oralidad se puede implementar en el aula teniendo en cuenta diferentes ámbitos locales, culturales y sociales. Desde esta última perspectiva, se comprueba entonces que, a través de las redes sociales, los estudiantes han tomado un impulso para desarrollar sus formas de pensar, sentir y hacer valer su voz, lo cual antes de la pandemia estaba relegado o no era expresado por timidez o pena.

Por las experiencias que han sido recopiladas por medio de las voces de las cinco maestras referenciadas, se puede decir que la voz en la pandemia fue ese elemento esencial que les permitió acercarse más como seres humanos y romper las barreras de verticalidad entre docente, padres de familia o cuidadores y estudiantes. Las cinco docentes coinciden en que esta nueva modalidad de trabajo a distancia las llevó a comunicarse con los niños mediante llamadas, audios y videos, y el instrumento protagonista era la voz. Mediante estas evidencias tuvieron que replantear sus formas de evaluar, diseñar clases y abordar procesos de aprendizaje, valiéndose, sobremanera, de los padres, quienes desempeñaron un papel importante en la formación de sus hijos durante la crisis.

Sin embargo, es importante seguir reconociendo de manera permanente en las prácticas escolares, que el trabajo central radica en que los estudiantes valoren y construyan su identidad a partir de las relaciones sociales entre ellos, la planificación, la producción y la afirmación de un discurso oral y escrito, que promueva un sujeto crítico ante la información que circula en los medios y el respeto a la diversidad como una forma de interpretar el mundo que los rodea (MEN, 1998).

### *Transformaciones de los maestros en las prácticas de oralidad en la pandemia*

Delia Lerner (2001) afirmó que la transformación implica reflexión, pero no significa romper con el pasado ni descalificarlo, más bien requiere tener un conocimiento pedagógico innovador que retome lo producido antes y lo supere. En este orden de ideas, la pandemia trajo consigo un cambio en los docentes, quienes durante la crisis aplicaron en sus prácticas las palabras replantear, reinventar e investigar, para tratar de reflejar las acciones didácticas que antes vivían en la presencialidad en la dinámica de educación en casa con los estudiantes y sus padres o cuidadores. Lo anterior se ve reflejado en el testimonio de la docente 5:

Esta pandemia me ha permitido un cambio total en mis prácticas pedagógicas y adaptarme a herramientas de trabajo poco usadas en el aula; todo cambio al principio es traumático, pero cuando ya te apropias de lo que en un momento te pareció difícil o complicado, se convierte en un aprendizaje más para tu vida personal y en un reto para tu experiencia profesional. (Entrevista profesora 5)

Sumado a esto, las profesoras 2 y 4 expresan que con la pandemia aprendieron a manejar la tecnología y a aprovecharla mejor, a investigar más y a replantear nuevas formas de llegar a los niños, al estar en más y mejor contacto con ellos y sus familias, retroalimentándolos y utilizando procesos de evaluación formativa (entrevistas profesoras 2 y 4).

El aprendizaje de las docentes durante la crisis se convirtió en un reto personal, intelectual, investigativo y pragmático, lo que llevó a reflexionar sobre nuevos modos de ver sus prácticas. Esto rememora la noción de Dewey (1933)



sobre el profesor como estudiante que aprende y además renueva la concepción del currículo no como una imposición, sino como una herramienta integradora, un constructo histórico en continua revisión que debe definir la escuela misma, de acuerdo con sus dinámicas institucionales, para que el docente desarrolle sus propias ideas y revise de manera crítica lo que les ofrece a sus estudiantes (Osorio, 2017). Así los docentes dieron mayor valor a su práctica y reconfirmaron el profesionalismo de su labor, la cual trascendió de forma significativa a la intimidad de los hogares de sus estudiantes y del contexto donde viven.

En cuanto a las prácticas de oralidad, Lerner *et al.* (1999) afirman que la escuela enfrenta un nuevo desafío, pues se debe redefinir el rol de estas y descubrir las situaciones y condiciones para contribuir a la formación de los estudiantes como hablantes. Fue en el transcurso de la pandemia que los docentes concibieron la oralidad, en especial, como vehículo para evidenciar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, lo cual se reflejó en una mayor comunicación con los padres o cuidadores y estudiantes, el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales, el trabajo en equipo con los docentes y la escritura cuidadosa de guías de aprendizaje que luego serían publicadas en páginas web o de manera impresa.

Así fueron los casos de las profesoras 1 y 3, quienes manifiestan lo positivo que les ha traído la pandemia a sus prácticas, pues se sienten comprometidas, ya que les ha tocado reinventarse como maestras, diseñando estrategias acordes al nivel de los padres, para que estos puedan acompañar el proceso. Por otro lado, las docentes expresan que no es fácil, puesto que en muchas familias de la región no se cuenta con conectividad, pero se utilizan llamadas, WhatsApp o envíos de material fotocopiado. Los aspectos emocional y social han sido factores trascendentales en el desarrollo de la oralidad en los niños. Las docentes también resaltan la responsabilidad de sus estudiantes, el interés de los padres y el esfuerzo que a diario están haciendo (entrevistas profesoras 1 y 3).

Con base en estas afirmaciones es necesario que, al volver a la presencialidad en las aulas, los docentes sigan privilegiando los procesos de oralidad como ejes importantes para alcanzar conocimientos y experiencias que evidencien la formación de hablantes autónomos y críticos. Ahora bien, para lograr lo anterior es imprescindible que se pongan en consideración situaciones didácticas propicias que deban diseñar los docentes en sus prácticas de oralidad, con el

fin de que esta sea vista igual de importante que la lectura y la escritura (Lerner *et al.*, 1999).

La pandemia llevó a crear diversas condiciones para enseñar y aprender con los estudiantes y padres, dándole lugar a la oralidad como eje complementario a la escritura y a los procesos del lenguaje. Es evidente entonces que se requieren objetivos claros de formación para los aprendizajes de la oralidad (Rodríguez, 2019) y que se contemple de manera conjunta, entre todos los docentes, la oralidad como objeto de estudio y de enseñanza (Fallarino *et al.*, 2020; Pérez y Roa, 2010; Vásquez, 2011; Uribe-Hincapié *et al.*, 2019).

Con la pandemia hubo una transformación en los docentes, pues reconocieron que debían resignificar sus prácticas, que ya no estaban de modo presencial en las aulas ni que eran los mediadores centrales. Ellos tuvieron que adaptar su voz al oído de los padres y niños a través de la complejidad de la escritura y los mensajes de audio, así como recurrieron a diferentes medios tecnológicos para mantener el contacto. Dado lo anterior, estos hechos confirman el espíritu investigativo y transformador del maestro, que potencia sus prácticas en medio de cualquier obstáculo. En cuanto a la oralidad, se constató que esta fue el vehículo principal que alimentó el contacto entre padres, docentes y estudiantes, estrechando no solo vínculos académicos, sino también socioafectivos. Sin embargo, es importante aclarar que es necesario seguir reivindicándose con estas prácticas.

### *Percepción de los docentes sobre los aprendizajes de los estudiantes en cuanto a oralidad*

Para los docentes investigados existe una limitante recurrente y es que los estudiantes no tienen una buena expresión oral, lo cual se refleja en la escritura: “es complicado ir cambiando la forma de hablar de los estudiantes, pues no tienen una buena expresión oral, omiten vocablos y todo esto repercute en la escritura; aunque se ha tratado de cambiar esto, aún hay mucho por mejorar” (entrevista profesora 5).

Por otro lado, las profesoras 1, 2, 3 y 4 coinciden en agregar que algunos estudiantes son tímidos e inseguros, mientras otros son espontáneos, y que es necesario implementar estrategias que favorezcan el mejoramiento de la oralidad

en estos niños (entrevista profesoras 1, 2, 3 y 4); por su parte, la profesora 2 enfatiza en que “a algunos niños me toca hablarles y preguntarles” (entrevista profesora 2).

Se puede entender de estos testimonios que existe preocupación y compromiso por ayudar a los estudiantes para fortalecer sus competencias en oralidad, y que, aunque las docentes estén aplicando estrategias, los problemas persisten. Es preciso entonces brindarles a los maestros más herramientas en las que se propongan modelos didácticos acordes con las diferentes situaciones comunicativas que se presentan dentro y fuera del aula, con las cuales los niños y sus familias dispongan de estrategias discursivas que puedan utilizar, de acuerdo con el contexto requerido.

Tanto estudiantes como maestros necesitan adquirir poder sobre el uso del lenguaje oral para aprender a dominar la lengua hablada y, por ende, construir una voz como ciudadanos críticos e interlocutores válidos que construyan democracia. También es importante ver la enseñanza de la oralidad más allá del hablar bien, leer en voz alta o saber explicar tareas; se trata además de construir significados, según el contexto, en las diferentes interacciones entre estudiantes y maestros (Valdivia y Fernández, 2015, citados por Uribe-Hincapié *et al.*, 2019). Es urgente y necesario que las prácticas de oralidad en el aula adquieran trascendencia para formar interlocutores que cumplan sus propósitos en las distintas ideologías de las audiencias y los contextos a los que se enfrentan.

### *Algunos tópicos de reflexión para iluminar proyectos de trabajo en relación con las prácticas de oralidad*

*Todos a Aprender: un programa mediador entre los maestros, los padres y los niños para el desarrollo y fortalecimiento de la oralidad durante la pandemia*

Debido al confinamiento por el COVID-19, el PTA también tuvo que reinventarse. Los docentes tutores, que de forma habitual planeaban sus semanas de acompañamiento para hacer presencia en las aulas de cada uno de los establecimientos educativos de Lorica, pasaron a trabajar desde sus hogares, buscando diferentes formas de organizarse para poder llegar a maestros, padres y niños a través de las tecnologías de la información y las comunicaciones.

Los chats de WhatsApp, las páginas de Facebook, las páginas web institucionales y las llamadas por celular fueron los principales instrumentos que utilizaron los docentes tutores para hacer evidente su trabajo de acompañamiento. Se hacía notoria la barrera entre el antes y el durante la pandemia. Ya no había un contacto físico ni una intervención didáctica directa en el momento de apoyar al docente en sus prácticas de aula. Sin embargo, desde las directivas del programa surgió la idea de acompañar al docente mediante la propuesta de guías de aprendizaje que permitieran, de una forma u otra, vivenciar los momentos pedagógicos que se experimentaban en el aula. Estas guías debían ser el reflejo de un diálogo entre el maestro, el padre de familia o cuidador y los niños.

Durante el 2020 se insistió de manera permanente, desde el programa, en que los maestros trataran al máximo de diseñar guías interdisciplinarias en las que los niños y padres sintieran su hogar como un laboratorio en el que podían aprender, experimentar y conversar desde cada lugar de su vivienda y no solo limitarse a leer y escribir. Las guías que construyeron los maestros fueron de utilidad para que los niños dialogaran con frecuencia con sus padres y otros niños sobre sus procesos de aprendizaje.

La oralidad tuvo su máximo esplendor durante la pandemia. La voz, expresión viva del ser humano, era el instrumento central que conectaba a unos con los otros a través de videollamadas (en las que muchas veces los rostros estaban ausentes para incrementar la fluidez de la comunicación debido a las fallas del internet). El trabajo de planeación y retroalimentación de las guías se complementaba con sesiones de trabajo situado en las que se debía acudir a la creatividad y el dinamismo para mantener atentos a los docentes y que, así, el saber obtenido en ese espacio de aprendizaje pudiera trascender a los niños y a los padres; de esta forma, se trataba de cumplir un poco el rol del docente tutor, cuya principal función es cualificar al maestro en lenguaje, matemáticas o educación inicial. Fue un trabajo arduo que tal vez no germinó en todos, pero la oralidad fue el puente que sirvió para construir saberes, compartir experiencias y animar a la participación de los profesores, a los que algunas veces se les vio callados, cansados o enfermos, pero con la firme convicción de que debían sacar adelante el año escolar de las familias a través de esos padres que hicieron el curso intensivo de maestros y con esos niños que mantenían avivada la esperanza de algún día volver a las aulas de manera presencial.

¿Qué hubiera pasado sin la oralidad?, ¿qué hubiera sido de los maestros sin su experiencia de orientar los procesos de aula con su voz permanente?, ¿se hubiera dado un aprendizaje real y significativo en los niños con solo leer y escribir las actividades de una guía?, ¿hubieran sobrevivido los niños en el aspecto emocional, sin escuchar la voz de sus maestros y padres cuando estos los llamaban para animarlos y darles esperanza? Es probable que no hubiera sido lo mismo, por ende, la oralidad tuvo un papel importante en este confinamiento, en el cual las principales evidencias de aprendizaje eran los audios de los niños, los podcast y las exposiciones por medio de videos, entre otros.

La oralidad en la pandemia permitió reconfigurar las tradicionales formas de abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje, asumiéndose, a su vez, como un desafío en el que todos los entes de la comunidad educativa participaron. Desde esta perspectiva es viable considerar los procesos de oralidad articulados con los procesos de producción escrita, en los cuales se reconozcan situaciones auténticas de comunicación que logren activar y fortalecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes y la metacognición.

Es preciso entonces, a las puertas de la alternancia y la presencialidad, reconfigurar los esquemas de aprendizaje teniendo en cuenta las prácticas de oralidad como una de las protagonistas centrales en el aula, continuar trabajando de manera integral las diferentes manifestaciones verbales y no verbales y abordar un currículo desde la integración de saberes y procesos, con miras a formar un ser humano crítico, con plena convicción de su identidad y ciudadanía.

*El trabajo en redes de maestros, una alternativa para fortalecer los procesos de oralidad en los estudiantes*

Pertenecer a una red de maestros es una oportunidad valiosa para construir e intercambiar experiencias que permitan mejorar las prácticas. En este documento se destaca la labor que, de forma incansable, ha venido haciendo la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, desde 1998, y que en la actualidad está liderada por los maestros Fabio Jurado y Blanca Bojacá. Uno de los objetivos de la red es que los docentes, pertenecientes a diferentes nodos, reflexionen sobre sus prácticas, establezcan de manera permanente diálogos con sus pares y se animen a sistematizar sus propias

experiencias pedagógicas para que estas sean intercambiadas en eventos locales, regionales y nacionales. Así, cada año se organizan talleres nacionales que son el producto de un trabajo académico arduo, en el que los profesores escriben y reescriben acerca de sus prácticas, las comparten con otros docentes para ser valoradas y expuestas en diferentes paneles organizados por mesas de trabajo (oralidad, escritura, lectura, evaluación y primera infancia, entre otras). Todas las experiencias deben ir en concordancia con el enfoque de la pedagogía por proyectos o las secuencias didácticas innovadoras.

Cuando se trabaja la pedagogía por proyectos, “se cuestiona la práctica tradicional de enseñar las áreas siguiendo lo prescrito por un texto escolar o una planificación ya establecida, año tras año” (Muñoz *et al.*, 2019, p. 35); así las cosas, el maestro que decide hacer parte de la red se hace consciente poco a poco de su autonomía como docente, la cual está por encima de un texto guía, y es esta misma autonomía la que le permite valorarse a sí mismo como un profesional digno de crear sus propios materiales y un ser humano atento a las necesidades y los intereses de sus estudiantes, los cuales se convierten en un pretexto para aprender de manera integrada y formar un ciudadano con voz en la sociedad. Es este mismo maestro de la red, quien, escuchando a sus colegas, reflexiona sobre sus propias prácticas y contribuye a su escuela y al mundo de modo consciente con los procesos que viven estudiantes y padres, quienes no solo aprenderán en la dimensión cognitiva, sino también en la socioemocional.

En lo que se refiere a la oralidad, los maestros de la red han insistido en bajarla desde un enfoque sociocultural que se complementa con los procesos de escritura, lectura y literatura. La oralidad trabajada a través de la pedagogía por proyectos permite centrarse en los intereses y las necesidades de los estudiantes, para que tomen decisiones y vayan construyendo su propia voz e identidad, con el fin de constituirse como ciudadanos críticos y democráticos.

Para los miembros de la red, las prácticas de oralidad posibilitan la expresión de los sentimientos y las ideas, y otorgan a los niños el poder que les permite hablar, dialogar y expresar sus puntos de vista frente a las experiencias de la vida y así reconocerse como sujetos con capacidad de participar en las diversas situaciones cotidianas, más allá de la escuela (Castañeda, 2021).

La producción de los pódcast, las conversaciones, los juegos de roles, la tradición oral, la cultura, la elaboración de videos, los relatos de las abuelas, las

mesas redondas y los paneles son algunas de las actividades que se proponen en estas experiencias para trabajar de manera colaborativa a partir de la realidad de los niños, los cuales son el puente principal entre sus familias y la escuela.

Cuando un maestro tiene la oportunidad de pertenecer a una red, como es el caso de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, puede actualizar sus conocimientos, adaptar las experiencias de otros a sus propias vivencias en el aula y motivarse a sistematizar sus prácticas y reflexiones sobre ellas. Esto lleva a que el campo de trabajo en la oralidad, si es el caso, se vuelva fructífero y se cualifique año tras año, motivando a los docentes a realizar cada día en sus aulas prácticas productivas e innovadoras.

En la actualidad, ante los desencuentros y a veces contradicciones o falta de secuencialidad y precisión en los documentos que ha expedido el Ministerio de Educación Nacional, en el área de Lenguaje, como los *Lineamientos Curriculares* (MEN, 1998), los *Estándares Básicos de Competencias* (MEN, 2006) y los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (MEN, 2015), se hace imprescindible que los maestros tengan puntos de encuentro como las redes, pues estas les permiten cualificarse con expertos, vivir las experiencias del otro, conocer sus iniciativas, compararlas con lo que dicen las teorías elaboradas —que a veces no concuerdan con lo que se vive en la realidad de las aulas— y sistematizar las puestas en práctica, para, de este modo, tener la interacción que motiva, alimenta y permite edificar cada día la vocación docente.

### *Algunos lineamientos, estrategias y acciones para formar en oralidad*

Al hablar se expresa un cúmulo de saberes y experiencias, de acuerdo con las circunstancias vividas en un momento determinado. A través de la oralidad se fortalecen las relaciones sociales, se comparten emociones, pensamientos, valores y principios, y toda una perspectiva del mundo ideal y real, con miras a la transformación. Hablar también permite acudir a la memoria transmitiendo un relato o una información; además, se producen ideas ligadas a las diferentes habilidades de pensamiento, entre las cuales están analizar, deducir, comparar, inferir y asociar, principalmente.

Fortalecer la oralidad implica tener en cuenta la ética de la comunicación, puesto que esta permite que los estudiantes sean capaces de emplear el lenguaje

para expresar opiniones y argumentos, reconocer diferencias, diversidad de criterios, dialogar con otras culturas, llegar a acuerdos y, por ende, construir ciudadanía (MEN, 2006). Teniendo en cuenta lo anterior, se proponen factores y acciones metodológicas que se pueden considerar para trabajar procesos de oralidad en el aula:

1. Géneros discursivos: diseño de planeaciones en las que se incorporen prácticas discursivas conversacionales, argumentativas y narradas, así como comprensión de géneros discursivos para alcanzar diferentes propósitos comunicativos.
2. Planificación del discurso oral: diseño de guiones de teatro y producción de textos argumentativos orales, en los cuales se utilicen estrategias argumentativas y se respete la opinión, las ideologías y las diferencias de los otros.
3. Escucha activa: conversaciones sobre procesos de producción textual escrita (planeación, producción y revisión).
4. Diversidad lingüística, social y cultural: comprensión de la identidad personal, familiar, cultural y social (Jurado, 2017).
5. Oralidad como patrimonio histórico y cultural: reconocimiento de temáticas y características de la tradición oral.
6. Habilidades socioemocionales: apropiación de manuales de convivencia y leyes, para hacer debates constructivos sobre vulneración, discriminación, gestión de emociones y solución de conflictos.
7. Historia de la democracia en Colombia: fortalecimiento de la memoria histórica de la región y el país.
8. Medios de comunicación: uso selectivo de la información en diferentes medios de comunicación a través de la elaboración de organizadores gráficos.
9. Influencia de las interacciones entre entes escolares: apropiación de las máximas conversacionales de cantidad, calidad, pertinencia y modo (Grice, 1975, citado por Calsamiglia y Tusón, 2012).
10. Manifestaciones verbales, no verbales y multimodales: pintura, cine, historietas, páginas web, música, arquitectura, escultura, afiches e interpretación de elementos proxémicos, kinésicos y prosódicos.



Todos estos factores y acciones se pueden trabajar desde el enfoque de la pedagogía por proyectos, la cual tiene en cuenta necesidades, gustos e intereses de los estudiantes y el contexto donde viven, lo cual permite que estos decidan sobre los aprendizajes que van a construir y que sean formados no solo ellos, sino también los docentes (Jurado, 2017). También es posible trabajarlas desde el diseño de secuencias didácticas innovadoras, que lleven a alcanzar propósitos en común a través del aprendizaje cooperativo y colaborativo.

## Conclusiones

Así como los niños se conectan en esencia con el mundo mediante la voz, es posible privilegiar la formación del ser humano a la construcción de espacios en donde la oralidad tenga un papel protagonista. Las prácticas de oralidad son experiencias que permiten una mayor interacción social y un conocimiento de las visiones de mundo de los otros. La oralidad posibilita reconocer y reconstruir el mundo de diversas formas, transformar la realidad, capacitarse como ciudadanos críticos y discutir de manera pacífica con los otros. De este modo, se consolida como un pilar para la construcción de la identidad y la ciudadanía.

Los docentes como seres humanos formadores de otros tienen la responsabilidad de fortalecer las prácticas discursivas orales en pro de la transformación de los hombres; también la formación del lenguaje debe fomentar la participación exitosa de los estudiantes en situaciones auténticas de comunicación que se presentan en la vida cotidiana, lo cual se refleja en la apropiación de saberes que los lleven a comprender y producir contextos, propósitos comunicativos, ideologías, emociones y elementos de la cultura, que emergen alrededor de los discursos. Todo esto basado en la ética de la comunicación (MEN, 2006).

La escuela es la principal instancia para promover el debate, el diálogo y la reflexión que posibilitan el acceso a otros espacios socioculturales y demandan que los individuos alcen su voz y pidan la palabra. Se necesita formar estudiantes que aprendan a reclamar sus derechos, no que esperen que la voz del más fuerte sea la reconocida y la que cuente la historia real.

Es fundamental que los maestros orienten los procesos de oralidad mediante planeaciones similares a las que se hacen cuando se abordan los procesos de escritura. Oralidad y escritura deben ser procesos complementarios uno del otro,

dado que cuando se habla se puede dar cuenta de la apropiación que se tiene frente a un tema o problema. Así las cosas, la oralidad debe ser vista como un objeto de enseñanza tanto para el docente como para el estudiante, en el cual prime la construcción de un discurso consciente y sólido que aporte al desenvolvimiento de los niños en cualquier situación comunicativa que afronten en sus contextos social y cultural.

Para finalizar, se puede decir que durante la pandemia se experimentaron muchas sensaciones y la tarea docente tuvo que ser reinventada; por eso es vital que de vuelta a la presencialidad se decida dejar atrás las formas tradicionales de evaluar y enseñar, y se piense en prácticas aterrizadas a los contextos que logren identificar a los estudiantes con su ser y sentir a través de diferentes prácticas discursivas que los lleven a construir identidad y ciudadanía.

## Referencias

- Arias, D. (2017). Una puesta en escena: La oralidad como performance en la vida escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 171-186. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6193>
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Editorial Planeta.
- Castañeda, G. (2021, 27 de febrero). *Sábado Lectura de relatorías. XVIII Taller Nacional de la Red Lenguaje Colombia* [video de YouTube]. Editorial Aula de humanidades. [https://www.youtube.com/watch?v=EKGJeVV\\_71c&t=1028s](https://www.youtube.com/watch?v=EKGJeVV_71c&t=1028s)
- Castaño, A. (2014). *Prácticas de escritura en el aula. Orientaciones didácticas para docentes*. Ministerio de Educación Nacional: Cerlalc-Unesco. <https://dehaquizgutierrez.files.wordpress.com/2018/07/prc3a1cticas-de-escritura-en-el-aula.pdf>
- Cruz, M. (2016). El pensamiento complejo en la oralidad y la escritura. *Glosa Revista de Divulgación*, 4(7), 1-9. <https://static1.squarespace.com/static/53b1eff6e4b0e8a9f63530d6/t/59656b7ce110eb3d3d41692c/1499818877234/Cruz+Flores+art.pdf>
- Dewey, J. (1933). Why have progressive schools? *Current History (1916-1940)*, 38(4), 441-448.
- Fallarino, N., Leite Méndez, A. E. y Cremades, R. (2020). Estudio de caso sobre el desarrollo de la competencia oral en educación infantil y primaria en un centro público. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 319-328. <https://doi.org/10.5209/rced.63349>

- Gutiérrez, M. Y. y Uribe, R. (2015). Cuando es posible hablar y escuchar mejor de como ya hablamos y escuchamos. *Oralidad-es*, 1(2), 192-204. <http://revistaoralidad-es.com/index.php/ro-es/article/view/28>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Jurado, F. (comp.). (2017). *Pedagogía, lenguaje y democracia*. Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. <https://www.lenguaje.red/docs/2020/pedagogia-lenguaje-democracia.pdf>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica. <https://newz33preescolar.files.wordpress.com/2019/10/leer-y-escribir-en-la-escuela-delia-lerner-2001-compressed.pdf>
- Lerner, D., Levi, H. y Lobello, S. (1999). *Lengua. Documento de trabajo n.º 5. Tomar la palabra, escuchar y hacerse escuchar*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ep\\_ac\\_lengua\\_doc5.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ep_ac_lengua_doc5.pdf)
- Ley 115 de 1994 (8 de febrero), por la cual se expide la Ley General de Educación. Congreso de la República de Colombia. *Diario Oficial* 41.214. [http://www.secretariase-nado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0115\\_1994.html](http://www.secretariase-nado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1998). *Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana*. Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. MEN. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2015). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. MEN.
- Muñoz, M., Roach, M., Barrios, C., Cortés, M., Jaramillo, D. y Paz, G. (2019). *Proyectos con-sentidos. Hacia una pedagogía transformadora de la escuela y de la vida*. Redlenguaje.
- Osorio, M. (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona Próxima*, (26), 140-151. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85352029009>
- Pérez, M. (2007). *Saber hablar para comunicar*. MEN. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-122243.html>
- Pérez, M. y Roa, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Secretaría de Educación Distrital. <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/1172/referenteslenguajeciclo1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Pérez, M. y Roa, C. (2014). El lenguaje oral y el ingreso a la vida social. En Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, CERLALC-Unesco, *Estrategias didácticas a través de la incorporación de la oralidad en los ciclos 1, 2, 3 y 4* (pp. 10-11). CERLALC-Unesco. [https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/830/Didactica\\_de\\_la\\_oralidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/830/Didactica_de_la_oralidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Rodríguez, D. M. (2019). Oralidad y argumentación. Desafíos de la educación media colombiana. *Enunciación*, 24(1), 72-85. <http://doi.org/10.14483/22486798.13877>
- Sánchez, C. (2014). *Prácticas de lectura en el aula. Orientaciones didácticas para docentes*. Ministerio de Educación Nacional: CERLALC-Unesco. <https://aprendizaje.mec.edu.py/aprendizaje/system/content/c171493/Colecci%C3%B3n%20Infantil/Practica%20de%20lectura%20en%20el%20aula.pdf>
- Uribe-Hincapié, R. A., Montoya-Marín, J. E. y García-Castro, J. F. (2019). Oralidad: Fundamento de la didáctica y la evaluación del lenguaje. *Educación y Educadores*, 22(3), 471-486. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.7>
- Vásquez, F. (2011). La didáctica de la oralidad: Experiencia, conocimiento y creatividad. *Enunciación*, 16(1), 151-160. <https://doi.org/10.14483/22486798.3595>



## COMUNIDADES DE APRENDIZAJE



## Capítulo 5. Comunidades de aprendizaje: una estrategia del Programa Todos a Aprender para la transformación de la práctica pedagógica del docente

July del Carmen Salas Jurado

Este capítulo, producto de una investigación en estudios de maestría en la Universidad Tecnológica de Bolívar, presenta los aportes de la estrategia de comunidades de aprendizaje (CDA) de docentes, en el Programa Todos a Aprender (PTA), de las instituciones educativas públicas de Cartagena. Se relacionan las características de la estrategia en estas instituciones, así como del sentido que les otorgan los docentes frente a sus prácticas pedagógicas y de las percepciones de los tutores y directivos en relación con su influencia. Para la comprensión de la investigación, se abordaron las categorías *comunidades de aprendizaje* y *práctica pedagógica*. En cuanto al diseño metodológico, se centró en un paradigma interpretativo de naturaleza fenomenológica, con enfoque cualitativo. Se escogió como muestra a 10 tutores, 10 instituciones educativas con sus respectivas CDA y 10 directivos docentes. Esto favoreció la toma de las voces de los actores involucrados. También los instrumentos de recolección de información se dieron a través de la entrevista, el grupo focal y las fuentes documentales, los cuales permitieron dar a conocer, mediante una mirada pedagógica, la necesidad de la reflexión de estos actores, lo que resultó, como uno de los hallazgos, en el impulso a la reflexión sobre la práctica que invita a los maestros a ser agentes transformadores de su quehacer. El estudio concluye que las comunidades de aprendizaje en el programa son una estrategia que posibilita que la institución aprenda y mejore día tras día sus resultados, reflejados en los aprendizajes de los estudiantes y la transformación de las prácticas pedagógicas.

\* Para citar este capítulo: <http://dx.doi.org/10.51570/Educ202307>



## Introducción

La calidad de la educación es un tema que ha adquirido importancia en los últimos años, en especial en los países latinoamericanos y aquellos que se encuentran en vías de desarrollo como Colombia. Hoy día transformar y mejorar la educación en el país no solo es una necesidad, sino una prioridad para lograr ser una sociedad exitosa. Por esto, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), basado en experiencias de otros países, propone que para lograr la transformación del sistema educativo colombiano se requiere abordar y aterrizar el problema desde una visión holística, en la cual sea analizado en su conjunto y no solo a través de las partes que lo componen, para desarrollar un programa integral que busque responder a las diferentes dificultades y factores que hacen que la educación tenga altas insuficiencias.

En el 2011, y como respuesta a la necesidad de implementar un programa en el sector educativo que apuntara a la calidad en Colombia, surgió el PTA, cuyo origen está relacionado con los resultados insuficientes que miden los desempeños de los estudiantes en las pruebas externas estandarizadas. Este factor es el objetivo central de sus componentes y las estrategias por implementar, y se convierte en el programa líder para transformar de forma eficaz la calidad de la educación en el país y mejorar los aprendizajes de los estudiantes en las instituciones educativas públicas en situación de insuficiencias, en relación con el logro de estos aprendizajes, ejecutadas en la mayoría de las entidades territoriales a partir del año mencionado.

Desde esta perspectiva, en sus inicios el programa involucró cinco componentes (componente pedagógico, de formación situada, de gestión educativa, de condiciones básicas y de apoyo, comunicación, movilización y compromiso social) para alcanzar la meta de “mejorar las condiciones de aprendizaje en los establecimientos educativos focalizados y, con ello, el nivel de las competencias básicas de los estudiantes matriculados en ellos entre transición y quinto grado” (MEN, 2012, p. 6), enfocándose en las áreas de lenguaje y matemáticas.

La formación situada es uno de los componentes del PTA, “sustentada en actividades de acompañamiento al maestro y centrada en las problemáticas específicas del aula en torno a los procesos de aprendizaje de los estudiantes” (MEN, 2012, p. 11). Este acompañamiento lo formalizan docentes tutores, quienes son

profesores de aula, seleccionados según criterios establecidos por el MEN, los cuales, entre otras funciones, realizan formación y acompañamiento situado al colectivo de maestros de los establecimientos educativos focalizados por este programa. Una de las estrategias del componente de formación situada es la conformación e implementación de comunidades de aprendizaje (CDA), entre tutores y docentes acompañados, con el fin de propiciar espacios de encuentro en los que se suscita el intercambio de saberes, el análisis y la reflexión de su práctica de aula, para así reconocer fortalezas y aspectos por mejorar en lo personal y profesional, llegar a acuerdos y proponer otras formas de trabajo que lleven a mejorar la práctica pedagógica.

Para el PTA, las comunidades de aprendizaje de maestros son esenciales en la consecución y consolidación de cambios en las prácticas de aula. Estas CDA están orientadas a que sea el pensamiento colectivo de los docentes de cada institución educativa el que identifique cuáles son las rutas y acciones apropiadas para mejorar los aprendizajes de los estudiantes y el clima escolar en su conjunto.

En el 2011, Cartagena contaba con 81 establecimientos educativos estatales focalizados (en el 2021 eran 91), los cuales conformaron y consolidaron sus comunidades de aprendizaje. Algunos reconocían que esta estrategia podía ayudarlos a mejorar sus prácticas de aula y otros dudaban de su posible efectividad hacia el mejoramiento. Para la muestra de este estudio, se escogieron 10 instituciones educativas con sus respectivas CDA, 10 directivos docentes y 10 tutores, cumpliendo con los criterios de antigüedad en el programa.

Se comprende el propósito de las CDA como escenarios de formación, intercambio de experiencias y reflexión de la práctica pedagógica. Al tener la investigadora el rol de docente tutor, se generó el interés por investigar las realidades del contexto educativo frente al impacto y la incidencia de esta estrategia implementada por el PTA a partir de la constitución e implementación de las comunidades de aprendizaje. Desde sus inicios en Cartagena hasta el año de la investigación, no se habían conocido ni socializado por parte del programa, entidad territorial u otra persona interesada los resultados que se han obtenido con esta estrategia. Además, tampoco se había hecho un ejercicio de reflexión pedagógica sobre la implementación de CDA y su incidencia en las prácticas de los docentes de los establecimientos educativos focalizados en la ciudad.

Al principio de la implementación del programa, en la mayoría de las instituciones educativas la conformación de CDA era solo un requisito para el desarrollo de este, pero poco a poco se ha ido posicionando en el quehacer del docente. Ante esto surgen las inquietudes de que si la conformación y consolidación de CDA en la institución tiene efectos positivos en la transformación de las prácticas y cuál es el impacto en el propósito de promover el intercambio de experiencias y buenas prácticas, el trabajo en equipo, la reflexión y solución colectiva de problemáticas específicas del aula y el fortalecimiento del proceso de aprendizaje del estudiante, lo cual queda formulado de la siguiente manera: *¿Cómo aporta la estrategia de CDA, consolidada en el PTA, en la transformación de las prácticas pedagógicas de docentes de las instituciones educativas focalizadas en Cartagena?*

Para hallar respuesta a este interrogante, la investigación tuvo como objetivo general indagar los aportes de la estrategia de CDA de docentes en el PTA, en las prácticas pedagógicas de maestros de las instituciones educativas de Cartagena.

## Fundamentación teórica

### *Antecedentes internacionales*

Las comunidades de aprendizaje han sido estudiadas, caracterizadas e investigadas en distintos contextos educativos y sociales tanto internacionales como nacionales y locales, cuya evidencia son artículos de revistas, ponencias y tesis de investigación, que las reconocen como estrategia de mejoramiento y transformación. La búsqueda de antecedentes permitió conocer distintas y pertinentes experiencias en las cuales se destacan aspectos claves como los objetivos, instrumentos aplicados y resultados alcanzados, que permiten la precisión y el análisis del objeto de estudio que se aborda en la investigación.

La conformación de una CDA como tal aparece en 1978, en Barcelona, en el centro de educación de personas adultas de La Verneda-Sant Martí: A school where people dare to dream (La Verneda-Sant Martí: una escuela donde la gente se atreve a soñar) (Sánchez, 1999). El éxito de esta primera comunidad de aprendizaje y el estudio de otros proyectos educativos internacionales sobresalientes llevó al Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA, por sus siglas en inglés), de la Universidad de Barcelona,

a investigar cómo desarrollar esa dinámica que fomenta el éxito educativo para todos en educación infantil, primaria y secundaria. Para ello se implementó un proyecto de transformación social y educativa de centros educativos, con un doble objetivo: superar el fracaso escolar y mejorar la convivencia.

Sumado a lo anterior, en el mismo contexto internacional se encontraron algunas investigaciones elaboradas como proyectos de grado de maestría y una tesis doctoral relacionadas con el objeto de estudio que se investigaba.

En el caso de la tesis doctoral titulada *Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*, de Valls (2000), desarrollada en la Universidad de Barcelona, este trabajo se realizó desde el paradigma comunicativo-crítico y resaltó la capacidad de las personas de apropiarse de su competencia comunicativa para dialogar de manera crítica con su realidad y poder construir nuevos aprendizajes con la intervención de todos los actores involucrados en el proceso de aprendizaje. El interés de esta tesis fue aportar conocimientos que permitan superar las nuevas desigualdades provocadas por el paso de la sociedad industrial a la sociedad de la información. Para ello se propuso un modelo de transformación de las escuelas basado en las comunidades de aprendizaje a partir del método dialógico.

De igual forma, en México, Rascón (2009) realizó la tesis de maestría *Las comunidades de aprendizaje. "Una propuesta para mejorar la calidad educativa". Un estudio de caso*, que tuvo como objetivo impulsar una transformación por la calidad educativa con una participación más activa de padres de familia, estudiantes y docentes de la escuela primaria. Se fundamentó en el paradigma cualitativo que contempla la existencia de diversas realidades que se complementan.

También en México, Elizarrarás (2010) desarrolló la tesis *Las comunidades de aprendizaje: ¿una alternativa para la educación actual?*, la cual tuvo el propósito de conocer cómo se acerca una escuela primaria federal focalizada a ser comunidad de aprendizaje y con esto comprender si la política educativa enfocada a este asunto es aplicable en las instituciones escolares del Estado. Esta investigación presenta como resultado un modelo de transformación escolar basado en la participación de la comunidad, que, de tomar forma en todas las instituciones escolares, representaría la construcción de una sociedad más democrática y justa.

### *Antecedentes nacionales*

En cuanto a revisión de antecedentes nacionales, en Colombia también se han escrito artículos que tienen como objeto de estudio las comunidades de aprendizaje, tales como “Impacto de las comunidades de aprendizaje en la transformación de las prácticas pedagógicas”, de la Universidad Libre, escrito por De la Hoz (2011), en el cual se plantea que las CDA generan una gran posibilidad de cambio en las prácticas pedagógicas y en las estructuras habituales de las instituciones educativas formales.

Ahora bien, en lo relacionado con el PTA se presenta la tesis de grado de maestría de la Universidad de Santander (Udes) titulada *Análisis de la dinámica de trabajo de tres comunidades de aprendizaje del Programa Todos a Aprender y su efecto transformador en las prácticas pedagógicas docentes*, de Márquez (2014), en la cual se analizan los efectos transformadores de la estrategia de CDA entre los docentes de básica primaria de algunas de las instituciones educativas oficiales en Santa Marta y el departamento del Magdalena. La investigación fue de tipo cualitativo, con un método descriptivo-experimental. Una de sus conclusiones fue que las CDA se han constituido en una estrategia útil y efectiva para transformar la práctica educativa hacia un mejoramiento de la calidad.

También se consultó otra tesis de maestría, de la Universidad Tecnológica de Bolívar, titulada *Componente de formación situada propuesto por el Programa Todos a Aprender (PTA) como estrategia para el fortalecimiento de los procesos de la gestión académica de la Institución Educativa Caño Viejo Palotal de la ciudad de Montería*, cuya investigadora es Palacios (2016). En este trabajo se prioriza el componente de formación situada, el cual, a su vez, está conformado por unos subejos entre los que está la consolidación de comunidades de aprendizaje. La aplicación de este componente es la estrategia principal de esta experiencia para fortalecer la gestión académica en la institución. Como una de las lecciones aprendidas se establece que en los espacios de estrategias de evaluación, incluidas la aplicación de pruebas diagnósticas y actividades grupales, se deben tener en cuenta todos los miembros de la CDA.

En Cartagena, como antecedente, se encontró la tesis de maestría desarrollada en la Universidad de San Buenaventura, titulada *Las comunidades de aprendizaje constituidas por docentes: Un desafío para la transformación de la práctica pedagógica en la Institución Educativa de Bayunca, sede Las Latas*. Las

investigadoras de este trabajo (Blanco *et al.*, 2014) examinaron una IE focalizada por el programa, cuyo objetivo general fue develar las transformaciones en la práctica pedagógica de los docentes de básica primaria a partir de la constitución e implementación de las comunidades de aprendizaje en la Institución Educativa de Bayunca, sede Las Latas. Como una de las recomendaciones plantean la pertinencia de abordar las prácticas pedagógicas desde la constitución e implementación de las comunidades de aprendizaje de docentes.

De manera general, los trabajos antes reseñados le aportaron a la presente investigación en lo que respecta a la caracterización y contextualización de las CDA en el PTA. Sin embargo, presentan diferencias en cuanto a la población de estudio, pues en ellas se trabaja a partir de una institución educativa focalizada por el PTA, mientras en el programa se tuvo en cuenta la totalidad de las instituciones focalizadas de Cartagena.

En lo que respecta al abordaje teórico, se relacionó desde sus categorías de estudio, tales como CDA y práctica pedagógica, las cuales se convirtieron en ejes fundamentales, dinamizadores y articuladores. La búsqueda teórica de estas categorías permitió conocer diversas posturas de pedagogos como Valls, Torres y Beltrán, y del MEN, quienes con sus aportes y concepciones posibilitaron la comprensión de esta investigación.

### *Las comunidades de aprendizaje: más allá de los muros*

Las comunidades de aprendizaje son definidas teniendo en cuenta el propósito al que apunte su conformación; por ejemplo, Valls (2000) plantea que una CDA “es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas [...]” (p. 8). En ese sentido, constituyen escenarios efectivos para el fortalecimiento de las reflexiones y las prácticas de aula, siempre y cuando cumplan con diferentes características.

Hay que mencionar que esta autora en su trabajo deja claro que este proyecto nace en la escuela y se proyecta hacia el contexto en el cual se encuentra inmersa, en donde se ponen en juego interacciones, aprendizajes y experiencias, que se fundamentan en principios de igualdad, participación y colaboración. Con estos mismos elementos se constituye la comunidad de aprendizaje de

los docentes de las instituciones educativas focalizadas por el programa, y los aportes de cada participante son tenidos en cuenta para alcanzar los objetivos y las metas comunes.

Otra definición de esta comunidad apunta a la necesidad de un proceso de reflexión (Coll, 2011) porque se conciben como una forma de entender la educación, que responde a los desafíos que se plantean en el sector educativo y en los contextos social, económico, político y cultural enmarcados en la globalización, la presencia de las nuevas tecnologías de la información, la comunicación y la transición de la economía industrial, a una economía basada en el conocimiento.

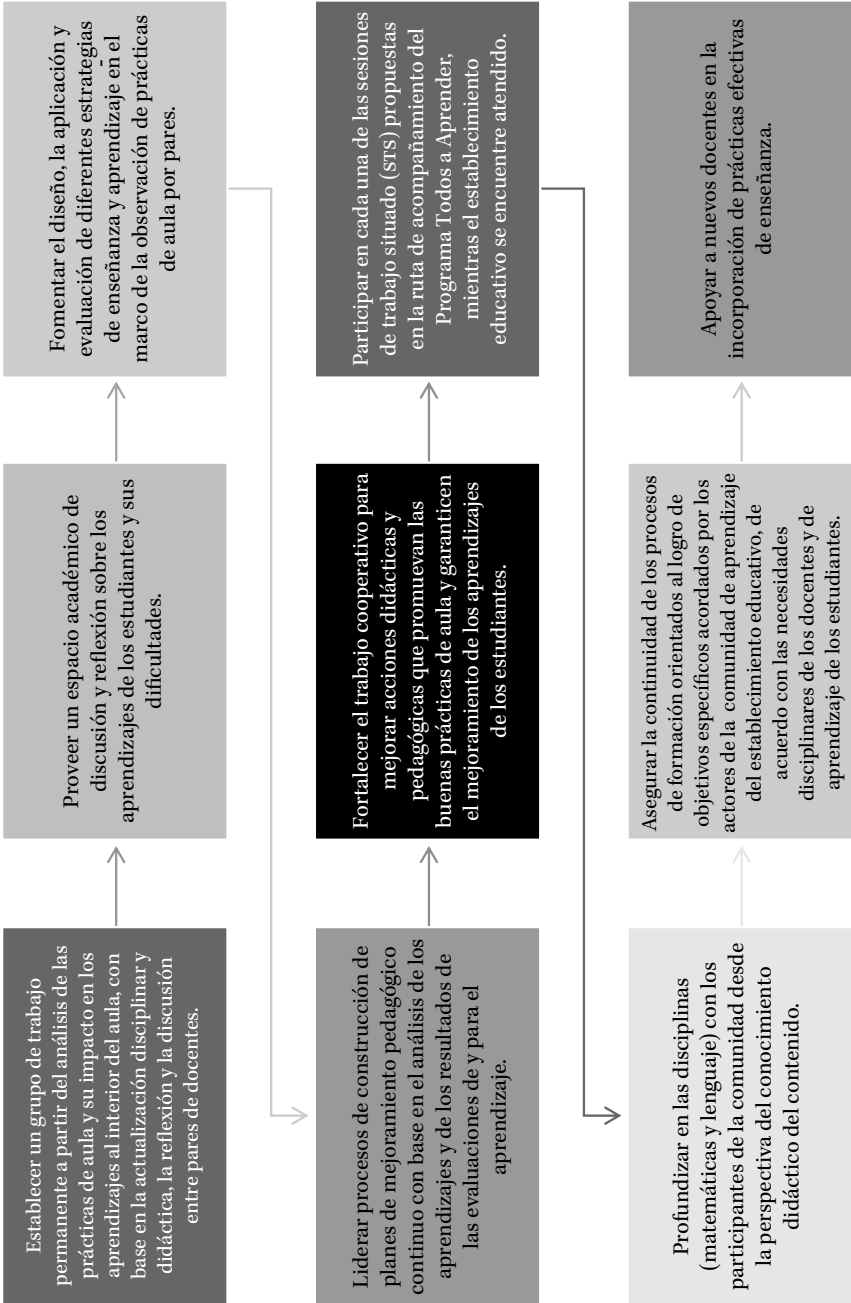
Una de las estrategias que apunta a la consecución de los objetivos del PTA es la conformación y consolidación de las CDA, entendidas como un “proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información [...] basada en el aprendizaje dialógico y en una educación participativa de la comunidad en todos los espacios, incluida el aula” (Valls, 2000, p. 8). En el PTA se establecieron diferentes objetivos de las CDA, los cuales se describen en la figura 5.1.

Así mismo, uno de los propósitos de las CDA es convertir el establecimiento educativo (EE) en una institución que aprende y mejora día a día sus resultados reflejados en los aprendizajes de los estudiantes por medio de la evaluación, el análisis y el rediseño de las prácticas de aula, y el enriquecimiento de los conocimientos disciplinares y didácticos a través de la participación de las sesiones de trabajo situado (STS) y de las reflexiones de los pares.

Las CDA que se conforman en cada EE se concentran al inicio en la identificación de las prácticas idóneas de planeación, ejecución y evaluación pertinente, con el fin de pasar de la planeación desconectada hacia los intereses de los estudiantes, el desarrollo de competencias de la institución y las necesidades educativas. Para este fin se espera que los directivos docentes, como gestores principales del EE, no solo faciliten las condiciones propicias para este trabajo, sino que, además, contribuyan a su seguimiento.

Para el PTA, los actores de la comunidad de aprendizaje son los docentes del establecimiento educativo, directivos docentes y tutores del programa u otros profesionales de los entes territoriales. En una CDA existen tres roles o voces fundamentales: docentes, directivos docentes y tutores, quienes hacen sus esfuerzos y apuntan sus acciones al mejoramiento de la práctica pedagógica para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Figura 5.1. Objetivos de las comunidades de aprendizaje en el PTA



Fuente: elaboración propia (2016) con base en el PTA.



*La práctica pedagógica: un quehacer que trasciende el aula*

En la actualidad, el sistema educativo colombiano está tomando nuevos horizontes y está en proceso de transformarse dando mayor prioridad al saber hacer, al saber conocer, al saber ser y al saber convivir, y deja a un lado la educación tradicional para tomar en cuenta al estudiante y su aprendizaje. Por eso, se formularon unos referentes de calidad (*Estándares Básicos de Competencias* y *Lineamientos Curriculares*) que, acompañados de un modelo pedagógico, de teorías de enseñanza y aprendizaje, de un buen diagnóstico escolar, de una pertinente construcción y un diseño del currículo y de unas coherentes prácticas pedagógicas, contribuyen a orientar y ofrecer criterios sobre el qué hacer, para qué hacer y cómo hacer, para así desarrollar aprendizajes en el aula, en las relaciones, en el contexto y en las áreas del conocimiento, para que los estudiantes lo materialicen o concreten más allá de los muros de la escuela.

Ante esto, la escuela es el escenario principal pero no el único; para lograrlo y responder a esas exigencias debe estar enmarcada en una buena y pertinente práctica pedagógica, pues pensar la educación en Colombia, con miras a las exigencias de calidad de los procesos de formación, implica, entre otros aspectos y elementos, el desafío de construir un currículo integrador y una praxis didáctica y no aquella que se está acostumbrada a implementar.

La práctica pedagógica incluye a todos aquellos procesos en los cuales se desarrolla la enseñanza con la intención de favorecer el aprendizaje. Está vinculada siempre y necesariamente a una teoría pedagógica y comprende todas aquellas situaciones donde haya personas que desean formarse. Dichas situaciones no son accidentales o casuales; están planificadas y representan lo que se llaman ambientes de aprendizaje. (Marcelo, 2001, citado por Castillo, 2008, p. 179)

Romper paradigmas sobre el quehacer educativo es una tarea que hay que lograr en la mayoría de los docentes de básica primaria de estas instituciones focalizadas, porque, a pesar de hablar de calidad y de contar con herramientas y nuevas estrategias, algunos aún continúan en las discontinuadas prácticas transmitiendo verdades inmutables establecidas en unas relaciones verticales que se acercan al autoritarismo, en el cual lo que importa es repetir conceptos y memorizar para evaluar sobre esos contenidos que parecen olvidarse de la

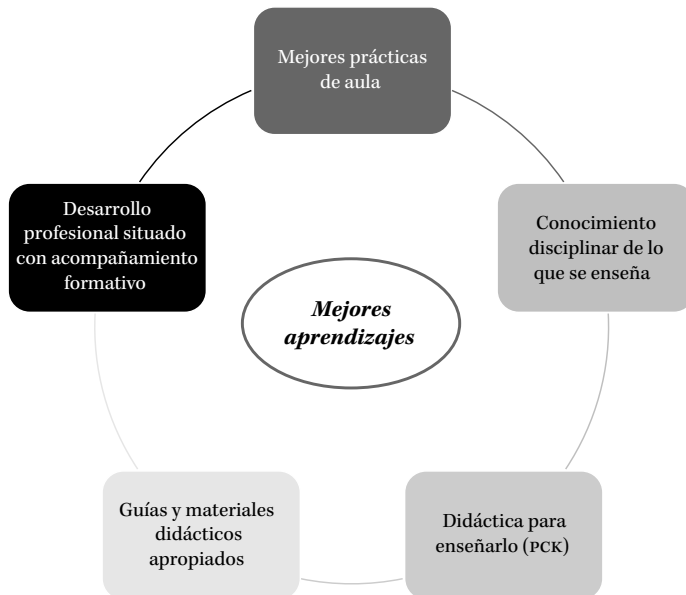
didáctica; como la define Díaz (2002): “la didáctica es una disciplina pedagógica que analiza, comprende y mejora los procesos de enseñanza-aprendizaje, las acciones formativas del profesorado y el conjunto de interacciones que se generan en la tarea educativa” (p. 34).

Ante esto, surge la necesidad inminente de reflexionar de forma constante lo que se hace en la práctica pedagógica. Visto de este modo, el trabajo de y en las comunidades de aprendizaje en la práctica pedagógica del docente tiene una intencionalidad clara que se centra en la reflexión y reformulación de la praxis como la posibilidad de interconectar los conceptos y saberes desde la interacción, la socialización y el encuentro de intereses y factores que generarán aprendizajes significativos para todos los sujetos, incluido el docente.

A partir de esto, se resalta que se puede alcanzar mejor desempeño académico en los estudiantes con la creación de condiciones, acciones y factores que faciliten el proceso de aprendizaje, lo que se traduce en prácticas de aula más efectivas. Este conjunto de factores se representa en la figura 5.2.

Las prácticas pedagógicas están asociadas a docentes con conocimiento de lo que enseñan (conocimiento de la disciplina) y de cómo se enseña (conocimiento

Figura 5.2. **Factores asociados a las prácticas pedagógicas**



Fuente: MEN (2012).

de la didáctica de la disciplina), entre otros factores, por lo cual se enfatiza la importancia del desarrollo profesional situado y la formación de comunidades de aprendizaje en las prácticas de aula, incluidos procesos de interacción y acompañamiento a los docentes. También se indica que la existencia de materiales apropiados disponibles en el aula, para maestros y estudiantes, ayuda en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por consiguiente, para complementar lo expuesto antes, es necesario puntualizar el enfoque, el método, las técnicas de recogida y el análisis de información y hacer hincapié en el paradigma como un guía de recorrido epistemológico y metodológico de la investigación, ya que se considera que este es el respaldo metodológico del objeto o la realidad de estudio.

### Abordaje metodológico

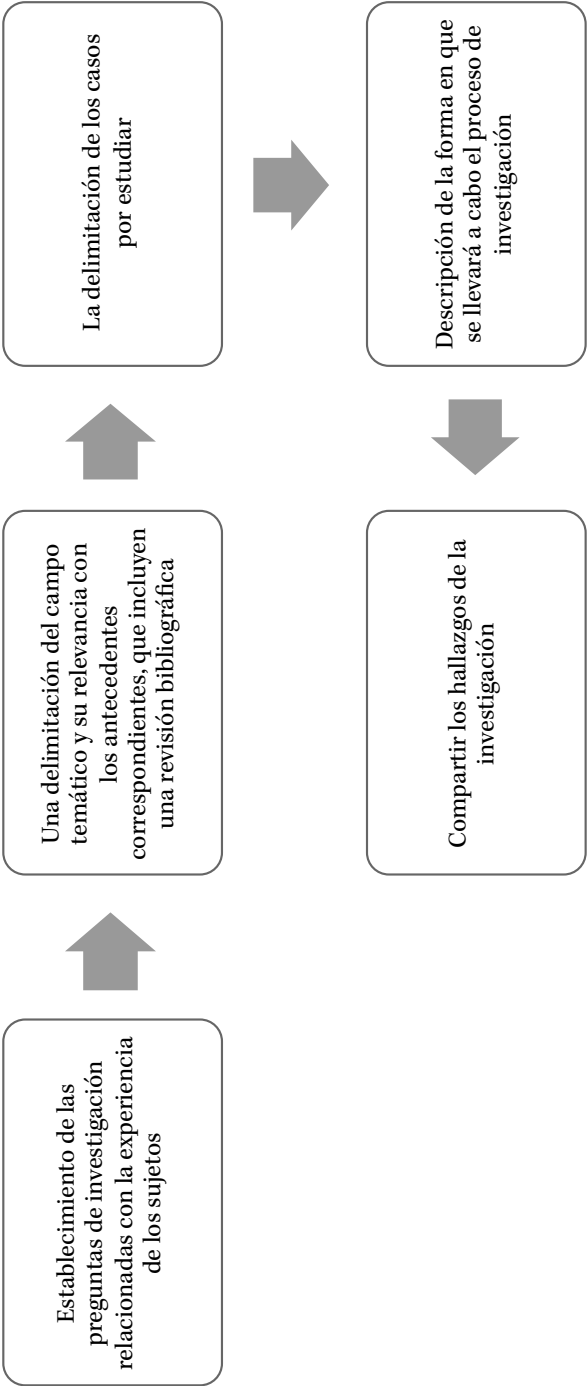
Para dar respuesta a la pregunta de investigación, se abarcó un paradigma interpretativo de naturaleza fenomenológica, porque se constituyó en una forma de interpretar los hechos y este es, sin duda, una herramienta útil en el campo educativo para el análisis de situaciones, enmarcado en un enfoque cualitativo, desde los postulados de LeCompte (1995), citado por Rodríguez *et al.* (1996), que plantean que esta podría entenderse como

una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y video cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos. (p. 11)

En ese sentido, se pretende analizar la estrategia de CDA de docentes en el PTA, en las prácticas pedagógicas de los maestros de las instituciones educativas focalizadas por el programa a través de sus tres voces principales: la voz del docente, la del tutor y la del directivo docente.

Además, este paradigma y enfoque permitió trabajar sobre aspectos educativos que son susceptibles de mejora, con el propósito de buscar avances hacia el mejoramiento de la calidad educativa. Se tuvo en cuenta el diseño metodológico del trabajo de campo de la investigación cualitativa e interpretativa planteado por De Tezanos (1998).

Figura 5.3. Proceso metodológico del trabajo de campo, según De Tezanos



Fuente: elaboración propia con base en De Tezanos (1998).

La naturaleza fenomenológica entiende al mundo como algo no acabado, en constante construcción, en tanto los sujetos que lo viven son capaces de modificarlo y darle significado. No es posible estudiar un hecho o una situación de manera objetiva, porque los sujetos que lo viven son quienes le dan sentido, por eso se dice que no es posible describir ni interpretar un fenómeno social sin aceptar que está relacionado con el significado que le dan quienes lo viven. Como lo señalan Maykut y Morehouse (1994), “el enfoque fenomenológico tiene como foco entender el significado que tienen los eventos [experiencias, actos...] para las personas que serán estudiadas” (p. 3). Además permite conocer las subjetividades que orientan las acciones de los sujetos de estudio en un contexto específico, lo que posibilita establecer regularidades desde las cuales se comprende e interpreta la realidad estudiada y se constituye en fuente de conocimiento de ella. No se parte de una teoría, sino de la realidad, de la cual hace un análisis descriptivo con base en las experiencias compartidas. De esta realidad y de las experiencias subjetivas se obtienen las situaciones, las acciones y los datos para interpretar. Entonces, a partir de allí, es posible interpretar los procesos y las estructuras sociales.

Los docentes, los tutores y los directivos docentes, y su manera de ver la CDA, el significado y el sentido que estos atribuyen a esta estrategia del PTA en las prácticas pedagógicas, es lo que constituye la realidad y lo que es importante estudiar e interpretar.

Por otro lado, la población de estudio fue la totalidad de las comunidades de aprendizaje de las IE focalizadas por el programa en Cartagena. Fueron 81 CDA (una por EE) ubicadas en cinco Unidades Administrativas Locales de Educación (Unaldes): El Country, Virgen y Turística, Santa Rita, Industrial y de la Bahía y Rural. Para la muestra se escogieron diez instituciones educativas, dos por cada Unalde, teniendo en cuenta su participación activa, su focalización antigua en el programa y los informes de acompañamiento redactados por sus tutores. En cuanto a la muestra de tutores, que son docentes de aula comisionados por la entidad territorial certificada para hacer acompañamiento a los actores del establecimiento educativo en el Programa Todos a Aprender, fueron seleccionados diez docentes con antigüedad en el PTA, quienes en el 2016 tenían más de tres años en el rol, y diez directivos docentes de las instituciones participantes, que lideran el programa en las instituciones educativas y la consolidación de la estrategia de CDA.

Según la pertinencia del enfoque y la metodología de la investigación, se seleccionaron algunas técnicas de recolección de información como la entrevista semiestructurada, el grupo focal y el análisis de fuentes documentales, los informes de acompañamiento en el aula que hacen los tutores de los docentes en una clase y las actas de cierre de las CDA de los años 2014, 2015 y 2016.

La entrevista se hizo a los diez tutores de la muestra, quienes se codificaron como tutores PTA (TPTA), más el número asignado por orden de entrevista. Aquí se estableció una relación que buscó obtener respuestas verbales a los interrogantes planteados sobre el problema propuesto, para determinar las percepciones en relación con la influencia de la CDA en las prácticas pedagógicas de los docentes acompañados. La entrevista semiestructurada tuvo un carácter flexible, en medio de un clima de confianza y un ambiente agradable, que permitió expresar de forma libre sus planteamientos frente a la situación, brindando la oportunidad a la investigadora de identificar las categorías emergentes. Se partió de preguntas antes diseñadas, pero las respuestas generaron nuevos interrogantes que posibilitaron profundizar, ampliar y enfocar la visión que se tenía sobre el problema. El cuestionario de la entrevista constó de cinco preguntas enmarcadas en cinco aspectos:

1. El funcionamiento de las CDA.
2. El rol como tutor en las CDA.
3. La apropiación de los docentes participantes de la CDA.
4. Los aportes de la CDA a la práctica de los docentes.
5. La transformación de la práctica pedagógica.

Estas preguntas se diseñaron en atención a los objetivos de la investigación y sus respuestas permitieron establecer aproximaciones analíticas e interpretativas sobre la CDA en las prácticas pedagógicas.

La misma técnica se aplicó a la muestra de los diez directivos docentes (siete rectores y tres coordinadores) de las instituciones educativas escogidas. Estos, además, debían liderar y pertenecer a la CDA enmarcada en el PTA desde los inicios del programa en la ciudad. Se codificaron atendiendo a los directivos docentes PTA (DDPTA) más el número aleatorio asignado. Las preguntas se formularon sobre tres aspectos:

1. Formación situada
2. Pedagógico
3. Gestión

En un encuentro de mesa de estudio, los directivos docentes comunicaron su sentir y a través de una negociación conjunta definieron los aspectos que evidencian una transformación en la práctica.

En cuanto a la técnica del grupo focal, Elizarrás (2010) plantea que “se caracteriza por estar constituida por personas que poseen ciertas características en común, que proveen datos e información de naturaleza cualitativa mediante su participación en una discusión enfocada” (p. 39). Ante esto, fue aplicada a las CDA codificadas como CDAPTA, más el número aleatorio asignado, con el objetivo de conocer los sentires que tienen los docentes con respecto a su participación en estas, así como las debilidades y fortalezas que consideran tiene la estrategia en la IE y en el PTA. Esta técnica dio sentido a la voz del docente. Se abordaron preguntas relacionadas con:

1. Participación en la CDA.
2. Consolidación de la CDA en la IE.
3. Debilidades, fortalezas y oportunidades de mejora de la CDA en el establecimiento educativo.
4. Debilidades, fortalezas y oportunidades de mejora de la CDA desde el PTA.

Por último, se analizaron fuentes documentales. Para el desarrollo de esta técnica se utilizaron los instrumentos proporcionados y manejados por el programa, como es el caso de los informes de acompañamientos y las actas de cierre de la muestra de las CDA del 2014, 2015 y 2016, los cuales fueron suministrados por los docentes tutores que acompañan estas instituciones educativas. Esto permitió no solo caracterizar esta estrategia en el PTA, sino analizar e interpretar evidencias de las prácticas pedagógicas, así como mostrar su impacto e influencia.

## Resultados

Las voces de los tutores del PTA fueron fundamentales para el análisis de esta investigación, pues las percepciones y reflexiones generadas en su ejercicio

develaron cómo ha sido la apropiación de la metodología y dinámica del programa, en especial de la estrategia de consolidación de CDA por parte de las instituciones y los docentes en cada uno de los contextos.

Al iniciar el acompañamiento en la institución educativa, los docentes trabajaban de forma desarticulada con los referentes nacionales. No había espacios para la reflexión pedagógica ni para el trabajo en equipo. Cada docente planeaba desde sus concepciones y no había un formato unificado. (TPTA03, comunicación personal, discurso entrevista)

El acompañamiento formativo que el tutor hace a los docentes de la institución se concentra en el diálogo y la retroalimentación de las problemáticas específicas de aula, en torno a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, y enfoca su atención en brindar oportunidades para que la CDA observe, analice y resignifique sus prácticas diarias.

[...] son muchos los logros que hemos evidenciado con respecto a la forma de planear y desarrollar las clases. Si comparamos el estado inicial de las prácticas pedagógicas al momento que el programa llegó al establecimiento educativo con las que se pueden apreciar ahora, decimos que los cambios se han visto en un 70 %. La mayoría de los docentes ya no necesita que el tutor les recuerde la importancia de planear la clase con todos sus momentos ni la pertinencia de la articulación de los referentes nacionales. (TPTA06, comunicación personal, discurso entrevista)

Ante posturas como esta, se interpretó que desde la formación situada y su estrategia central en las comunidades de aprendizaje se han construido condiciones para lograr prácticas de aula efectivas que fomenten procesos de aprendizaje significativos y pertinentes a través de conocimientos dinámicos, con los cuales el estudiante sea competente, dentro y fuera de la escuela, en diversos contextos de situación que la vida le demande.

Los docentes han reconocido que participar en esta estrategia les ha permitido construir conocimientos, los cuales aplican en su práctica y quehacer educativo. Y es que, sin duda, las constantes retroalimentaciones, los acompañamientos



y los diálogos con los tutores han logrado permear a ese docente reacio que se encontró cuando se llegó por primera vez al establecimiento educativo con el rol de tutor. A partir de la aplicación de las técnicas y los instrumentos, se interpreta que la construcción de conocimiento no es un proceso que se da de inmediato a través del diálogo, sino que el intercambio de saberes debe llevar a una problematización, en la cual cada actor toma conciencia del estado de la práctica que se desea transformar, es decir, de las necesidades o problemáticas presentes en las prácticas de aula, y es en este campo en el cual se hace la apuesta de la interacción, en la que el tutor entra a confrontar y a revisar la práctica junto con el docente de manera crítica, creando situaciones de reflexión que lleven a identificar la necesidad de transformación. De aquí que el valor del intercambio de saberes no es incorporar una idea o estrategia, sino tomar la propia acción y establecer una relación reflexiva con esta, lo que ayuda también a que sean los propios docentes quienes tomen la opción por el cambio.

Sin duda alguna, como se ha venido diciendo en todo este capítulo, el directivo docente es el otro actor principal en el PTA, por lo tanto, su sentir y sus voces viabilizaron la aproximación a la caracterización de la CDA como estrategia de transformación. Mediante la entrevista aplicada, los directivos docentes expresaron la evolución a la cual los ha llevado su participación y la de los docentes, de sus establecimientos educativos en las comunidades de aprendizaje del PTA, las cuales lograron cambiar percepciones, superar desconfianzas y acoger mayores elementos de acción para el mejoramiento de la calidad educativa.

Reconocer por un lado el esfuerzo que implica para los docentes aceptar y para los tutores promover estas nuevas estrategias y, por otra parte, comprender la aplicación que tienen tanto en lo profesional como en lo personal, hace que sean valoradas no solo como propias del PTA, sino como un proceso útil que pueden seguir implementando de forma institucional. Las percepciones y experiencias de los directivos docentes al respecto de las comunidades de aprendizaje y sus aportes a la práctica del docente se dan a partir de los procesos experimentados en su institución.

Se pudo apreciar que es desde estas vivencias que las comunidades de aprendizaje tienen altas valoraciones entre los actores del programa, al vincularse a su quehacer de una forma que antes no había sido tan experimentada en su acción educativa, dando un testimonio real. Por eso se dice que la apropiación

de la estrategia de las CDA no solo se observa desde un discurso teórico, sino también desde referentes basados en experiencias concretas que se han vivido a través del programa.

Esto ha aportado a generar entre los directivos docentes concepciones de calidad que tienen un alto componente práctico, es decir, no hay una postura desligada de la realidad, sino una mirada contextualizada y orientada al cambio de las prácticas escolares, llevándolos a reconocer su alto o bajo nivel de participación en la CDA.

Mi apropiación como rector frente a la CDA es regular. Conozco las bases y los fundamentos de la comunidad, pero reconozco que me hace falta más participación en las reuniones. De forma ocasional participo de estas, pero sí estoy al tanto de lo que hacen y reflexionan. Yo apoyo a mi CDA. (DDPTA02, comunicación personal, discurso entrevista)

Esta investigación arrojó que son muchos los directivos docentes que consideran que las comunidades de aprendizaje apuntan a procesos de mejoramiento que llevan a comprender dónde y por qué se presentan dificultades por parte de los estudiantes, en torno a contenidos específicos de lenguaje y matemáticas y las estrategias didácticas más adecuadas para trabajarlas. En las mesas de estudio se permiten, por un momento, analizar y evidenciar debilidades y fortalezas de las prácticas, con miras a cambiar.

Sumado a lo anterior, se pudo notar que los directivos no desconocen que aún existen docentes que persisten en las prácticas descontextualizadas (a pesar de los esfuerzos, aportes del PTA y los cambios inminentes de la sociedad todavía algunos rehúsan a cambiar o mejorar su práctica) y que son muchas las causas que se han adjudicado a esta prevención o rechazo al cambio. Sin embargo, entre los actores del PTA, y debido a los procesos de reflexión que se realizan en las mesas de estudio, estas problemáticas se han aprendido a ver de otra manera y han llegado a un nivel de conciencia sobre su implicación y responsabilidad, desarrollando una percepción crítica de este tipo de situaciones.

Los docentes que conforman las comunidades de aprendizaje de las instituciones educativas focalizadas verificaron la realidad de su práctica a través de un encuentro entre ellos mismos. En esta reunión, las posturas se asumieron

en igualdad de condiciones y cada uno, como interlocutor válido, comunicó su sentir y mediante una negociación conjunta definieron los aspectos que evidencian una transformación en su práctica. El docente interviene de manera conjunta con sus pares en un proceso transformador de su actuar.

Los aspectos más relevantes que se han desarrollado en el EE, a partir de la dinámica de la estrategia de las comunidades de aprendizaje son: (1) Aplicación de estrategias como el estudio de clase, que propician la investigación en el aula. (2) Fortalecimiento a la planeación de clases a través del trabajo en secuencias didácticas. (3) Mejoramiento en la planeación y ejecución de actividades pedagógicas dentro y fuera del aula de clases. (4) Análisis de los resultados de las pruebas Saber y diagnósticas, con el fin de plantear estrategias y acciones de mejoramiento para su uso pedagógico en el aula. (5) Fortalecimiento del trabajo en el aula a través de la implementación de los materiales suministrados por el programa. (CDAPTA01, comunicación personal, discurso entrevista)

Se evidenció que los aportes que la comunidad de aprendizaje ha realizado a la práctica de los docentes, y en general al quehacer educativo, tienen que ver con la vinculación de nuevos referentes prácticos y teóricos a la acción pedagógica, el uso de nuevos recursos para enriquecer su desempeño profesional en los procesos de aula, el conocimiento de nuevas didácticas en sus áreas de desempeño y enseñanza, el entender cómo y por qué se debe enseñar de determinadas formas y el ampliar su visión sobre el estudiante interpretando de otra manera el papel que él tiene en el proceso educativo, entre otros.

Las intenciones iniciales por conformar las comunidades de aprendizaje dentro de cada institución se veían opacadas por diferentes consideraciones, como que para lograr la conformación de esta se requería de tiempo, pues no se debía alterar la jornada de los docentes ni las clases de los estudiantes; el convencimiento de los docentes, quienes muchas veces debido a prevenciones o temores no se daban la opción de acceder a esta estrategia de CDA, ya que la consideraban una pérdida de tiempo, y que lograr la trascendencia de lo aprendido en la comunidad de aprendizaje, tanto en el aula como en otros docentes, era otro invento más del sistema de gobierno.

Sin embargo, estas situaciones se han ido superando en el programa con los esfuerzos no solo de los tutores y las estrategias que también como comunidad

de aprendizaje se han creado, sino además con la disposición que se va dando en cada docente y con el interés y la gestión que el directivo docente hace, como lo anotó una docente de CDA a su respuesta a la pregunta sobre cuáles son los compromisos como sujetos participantes de esta comunidad: “[...] Apoyar a las comunidades de aprendizaje, con el liderazgo de los directivos docentes, como un espacio continuo para el intercambio de saberes y experiencias con pares, que impacten de forma directa los aprendizajes de los estudiantes” (CDAPTA03, comunicación personal, discurso entrevista).

Según las voces de los docentes, otra práctica que permitió evidenciar cambios en el quehacer pedagógico mediante la implementación del PTA es la preparación de las prácticas de aula por parte de los docentes, al pasar así de planeaciones sencillas a planeaciones con intencionalidades formativas más claras y completas y con un alto nivel didáctico, por la variedad de estrategias que incluyen y la vinculación de los recursos que se orientan al desarrollo de competencias y capacidades, y no solo al tratamiento de contenidos, lo cual se evidencia en la ejecución de la clase.

Así, la planeación es uno de los procesos que permite evidenciar una práctica intencionada, que junto con la previa y posterior reflexión pedagógica que se da en las comunidades de aprendizaje favorece el abordaje de problemáticas en la enseñanza y el aprendizaje. Por ejemplo, al articular los *Estándares Básicos de Competencias* y los *Derechos Básicos de Aprendizaje* como referentes para formular actividades para el desarrollo de competencias básicas y disciplinares en los estudiantes, se piensa en una práctica que necesariamente debe verse transformada en el aula, que es uno de los logros que se espera alcanzar en un porcentaje mayor mediante el programa, como aporte a la mejora de la calidad educativa.

Como resultado general se puede plantear que después de un largo periodo del PTA en los establecimientos educativos en Cartagena, las instituciones han valorado y apoyado sus acciones propuestas, han cedido los espacios para el desarrollo del trabajo de acompañamiento y han logrado demostrar su compromiso para superar las debilidades académicas de los estudiantes y mejorar las prácticas de los docentes. Estos últimos participan en su mayoría con agrado en las sesiones de trabajo situado y en las comunidades de aprendizaje, aportando en la reflexión sobre su quehacer pedagógico.

Los docentes están transformando sus prácticas pedagógicas al atender a nuevas didácticas del lenguaje y de las matemáticas, con el fin de lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes. Observar sus propias clases después de ser filmadas y hacer la retroalimentación, le ha servido a la mayoría de los docentes para repensar su quehacer educativo.

En cuanto a la CDA, su compromiso y pertinencia se demuestran en las tareas y acciones que en cada encuentro se dejan. Tanto directivos como docentes se apersonaron del desarrollo de esta estrategia. La mayoría de ellos desea seguir actualizándose y fomentar el trabajo en equipo para buscar innovadoras propuestas y estrategias didácticas, y de esta manera potenciar las prácticas pedagógicas que repercutirán en los aprendizajes de los estudiantes.

Algunos pueden resistirse a participar en esta estrategia y en todo lo que sugiera el programa, sin embargo, compartir los resultados que se han logrado puede motivar a que estos decidan hacer parte del equipo y a que más personas se vinculen de modo activo con esta estrategia de transformación llamada CDA. Aun cuando no se apruebe como política de Estado, la continuidad de las metodologías y las acciones del programa pueden darse en la medida en que se deje una capacidad instalada en las instituciones y en cada uno de los actores educativos. Aunque esta estrategia sea beneficiosa, también se percibe que falta fortalecer diferentes aspectos que están asociados a componentes como liderazgo, gestión, apoyo y formación autónoma.

Las CDA surgen del PTA como una propuesta estratégica para transformar y mejorar las prácticas pedagógicas, y la mayoría de los docentes de Cartagena le apuntó a esto y ha logrado su objetivo.

### **A manera de discusión**

Teniendo en cuenta que esta investigación apuntaba a la indagación sobre ¿cómo aporta la estrategia de comunidad de aprendizaje (CDA) de docentes, consolidada en el PTA, en la transformación de las prácticas pedagógicas del docente de las instituciones educativas focalizadas en Cartagena?, algunos de los aportes que las comunidades de aprendizaje han hecho a sus participantes, extraídos de las diferentes experiencias, testimonios, respuestas y fuentes documentales aportados por los actores (docentes, directivos docentes y docentes tutores) del

PTA, se relacionan con que esta es una estrategia para mantener actualizados a los distintos actores de la CDA, debido a que mantiene a los maestros con conocimientos y formas de actuar propias de un contexto temático y de práctica específico, lo que permite que dicha actualización se refleje en la práctica pedagógica, y se complementa con lo planteado por Wenger (1991), citado por De La Hoz (2011), cuando establece que estas

[...] se caracterizan por ser un grupo de personas que emplean su capacidad de compartir experiencias pasadas con el fin de crear una comprensión conjunta y coordinar maneras de abordar nuevas experiencias, [...] así como mecanismos sociales para compartir y desarrollar conocimientos y competencias. (p. 46)

Ante esto, se puede establecer que las comunidades de aprendizaje son una potente oportunidad de cambio en las prácticas pedagógicas y en las bases metodológicas institucionales en que se enmarca el quehacer docente, puesto que son una estrategia pertinente para abordar los retos y cambios educativos y pedagógicos demandados por la sociedad.

La estrategia de CDA se ha convertido en un escenario de intercambio de saberes y de reflexión constante para la transformación de la práctica pedagógica. Las voces convergen en el trabajo colaborativo y entre pares que se da en la comunidad. Además, los actores reconocen que la participación en la comunidad de aprendizaje se da entre docentes y tutores, y que los directivos docentes deben apropiarse más de sus dinámicas, demostrando ser los líderes de la CDA. En cuanto al espacio de encuentro, la mayoría de las comunidades se reúne una vez al mes. De los testimonios se pudo notar que existe una divergencia entre docentes y directivos docentes, en cuanto los primeros plantean que existe un cronograma establecido para los encuentros de las CDA y los últimos aluden que aún no hay un espacio institucional.

En el discurso de los actores involucrados, se resalta que el desarrollo de las comunidades de aprendizaje se basa en un proceso continuo de seguimiento y evaluación, centrado en la evaluación para el aprendizaje (o formativa), de tal forma que sea continua, oportuna y enfocada tanto en los procesos y en la identificación de dificultades didácticas como en los resultados. “La evaluación que aspira a ser formativa tiene que estar continuamente al servicio de la práctica

Tabla 5.1. **Polifonía de sentidos y percepciones: Entre convergencias y divergencias en la categoría CDA**

Testimonio docente tutor	Testimonio docente de aula	Testimonio directivo docente
“Las comunidades de aprendizaje se han consolidado mediante un ejercicio de reflexión constante de las prácticas pedagógicas, resultado del acompañamiento situado de los tutores hacia los docentes y del acompañamiento entre pares” (TPTA09).	“[...] En esta se generan mesas de estudio con nosotros los docentes algunas veces por grado, otras todo el colectivo. [...] en ocasiones nos reunimos todos los docentes de primaria y transición de ambas sedes” (CDAPTA01).	“La consolidación de CDA es una fortaleza ya que permite un trabajo colaborativo en equipo y ayuda a mejorar el proceso pedagógico de cada uno de los docentes” (DDPTA09).
“La apropiación que los docentes tienen de la CDA es satisfactoria. Los docentes de primaria y transición participan activamente. Falta empoderar más a los directivos docentes para que lideren estos procesos al interior de la comunidad” (TPTA15).	“Como compromisos en la CDA tenemos [...] participar activamente de los encuentros y de las mesas de estudio [...]. El rector y coordinador deben estar presentes en todas las CDA [...]” (CDAPTA07).	“Yo convoco a los docentes a la CDA, pero reconozco que en ocasiones mi participación es nula y delego la función al coordinador [...]” (DDPTA05).
“[...] para que una CDA se reúna, es el tutor el que debe gestionar el espacio y el tiempo con el rector o coordinador de la institución. Por lo general, las comunidades se reúnen como tal una vez al mes” (TPTA11).	“Las reuniones de CDA se hacen mensualmente. Ya se tiene un cronograma de encuentros. Es liderada por la tutora” (CDAPTA04).	“La CDA no se reúne con frecuencia, ya que no se ha creado el espacio institucional para que los docentes lo hagan periódicamente” (DDPTA08).

Fuente: elaboración propia.

para mejorarla y al servicio de quienes participan en la misma y se benefician de ella [...]” (Álvarez, 2001, p. 3). Por tanto, la evaluación de aula debe privilegiar la acción intencionada para obtener información sobre los avances y logros cognitivos de los estudiantes.

La conformación de comunidades de aprendizaje junto con la evaluación formativa son factores que promueven el mejoramiento de los docentes mediante la reflexión y transformación de sus imaginarios y prácticas de aula, reconociendo así su papel fundamental en el mejoramiento de la calidad educativa,

la cual impulsa la reflexión sobre la práctica pedagógica que invita a los docentes a ser agentes transformadores de su quehacer y de los procesos que lideran, apropiándose de dinámicas investigativas rigurosas y estrategias pertinentes, con la intención de generar procesos de cambio que vayan más allá del aula.

En ese mismo orden de ideas, teniendo en cuenta que algunas de esas dinámicas y estrategias se materializan en los proyectos educativos, Torres (2004) considera que

una comunidad de aprendizaje es una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no solo de sus carencias, sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades. (p. 1)

Desde esta perspectiva es posible producir transformaciones entre los docentes participantes de la CDA, teniendo claro que esto es un proceso en el cual la motivación y las ganas de cambiar para bien son fundamentales y que el intercambio de experiencias, prácticas y propuestas, entre otras, lleva a la reflexión y a la amplia visión de tomar aquello que le sirve para mejorar su práctica pedagógica.

Trabajar en las CDA les permitió a los docentes identificar las situaciones problemáticas que influían en su práctica pedagógica. Ante esto, centraron la atención en la comprensión de su práctica y su identidad como maestros, llevándolos a aceptar que es necesario estar dispuestos al cambio, no solo por los conocimientos, las técnicas y las metodologías que se adquirieran para ser implementadas en las clases, sino por el sello personal que estos le pueden impregnar al proceso de enseñanza y aprendizaje. Para que se dé una apropiación de estas prácticas es importante tener presente el rol de participación de cada uno de los protagonistas que intervienen con su saber, los actores escolares, pues, como plantea el MEN (2007), “[...] una práctica pedagógica implica saber hacer la reflexión en torno a ese hacer, estableciéndose una mediación entre el estudiante y el saber, generando así relaciones de diversa índole entre los agentes educativos, el conocimiento y el contexto” (p. 249).



Tabla 5.2. **Polifonía de sentidos y percepciones: Entre convergencias y divergencias en la categoría Transformación**

Testimonio docente tutor	Testimonio docente de aula	Testimonio directivo docente
“[...] al faltar un año y medio para que culmine el PTA, se puede decir con evidencias que las prácticas pedagógicas han mejorado. No al 100 % porque aún faltan cosas por fortalecer y otras por cambiar, pero el hecho de que ahora planeen las clases, estas sean contextualizadas, reflexionen constantemente y en especial mejoren los aprendizajes de los estudiantes, es un punto de partida para decir que se están transformando las prácticas (emoción)” (TPTA14).	“La comunidad de aprendizaje sí ha aportado a nuestra práctica, llegando al punto de transformarla satisfactoriamente [...]” (CDA03).	[...] Los docentes de mi institución reclaman los espacios de encuentro de la comunidad de aprendizaje, esto quiere decir que la CDA sí ha aportado en algo en su práctica, pues de lo contrario no exigirían los espacios. Reconozco que el discurso pedagógico que manejan los docentes de primaria es muy bueno. [...] en las clases emplean diferentes recursos y estrategias [...]” (DDPTA09).

Fuente: elaboración propia.

Los participantes de las CDA en el PTA han logrado el análisis y la transformación de sus prácticas pedagógicas, reconociendo sus fortalezas y oportunidades de mejora, lo que favorece el enriquecimiento de los conocimientos disciplinares mediante el trabajo colaborativo y el mejoramiento día a día de los aprendizajes de los estudiantes y de la misma práctica pedagógica.

A partir de los testimonios, las evidencias, voces y experiencias de los sujetos de estudio de esta investigación, que permitieron identificar, reunir y resumir las percepciones y los sentidos que estos dieron a conocer con respecto a la comunidad de aprendizaje como una estrategia transformadora de la práctica del docente, se relacionó que la estrategia de CDA desde el PTA se caracteriza por ser un escenario de intercambio de saberes entre docentes, directivos docentes y tutores. Teniendo presente el papel que cada uno de estos tiene en el proceso de mejora de la calidad de la educación, se convierten en actores fundamentales en esta estrategia, quienes desde su rol identifican sus dinámicas y las percepciones, y los sentidos que tienen sobre la CDA frente a las prácticas pedagógicas, lo cual posibilita una polifonía que presenta muchas convergencias.

Cada uno de los actores (docentes, directivos docentes y tutores) concibe de forma satisfactoria su rol, configurado desde las experiencias y el nivel de participación en la consolidación de las CDA. Poco a poco estos roles se hacen más visibles para sí mismos y para los demás, lo cual le da sentido a la dinámica de las CDA, evocada en sus propias voces. Esta polifonía de voces, sin duda logra consolidar la comunidad de aprendizaje como aquella que permite que los docentes trabajen entre pares, compartan experiencias y trabajen de manera colaborativa apoyando la práctica del otro; como lo afirma Vaillant (2016) “es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente, y su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado” (p. 11).

De igual modo, es significativo el reconocimiento que se les hace a los tutores y directivos docentes por las nuevas acciones en las instituciones educativas y del apoyo que ofrecen para el desarrollo del PTA, gracias a su función orientadora y de acompañamiento.

En ese sentido, las prácticas pedagógicas se ven enriquecidas no solo con las propuestas curriculares o el plan de estudio, sino que se mezclan con los saberes y las propias prácticas, que demuestran una transformación que se ha dado poco a poco. Dicha transformación es producto de los aportes de la dinámica y los procesos de la estrategia de CDA en el programa, tales como:

- *Estrategias significativas*: mediante las sesiones de trabajo situado y las mesas de estudio, se comparten diversas estrategias encaminadas al desarrollo del pensamiento y de las competencias comunicativas. El docente se ha vuelto recursivo y un buscador de estrategias significativas para los estudiantes, permitiéndoles a estos involucrarse y ser sujetos partícipes.
- *Nuevos procesos pedagógicos y didácticos*: en las CDA se construyen procesos que crean cuestionamientos sobre si lo que se hace está bien o mal encauzado, buscando alternativas de mejora. Aquí se aprende y se desaprende.
- *Planeaciones contextualizadas, referentes nacionales y desarrollo de competencias*: los docentes han vinculado nuevos referentes nacionales,

Tabla 5.3. **Polifonía de sentidos y percepciones: Entre convergencias y divergencias en la categoría Práctica pedagógica**

Testimonio docente tutor	Testimonio docente de aula	Testimonio directivo docente
“[...] cuando revisamos las planeaciones de las clases, notamos que ya están articuladas con los <i>Derechos Básicos de Aprendizaje</i> y los <i>Estándares Básicos de Competencias</i> . Además, se pueden diferenciar la exploración, el desarrollo y el cierre” (TPTA13).	“La CDA sí ha aportado a las prácticas pedagógicas de nosotros los docentes, [...] mediante la apropiación del uso de los referentes de calidad en las planeaciones, [...] y el reconocimiento de la importancia de planear las clases y actividades. [...] además de planear con el uso de los resultados de las evaluaciones externas y de aula” (CDAPTA01).	“[...] el ejercicio de la planeación de clase ha mejorado. Los docentes ponen más interés en que los estudiantes aprendan. Utilizan diversas estrategias, no solo las que sugiere el PTA. Trabajan proyectos de aula” (DDPTA02).
“En los acompañamientos en aula observamos que la explicación de los contenidos que hacen la mayoría de los docentes es clara e invita a la participación y al pensamiento de los estudiantes” (TPTA14).	“Gracias a la reflexión constante, las clases están organizadas para provocar aprendizajes y buscan animar a los estudiantes a reflexionar sobre lo que han hecho y lo que han aprendido [...]” (CDAPTA08).	“[...] las clases son más amenas para los estudiantes. Ya no son clases monótonas y aburridas [...]” (DDPTA05).

Fuente: elaboración propia.

teóricos, pedagógicos y didácticos a la práctica, proyectándose en sus planeaciones y en la clase, y favoreciendo el desarrollo de competencias en los estudiantes. Las voces de los entrevistados así lo reflejan (véase la tabla 5.3).

Las tres voces coinciden en que las planeaciones develan la apropiación de los referentes nacionales y de cada uno de los momentos de la clase. El ejercicio de planear la clase se ha fortalecido y ha incluido diferentes aspectos, como los resultados de las pruebas internas y externas y estrategias significativas para enriquecer los aprendizajes de los estudiantes.

- *Mejoría de resultados en las pruebas Saber 2016 y de las evaluaciones internas:* gracias a que la práctica se ha ido transformando, el proceso de enseñanza y aprendizaje también, lo que implicó una mejoría en el

desempeño insuficiente en las pruebas Saber 2016 en 3.º y 5.º grados, de la mayoría de las instituciones educativas. Los docentes realizan una evaluación continua a través de actividades de aula y de la observación de los desempeños de los estudiantes en las diferentes actividades, además del uso pedagógico de resultados de la prueba Supérate y Aprendamos.

- *Conocimientos metodológicos transversales y actitudinales:* los docentes a partir de los aprendizajes logrados, mediante la reflexión pedagógica y las mesas de estudio, empiezan a ampliar sus visiones sobre su propio rol en la institución educativa y se descubren como creadores de prácticas de enseñanza más enriquecidas, pedagógica y didácticamente, así como constructores de un conocimiento que tiene trascendencia en el aula.

## Conclusiones

Las CDA en el PTA, sin ser la única estrategia del programa (que aún está vigente), se ha convertido en una de las más pertinentes y coherentes estrategias para la consecución de los objetivos planteados desde el inicio del PTA, ya que permite evidenciar muchos aspectos en los cuales se ha tenido avance e incidencia sobre la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes de los establecimientos educativos focalizados en Cartagena. Lo anterior se observa no solo en los diferentes acompañamientos en el aula que realizan los tutores, sino desde la realidad, las percepciones y los sentidos que cada uno de los actores involucrados en esta estrategia demuestran y expresan.

Las mayores transformaciones a partir del PTA están teniendo lugar en el docente y los ambientes de aula, y dan cuenta de nuevos procesos pedagógicos y didácticos, más intencionados, planificados y diversos, y de mejoramiento en el desempeño de los estudiantes cartageneros del sector público, lo cual se evidencia en las pruebas Saber.

En el discurso de los actores del PTA en las instituciones educativas, se encuentran muchos hallazgos sobre la forma como los docentes se apropian de los conocimientos brindados en las mesas de estudio de las CDA, en las áreas de matemáticas y lenguaje. Es importante lograr que estos saberes sean visualizados y reconstruidos entre los mismos maestros, desde su experiencia en las aulas. De

ahí lo interesante del trabajo colaborativo y en pares, lo cual aporta tanto a la interpretación de los procesos de enseñanza y aprendizaje como a su desarrollo profesional. Esto permite ver cómo la práctica pedagógica caracteriza la comunidad de aprendizaje como una estrategia pertinente de intercambio de saberes, ya que su implementación desde el PTA favorece las dinámicas de trabajo colaborativo y enriquece de manera profesional y personal a quienes participan en estos encuentros pedagógicos y reflexivos. La invitación apunta a que los docentes sistematicen y documenten los hallazgos que resulten de esa interpretación, de la experiencia y de las reflexiones que se generen en estas CDA.

Los directivos docentes en su rol en las CDA son quienes deberían liderar todos los procesos que se desarrollan en el equipo y garantizar el cumplimiento de los objetivos de la comunidad de aprendizaje, pero algunos solo se encargan de establecer y brindar los espacios, y de convocar a los miembros de la comunidad para participar, mas no se involucran ni participan en las dinámicas desarrolladas en ella. Por consiguiente, se sugiere que, en cuanto a las reuniones convocadas de las CDA, el(la) rector(a) y el(los) coordinador(es) asistan y participen de las dinámicas y de las reflexiones que se dan en ellas.

Así a partir de esta investigación, se establecen algunos de los aportes que las comunidades de aprendizaje hacen a sus participantes, extraídos de las diferentes experiencias, testimonios, respuestas y fuentes documentales presentados por los actores (docentes, directivos docentes y docentes tutores) del PTA, como:

- Mantiene actualizados a los distintos actores de la CDA, en cuanto a los conocimientos y las formas de actuar propias del conocimiento didáctico del contenido de las áreas de lenguaje y matemáticas y del quehacer mismo, lo que permite que dicha actualización se refleje en la práctica pedagógica.
- Crea sentido de pertenencia no solo por el programa, sino por el equipo de la CDA y la apropiación de un rol en ella.
- Impulsa la reflexión sobre la práctica pedagógica, que invita a los docentes a ser agentes transformadores de su quehacer y de los procesos que lideran, apropiándose de dinámicas investigativas rigurosas y estrategias pertinentes con la intención de generar procesos de cambio que vayan más allá del aula.

- Trabajar en las CDA posibilita que los docentes identifiquen las situaciones problemáticas que influyen en su práctica pedagógica.
- Sumado a esto, las dinámicas de esta estrategia abren las puertas para participar en eventos académicos como: ruedas del conocimiento, conversatorios, ponencias, ferias distritales del conocimiento, Foro Educativo Nacional, simposios en universidades y talleres convocados por la Secretaría de Educación Distrital de Cartagena, para dar a conocer la transformación de la práctica pedagógica a través de la puesta en común y el intercambio de experiencias significativas.
- Esta estrategia dará mayores aportes al proceso de mejoramiento de la práctica pedagógica, si se planean de forma sistemática, participativa y constante; por lo tanto, se recomienda no solo continuar con la implementación de estos espacios de integración e intercambio entre los pares, sino procurar mecanismos que institucionalicen estos escenarios y garanticen su sostenibilidad y progresión.

En sí, las CDA en el PTA son una estrategia que permite convertir el establecimiento educativo en una institución que aprende, que mejora día a día sus resultados reflejados en los aprendizajes de los estudiantes por medio de la evaluación, el análisis y la transformación de las prácticas pedagógicas y el enriquecimiento de los conocimientos disciplinares de sus participantes mediante el trabajo colaborativo.

## Referencias

- Álvarez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Blanco, Y., Torres, I. y Valdés, L. (2015). *Las comunidades de aprendizaje constituidas por docentes: Un desafío para la transformación de la práctica pedagógica* [tesis de maestría, Universidad San Buenaventura, Cartagena].
- Castillo, S. (2008). Propuesta pedagógica basada en el constructivismo para el uso óptimo de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 11(2), 171-194. <https://www.scielo.org.mx/pdf/relime/v11n2/v11n2a2.pdf>
- Coll, C. (2001, 5 y 6 de octubre). *Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: El punto de vista del Fórum Universal de las Culturas Barcelona*. Simposio

- Internacional sobre las Comunidades de Aprendizaje. Organizado por el Fórum Universal de las Culturas, Barcelona.
- De la Hoz, C. (2011). Impacto de las comunidades de aprendizaje en la transformación de las prácticas pedagógicas. *Dictamen Libre*, (8), 45-48.
- De Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo interpretativo para la investigación social*. Antropos.
- Díaz, F. (2002). *Didáctica y currículo: Un enfoque constructivista*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Elizarrás, G. (2010). *Las comunidades de aprendizaje. ¿Una alternativa para la educación actual?* [tesis de maestría, Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, México].
- Márquez, F. (2014). *Análisis de la dinámica de trabajo de tres comunidades de aprendizaje del Programa Todos a Aprender y su efecto transformador en las prácticas pedagógicas docentes* [tesis de maestría, Universidad de Santander].
- Maykut, P. y Morehouse, R. (1994). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Hurtado.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2007). *Investigación de los saberes pedagógicos*. MEN. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-345504\\_anexo\\_13.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-345504_anexo_13.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2012). *Directiva Ministerial n.º 30 de noviembre 13 de 2012. Desarrollo del Programa de Transformación de la Calidad Educativa - Todos a Aprender*. [https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-316524\\_archivo\\_pdf\\_directiva30\\_2012.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-316524_archivo_pdf_directiva30_2012.pdf)
- Palacios, Y. (2016). *Componente de formación situada propuesto por el Programa Todos a Aprender PTA como estrategia para el fortalecimiento de los procesos de la gestión académica de la Institución Educativa Caño Viejo Palotal* [tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Bolívar]. <https://repositorio.utb.edu.co/bitstream/handle/20.500.12585/1045/0069854.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rascón, M. (2009). *Las comunidades de aprendizaje. “Una propuesta para mejorar la calidad educativa”. Un estudio de caso* [tesis de maestría, Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, México].
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial Aljibe.
- Sánchez, M. (1999). La Verneda-Sant Martí: A school where dare to dream. (Traducción). *Harvard Educational Review*, 69(3), 320-335. Harvard University.

- Torres, R. M. (2004). *Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Documento presentado en el Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona. [http://www.estudiosindigenas.cl/educacion/aprendizaje\\_vida\\_comunidad\\_aprendizaje\\_esp.pdf](http://www.estudiosindigenas.cl/educacion/aprendizaje_vida_comunidad_aprendizaje_esp.pdf)
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docencia*, (60), 5-13. <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf>
- Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje: Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información* [tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/43073>





## Capítulo 6. La metodología estudio de clase: un camino alternativo para la formación de docentes\*

Martha Puente Sinisterra

Este capítulo presenta los resultados del estudio titulado *Incidencia de la metodología estudio de clase en la formación y desarrollo profesional de los docentes de básica primaria de la Institución Educativa Pichindé*. La investigación surge a partir de la relevancia que cobra en los maestros acoger la metodología estudio de clase (MEC), como estrategia para el mejoramiento de su práctica pedagógica a través de realizar de forma conjunta el ejercicio de planeación-observación y evaluación de las clases. En consecuencia, se plantean como objetivos: indagar acerca de las creencias y concepciones que determinan su práctica; determinar las contribuciones de la MEC a la formación profesional docente y generar procesos de participación que los empodere en la construcción de sus propias propuestas de formación. El estudio se desarrolla sobre los fundamentos metodológicos de la investigación acción participativa y al considerar que sus particularidades establecen la exploración de las categorías desde los datos, se sustenta en la teoría fundamentada. En los resultados se reconoce cómo la práctica contribuye a la formación de los maestros, proyectándose la MEC como una alternativa a los procesos tradicionales de formación y desarrollo profesional, campo estratégico en el que cuando la reflexión y la crítica se hacen inherentes a la práctica pedagógica, se construye un camino certero hacia el mejoramiento de la calidad educativa.

### Introducción

Las condiciones para plantear el estudio surgen cuando el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia en su política educativa “Educación de

\* Para citar este capítulo: <http://dx.doi.org/10.51570/Educ202308>

Calidad, Prosperidad para Todos”, centrada en apoyar las entidades territoriales para el fortalecimiento del sector educativo, la disminución de brechas y el mejoramiento de la calidad educativa, crea un sistema de acompañamiento a las instituciones educativas del sector público. Este sistema es liderado por el Programa Todos a Aprender (PTA), para la transformación de la calidad educativa, el cual se viene implementando en todo el país desde el 2011 (MEN, s. f.).

El programa llega a las instituciones educativas mediado por un par académico que se reconoce como docente tutor. Al tutor, docente de aula antes seleccionado por el MEN, le corresponde actualizar a los maestros de básica primaria en la didáctica de las matemáticas y de lenguaje, orientar el uso de los referentes nacionales de calidad educativa y promover la transformación de las prácticas de aula a través de acompañamientos *in situ*.

En el contexto particular de la Institución Educativa Pichindé, ubicada en Cali (Colombia), se decide, entre otras estrategias de formación propuestas por el PTA, implementar la metodología estudio de clase (MEC), estrategia a través de la cual se logra establecer un diálogo sobre el tema pedagógico, una vez todos los docentes de básica primaria, de manera conjunta, se reúnen para planear las clases, hacer su posterior observación y, al finalizar, realizar el análisis de lo observado. De este modo, la MEC se constituye en la actividad fundamental de formación permanente para este grupo de maestros.

Por lo expuesto, la investigación planteó como asunto central la formación de los docentes de básica primaria de la IE Pichindé. Es así como luego de cuatro años de implementación de la MEC (2014-2018), en un proceso continuo de reflexión en torno a la tarea docente, el propósito del estudio se enmarca en la siguiente pregunta problema:

*¿De qué manera la metodología estudio de clase (MEC), como estrategia para el mejoramiento de las prácticas de aula, incide en la formación profesional de los docentes de básica primaria de la Institución Educativa Pichindé de Cali (Colombia)?*

En este orden de ideas, el foco principal del estudio estuvo en determinar los alcances de la MEC en la formación y el desarrollo profesional de los maestros de básica primaria de la Institución Educativa Pichindé. La implementación estuvo dada por su carácter dialógico, que no podría ser sin el involucramiento de sus actores principales: los docentes. De esta manera, a través de los relatos autobiográficos, de las intervenciones en los estudios de clase y de las participaciones

en las entrevistas abiertas, los docentes reconocen las concepciones que sobre su práctica pedagógica han construido, al hablar de los momentos que marcaron sus vidas profesionales, de sus frustraciones y de sus logros. Además, identifican las contradicciones entre sus discursos pedagógicos y sus prácticas, circunstancia que les moviliza hacia otras formas de ser maestros. De hecho, se fortalece durante la implementación de la MEC la discusión y la reflexión pedagógica, aspectos que empiezan a tener una incidencia en el mejoramiento de la calidad educativa. Muestra de ello es el incremento de 3,05 puntos en el índice sintético de la calidad educativa (ISCE) que se mide para Colombia, obtenido para el nivel de básica primaria de la Institución Educativa Pichindé, en el periodo 2015-2018.

Este capítulo, para abarcar la complejidad del estudio, se ocupa, en un primer momento, de presentar el marco de referencia conceptual que lo sustenta; en una segunda fase, da cuenta del enfoque metodológico y su desarrollo; en un tercer apartado, presenta los resultados emergentes, su respectivo análisis y discusión; y, para finalizar, precisa, a modo de conclusión, el impacto de la MEC en la formación de los docentes y algunas reflexiones sobre el proceso.

### **Marco conceptual**

Para dar respuesta a la pregunta que se formuló, se tomaron algunos referentes teóricos basados en la concepción de la práctica pedagógica y su transformación a través de los cuales se buscó comprender, interpretar y analizar las situaciones y los eventos que, en su gran mayoría, surgieron en la interacción con los actores principales de este proceso: los maestros. Para empezar a abordar el tema, se inició por los antecedentes históricos que han soportado el concepto de docente como profesional de la educación en Colombia.

#### ***La formación profesional docente en Colombia: antecedentes históricos***

Para analizar la definición de formación docente que ha hecho camino en Colombia y su posible relación con las concepciones y decisiones que toman los maestros en su práctica pedagógica, se tomaron como referentes, en especial, la investigación realizada en el 2001 por Helg titulada *Historia de la educación*

en Colombia y el documento del Ministerio de Educación Nacional denominado *Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente* (MEN, 2009a). En la tabla 6.1 se recopilan las concepciones del ser maestro en diferentes momentos históricos. En el tiempo que va desde la época de la Colonia hasta la década de los ochenta, si bien fueron creadas las facultades de educación, en el país predominó la instrumentalización del rol del maestro.

Tabla 6.1. **Concepciones del ser y hacerse maestro en Colombia: recorrido histórico**

<b>Surgimiento del rol del maestro (siglo XVII)</b>	Pasa del ámbito privado de la Iglesia católica a la escuela. La responsabilidad le demanda que sea una persona virtuosa, más que una erudita.
<b>La aparición de las normales (1822)</b>	Función de normalizar, uniformar el lenguaje, las formas de pensar y de sentir (Barrera de Aragón <i>et al.</i> , 2004).
<b>Las disputas por el poder: Guerra Civil (1876)</b>	Se devuelve a la Iglesia católica la facultad de guiar la formación de los colombianos y se ordena el cierre de algunas escuelas e instituciones formadoras de docentes (MEN, 2009a).
<b>El maestro moralizador</b>	A través de la Constitución de 1886 se acentúa la articulación entre la Iglesia católica y el Estado. En consecuencia, toma fuerza de nuevo la representación del maestro como “moralizador”.
<b>Ley Orgánica de Educación (1903)</b>	Estableció la apertura de una normal para varones y una para mujeres en cada departamento, con su correspondiente escuela anexa.
<b>Congreso Pedagógico Nacional (1917)</b>	Señala la importancia de elevar la calidad de la formación de los docentes mediante la modificación de los requisitos de ingreso: se exige la primaria completa a los candidatos.
<b>Entre la hegemonía liberal y la hegemonía conservadora</b>	Escuela activa (transformación de los métodos de enseñanza) vs. métodos tradicionales (permanencia de lo establecido).
<b>Las primeras facultades de educación (1934)</b>	Durante el periodo de la República Liberal (1930-1946) se integra la formación de las disciplinas del conocimiento con las humanidades, en la búsqueda del maestro intelectual.
<b>El maestro desarrollador de currículo: mitad del siglo XX</b>	Con el fin de la Segunda Guerra Mundial se dan transformaciones políticas y económicas que inciden en los sistemas educativos mundiales: el currículo prescrito convierte al maestro en un tecnicista reproductor de actividades que dejan por fuera el análisis del contexto (tecnología educativa).
<b>El maestro como sujeto de pensamiento</b>	En la década de los ochenta surge el Movimiento Pedagógico Nacional que convocó al magisterio y a grupos de investigación y de acción pedagógica a reflexionar sobre el rol del docente en la sociedad.

Fuente: elaboración propia.

Este papel empieza a ser cuestionado y resignificado con la aparición del Movimiento Pedagógico Nacional a inicios de la misma década.

A modo de síntesis, como se expone en el documento del MEN (2009a), en estas circunstancias queda expuesta en este recorrido histórico la inexistencia de un sistema de formación de docentes y la discontinuidad normativa que impiden operar de manera sistemática y coherente los planes de formación de docentes en los ámbitos nacional y regional. De forma significativa, durante la investigación se evidenció, en el desarrollo de los estudios de clase, cómo esta carga histórica hace presencia en las prácticas actuales y dificulta avanzar hacia otras formas de aprender y movilizar el pensamiento. El currículo prescrito convierte al maestro en un tecnicista reproductor de actividades, que dejan por fuera el análisis del contexto. De ahí la importancia de la MEC al implicar la reflexión de las prácticas, de modo que estas sean ajustadas o cambiadas, según lo exija el contexto de aplicación.

Las nuevas concepciones que sitúan al maestro como sujeto activo productor de conocimiento y a la reflexión como eje fundamental de su práctica, lideradas por el Movimiento Pedagógico Nacional (1980), fueron retomadas en la Constitución colombiana de 1991 y en la Ley General de Educación de 1994, garante de la profesionalización y dignificación de la actividad docente. En correspondencia, en el Decreto 709 de 1996 el educador colombiano se perfila como un profesional de la educación, capaz de producir conocimientos e innovaciones en el campo educativo y pedagógico, de superar el tradicional método de enseñanza magistral y de formar tradición pedagógica al sistematizar las mejores experiencias y los conocimientos construidos en la práctica docente.

En los resultados del estudio, abordados en detalle más adelante, se demuestra cómo la reflexión, que sobre la práctica provoca la MEC, constituye para los docentes un campo de interrelación pedagógica propicio para superar los métodos de enseñanza tradicional y de encuentro, con la posibilidad de asumirse como un profesional que innova y produce conocimiento. Los hallazgos en este recorrido histórico confirman la importancia de investigar la formación docente, en tanto se hace necesario aportar, ojalá desde las voces de los maestros, a construir otras formas de concebirla, como busca hacerlo el grupo de docentes de básica primaria de la Institución Educativa Pichindé, en su interrelación con la MEC.

### *La formación y el desarrollo profesional docente*

Para avanzar en la comprensión acerca de cómo es entendida la labor de los docentes como profesionales, en la tabla 6.2 se resumen diversas perspectivas en relación con los modelos de formación de maestros, las cuales tienen algún grado de institucionalización, en ningún caso han sido del todo eliminadas por la aparición de nuevos enfoques y están incorporadas a las prácticas y a las imágenes con las que se cuenta para pensar el trabajo y la formación docente; son tradiciones en el sentido que Davini (1995) y Diker y Terigi (1997) dan a este término: *modelos de formación docente*.

Los modelos de formación docente, desde el artesanal pasando por el normalizador y el academicista, se expresan a través de las prácticas que son

Tabla 6.2. **Modelos o tradiciones de formación docente según Davini (1995) y Diker y Terigi (1997)**

<b>Modelo práctico-artesanal o concepción tradicional-oficio</b>	Este enfoque responde a una orientación conservadora del sistema de enseñanza, por cuanto supone la reproducción de ideas, hábitos, valores y rutinas desarrollados de forma histórica por el colectivo docente y transmitidos a través del funcionamiento de la institución.
<b>El modelo o la tradición normalizadora-disciplinadora</b>	La formación normalista tiene un valor disciplinador en la formación del futuro maestro, ya que hace énfasis en el moldeamiento de la persona del profesor, con el objetivo de su normalización.
<b>El modelo o la tradición academicista</b>	Esta tradición académica tiene que ver con el “vaciamiento” de contenidos de la escuela y sobre su atraso relativo en cuanto a su incapacidad para constituirse en un ámbito en el cual se produzcan aprendizajes socialmente significativos (Tedesco <i>et al.</i> , 1983).
<b>El modelo técnico-academicista o concepción tecnológica</b>	La formación se centró en la preparación técnica del docente para la programación y, en menor medida, en su capacitación para el manejo de los nuevos recursos de enseñanza. Hoy persiste fuertemente enraizada en la visión instrumental del trabajo docente.
<b>El modelo hermenéutico-reflexivo o enfoque del profesor orientado a la indagación y la enseñanza reflexiva</b>	Este enfoque “parte del supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas” (Pérez, 2010; Diker y Terigi, 1997, p. 34). El docente deja de ser el actor que se mueve en escenarios prefigurados para devenir en “sujeto que, reconociendo su propio hacer, recorre la problemática de la fundamentación y realiza una construcción metodológica propia” (Edelstein, 1996, p. 9).

Fuente: elaboración propia.

reconocidas como tradicionales. En la búsqueda y en la necesidad de superar estas prácticas predominantes surgen tensiones con el modelo hermenéutico reflexivo que demanda docentes conscientes de su hacer, y al hacerlo se asumen como sujetos de aprendizaje permanente. A través del estudio se reconocen estas tensiones y el tránsito de los docentes para superarlas.

Por otra parte, la trayectoria escolar previa de los docentes y la socialización profesional, que se desarrollan en las escuelas al compás de la experiencia laboral, constituyen ámbitos de formación que rebasan incluso los estudios profesionales. Para algunos autores (Birgin *et al.*, 1992; Marucco y Goltzman, 1993; Diker y Terigi, 1997; Perrenoud, 2001) la persistencia de los modelos de actuación interiorizados durante la escolarización previa desdibuja el impacto de la formación docente inicial. Perrenoud (1994) expone cómo aun si los docentes son formados de manera innovadora y sólida, los enseñantes son sumidos por la presión de sus colegas, de sus alumnos, de los padres y de la dirección de su establecimiento.

En consecuencia, frente a la complejidad que implica superar los modelos de desempeño docente incorporados en la trayectoria escolar previa y la absorbente socialización laboral, el estudio muestra caminos alternativos que conduzcan a otras formas de hacerse y ser un profesional de la educación. Como bien lo manifiesta Plata (2018),

[...] es necesario explorar experiencias educativas pensadas y desarrolladas en contextos y condiciones específicas y situadas, que permitan visibilizar procesos en los que el sujeto maestro restablece una relación consigo mismo, en franca recuperación de sí, a propósito de su labor y relacionamiento con otros. (p. 301)

En contraste con el panorama presentado, y para efectos de cumplir con los objetivos propuestos en la investigación, se hizo una revisión de los cursos y programas de formación tomados por los docentes de básica primaria durante los últimos quince años. En su conjunto, los diplomados, talleres y estudios de posgrados realizados, como se muestra en los resultados, no han tenido un efecto transformador en sus prácticas, circunstancia desde la cual se infiere la prevalencia de una concepción tecnológica de la enseñanza. Fue necesario entonces profundizar en las concepciones y creencias que influyen en las acciones y decisiones que los docentes toman en el aula de clases.



En efecto, los investigadores (Porlán *et al.*, 1997; Baena, 2000; Zelaya y Campanario, 2001; García y De Rojas, 2003; García y Zamorano, 2004; Álvarez y Moreno, 2012) coinciden en afirmar que las creencias y concepciones que tienen los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje representan un elemento fundamental en su práctica educativa y en su forma de enseñar. En razón a lo expuesto, y teniendo en cuenta que la MEC se constituye en una estrategia sistemática para objetivar la práctica, se ofrecen algunos referentes teóricos que la definen.

### ***La metodología estudio de clase: una estrategia para la formación y el desarrollo profesional docente***

La MEC se ha revelado como una estrategia privilegiada para ayudar a comprender los aspectos menos explícitos de la práctica cotidiana de los docentes, al facilitar la autoobservación, el contraste, el análisis de la vida del aula y de los comportamientos docentes en los proyectos compartidos de experimentación curricular (Peña *et al.*, 2015). La MEC, reconocida en el mundo como Lesson Study, constituye en Japón la cultura educativa de la práctica de los docentes. En España son reconocidas algunas investigaciones: una de Peña *et al.* (2015) titulada *Las dimensiones del conocimiento práctico como ejes de análisis y posibilidades para la transformación de la práctica educativa* y otra de Caparrós (2015) denominada *Las Lesson Study en Andalucía: un modelo de formación permanente*, que tratan sobre la reconstrucción del conocimiento práctico de siete maestras de educación infantil y de primaria, respectivamente (Pérez y Soto, 2014). En Colombia, en la política impulsada por el MEN entre los años 2000 y 2008, llamada la Revolución Educativa, se realizó un convenio con la Agencia de Cooperación Internacional del Japón (Jica) mediante el cual se desarrolló el proyecto “Mejoramiento del sistema de enseñanza de docentes de matemáticas y ciencias naturales” enfocado hacia el proceso cíclico de la metodología japonesa de cualificación docente “estudio de clase”.

### ***La metodología estudio de clase y su estructura***

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2009), las fases que estructuran la MEC son las siguientes:

- *Planeación.* Las actividades desarrolladas permiten que los maestros participantes fortalezcan la cultura de planear las clases cotidianas como un proceso más organizado, profundo y sistemático. La planeación se reconoce como una herramienta de exploración frente a temas como el tiempo pertinente para la actividad, posibles reacciones y respuestas de los estudiantes, etapas de la clase, estrategias de trabajo individual y colectivo y uso efectivo del material didáctico, entre otras cuestiones que ocupan a los docentes en el desempeño de su rol.
- *Ejecución-observación.* La clase planeada se desarrolla en el aula con los estudiantes y es observada de forma paralela por el grupo de docentes que participó en su elaboración, quienes de manera detallada toman atenta nota del desarrollo de ella con la finalidad de evaluar el impacto de la propuesta para dar solución a la problemática delimitada en la planeación.
- *Evaluación.* Se analizan las fortalezas y debilidades de la clase efectuada, se determina el impacto que se alcanzó sobre el desarrollo de los estudiantes y se establecen los aprendizajes didácticos, pedagógicos, disciplinares y metodológicos que los docentes participantes, como planeadores y observadores, obtuvieron gracias al trabajo propuesto.

En la Institución Educativa Pichindé el acompañamiento pedagógico centrado en los tres momentos de la clase —planeación, observación y evaluación-reflexión— movilizó a los docentes de básica primaria a ser críticos frente a sus propias teorías y prácticas, y a las de sus compañeros, viendo en sí mismos y en los otros el potencial de incidir, desde su lugar —el aula de clases—, en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes. En este proceso, los maestros participantes cuestionan sus esquemas de enseñanza y de aprendizaje, circunstancia que les conduce a repensar su práctica pedagógica, de lo cual lo más relevante no es precisamente hallar una práctica alternativa, sino, como bien lo expresa Shulman (2005), hacer hincapié en la docencia como un acto de comprensión y razonamiento, de transformación y reflexión permanente.

## Metodología

Al considerar las características y los propósitos de la investigación, la metodología aplicada fue de carácter predominantemente cualitativo. La legitimación

del conocimiento desarrollado mediante alternativas de investigación cualitativa, se realizó por la vía de la construcción de consensos, en esencia en el diálogo y la intersubjetividad. De ahí la trascendencia que en la investigación tuvieron los relatos de vida personal y profesional de los maestros. Los fundamentos investigativos fueron los propuestos por la investigación acción participativa (IAP): (1) un procedimiento metodológico sistemático, (2) la producción colectiva de los conocimientos y (3) la capacidad de conocer, analizar, interpretar y transformar la realidad (Arango, 2011).

En coherencia con la IAP, el método de análisis cualitativo para tratar la información recogida en el trabajo de campo, dado que sus características determinan la exploración de las categorías desde los datos, se sustentó en la teoría fundamentada, cuya base epistemológica está en el interaccionismo simbólico de Blumer y en el pragmatismo de la Escuela de Chicago, en especial en las ideas de George Mead y John Dewey (Inciarte, 2011; Andréu *et al.*, 2007); de ahí sus tres fases: (1) exploración de categorías desde los datos, (2) delimitación de las unidades de análisis y (3) asignación de categorías y establecimiento de patrones de relación desde un marco interpretativo de datos (muestreo teórico).

El diseño metodológico comprendió la recolección y el análisis de tres fuentes:

1. *Los estudios de clase.* Las discusiones pedagógicas y didácticas que se dieron por parte de los docentes en las fases de planeación, ejecución-observación y evaluación de las clases, a la par que los registros de audio, filmico y escrito, constituyeron una fuente de información fundamental y material de análisis en la investigación, que dieron cuenta acerca de la concepción de la práctica pedagógica.
2. *Los talleres.* Se implementaron siete talleres que abordaron la experiencia educativa de los docentes en su época de estudiantes, del recorrido por la vida del docente y de sus retos y rupturas conceptuales; en síntesis, de sus construcciones como sujetos y como maestros, a través de sus relatos autobiográficos y proyecciones como profesionales de la educación. Los talleres, que se desarrollaron a modo de conversatorios, tuvieron como propósito indagar acerca de las creencias y concepciones que por medio de la vida escolar y de la formación profesional fueron

apropiadas e incorporadas a la práctica docente actual, por encima incluso de las decisiones que debieran tomarse respaldadas por su formación disciplinar o pedagógica.

3. *La entrevista.* Fue de carácter abierta y tuvo como propósito identificar los aspectos más relevantes de la MEC en la formación y el desarrollo profesional de este grupo de docentes. Esta indagó por el sentido y significado que cobró en la práctica pedagógica realizar la planeación conjunta, sobre el impacto de la autoobservación y la observación de las clases entre pares y acerca de la incidencia en la transformación de la práctica, una vez se evalúa de manera conjunta el desarrollo de las clases. Además, recogió sus apreciaciones en relación con la implementación de la MEC como estrategia de formación.

La información recogida configuró un escenario, unos autores y unas herramientas de trabajo que definieron un antes y un después de la MEC, buscando distinguir el sentido y los aspectos vividos de un modo particular. Entonces, cada experiencia docente se manifestó en su singularidad (D1, D2, D3, D4, D5). Para identificar el docente que impartió la clase se emplearon las convenciones D1C, D2C, D4C, D5C y, de esta forma, diferenciar en las intervenciones el docente que participa en la planeación y en la evaluación de la clase, y de quien la ejecuta.

## Resultados

En los planteamientos y el desarrollo de la metodología que se implementó surgieron las categorías y subcategorías básicas que a continuación se exponen en la tabla 6.3.

A partir de establecer relaciones entre las diferentes fuentes de información, expuestas en la metodología, emergen las categorías con sus respectivas subcategorías y son posibles sus análisis.

En la categoría *Tradiciones en la formación docente*, su análisis permitió identificar las creencias y concepciones que a través de la vida escolar y de la formación profesional han apropiado e incorporado a la práctica docente actual el grupo de maestros de básica primaria de la Institución Educativa Pichindé. Así se representa en la figura 6.1.

Tabla 6.3. Categorías de análisis

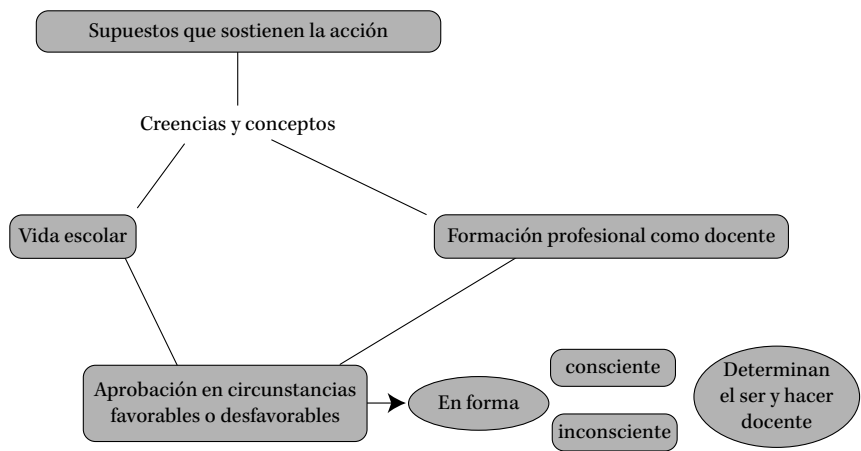
Categorías	Subcategorías
1. Tradiciones en la formación docente	1.1. Tradiciones en la formación inicial
	1.2. Tradiciones en la formación en ejercicio o continua
2. Confrontación teoría-práctica	2.1. Conocimiento didáctico del contenido
3. Práctica pedagógica	3.1. Planeación
	3.2. Concepción enseñanza-aprendizaje
	3.3. Evaluación
	3.4. Contexto
4. Relación observación-aprendizaje reflexivo	4.1. Observación de clase

Fuente: elaboración propia.

Las siguientes intervenciones demuestran la fijación de creencias y concepciones manifestadas en sus prácticas pedagógicas.

D1: “En el bachillerato me gustaba leer, tanto así que los compañeros me pagaban para que les contara de qué se trataban las obras. Ahora caigo en cuenta por qué yo animo a mis estudiantes para que se enamoren de la lectura y que no dejen pasar ningún libro sin ojearlo por lo menos”.

Figura 6.1. Creencias y concepciones como determinantes del ser y hacer docente



Fuente: elaboración propia.

D2: “En mi infancia para poder estudiar fue difícil porque vivíamos en una finca, el colegio era bastante retirado y un día la profesora no volvió; nos quedamos sin estudiar. Creo que esto es lo que hace que yo defienda a los muchachos. Muchas veces desconocemos las dificultades que ellos enfrentan para poder estudiar”.

D4: “A mí me marca mucho la muerte de mi padre. Mi maestra Raquel no comprende la situación por la cual llego tarde al colegio. Pierdo el año y no entiendo por qué, si yo ya leía, escribía y me sabía las tablas de multiplicar; esta es la hora en que yo todavía no lo entiendo. Siempre en mi clase me preocupo por comprender y proteger al muchacho, me intereso por sus dificultades familiares”.

Las relaciones que establecieron los docentes participantes entre sus vivencias en la escuela y su práctica actual confirman el traspaso de las experiencias escolares a la práctica docente. Por lo tanto, hallar las limitantes y las potencialidades que han de surgir de tales relaciones tiene un valor trascendente en el campo de la autorreflexión sobre la tarea docente.

### *La confrontación teoría-práctica y sus complejidades*

El análisis de la categoría *Confrontación teoría-práctica* hizo referencia a cómo conciben los maestros participantes la relación entre la teoría y la práctica, a sus contradicciones y a cómo determinan su influencia en su desempeño profesional. Así se expresan los docentes, en diálogo, durante la evaluación de una clase:

#### *Fase de evaluación 2015*

D2: “Lo primero que me llama la atención es que en el plan de clase hicimos especial énfasis en tener claro su propósito, se precisó la competencia para trabajar y hasta cómo podríamos darnos cuenta si realmente los estudiantes aprenden. Pero... ¿qué pasó? No entiendo. Desde el inicio se cambia toda la propuesta, se les presenta a los estudiantes la definición de marcas textuales como un tema y no se les permite descubrir la importancia de su aplicación en un texto escrito”.

D3: “¿Por qué terminas cambiando las actividades que se habían planeado?”.

D4C: “Porque me di cuenta de que los muchachos no habían comprendido y no sabía cómo hacerles entender cuál era la actividad propuesta”.

D2: “Esto me cuestiona, pues miro mis prácticas y me doy cuenta de que a mí me pasa, planeo una cosa y hago otra”.

Tal confrontación permitió evidenciar que, si bien la mayoría de los docentes menciona en sus discursos las nuevas concepciones acerca de la enseñanza y del aprendizaje, en el desarrollo de sus clases aún privilegian prácticas tradicionales centradas en la repetición y el aprendizaje memorístico. Un baluarte de la MEC es hacer visible la distancia teoría-práctica cuando esa teoría se intenta trasladar al contexto del aula de clases.

#### *Fase de evaluación 2016*

D2: “La clase estaba muy bien planeada y durante su realización todo iba muy bien. Los niños estaban muy interesados, participaban y, de pronto, cuando les pediste que realizaran su propia producción se perdieron y no sabían qué hacer”.

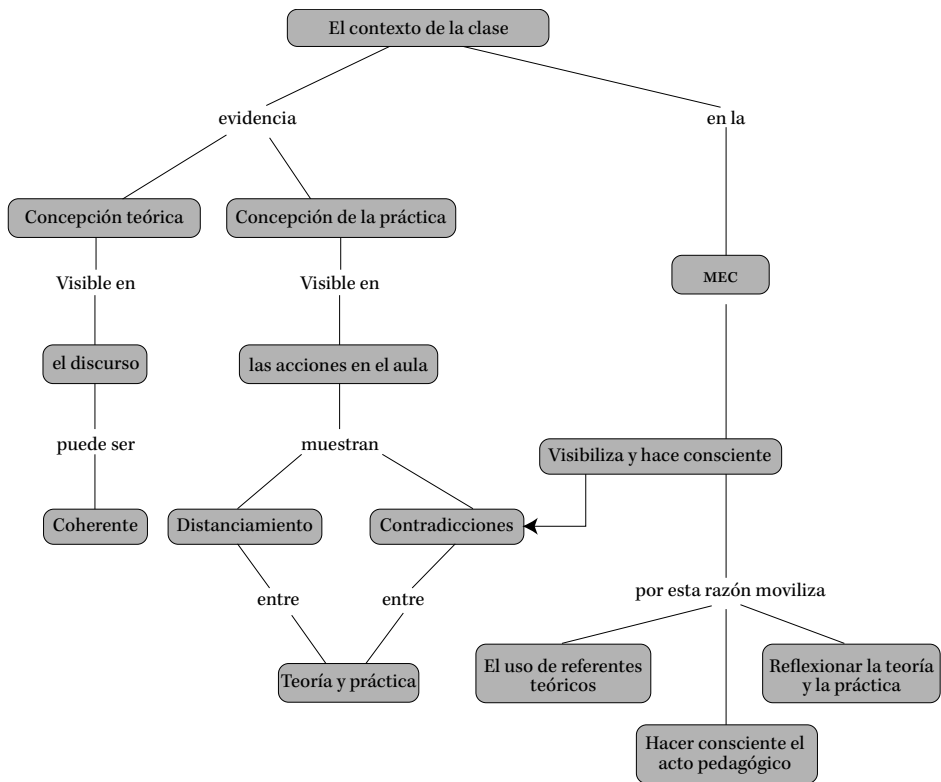
D5C: “Observando de nuevo la clase caigo en la cuenta que cuando les pedí que elaboraran su escrito considerando la intención, no verifiqué si para ellos ya estaba claro que era la intencionalidad, por eso sus miradas de confusión”.

D4: “Sí, pero durante la clase no aclaraste esa parte y los muchachos escriben sin saber para qué”.

D5C: “Volvemos a caer en esto de no detenernos en la clase, aunque nos estamos dando cuenta de que los estudiantes algo no comprenden”.

Planear la clase desde un nuevo enfoque no garantiza que la práctica se asuma de igual manera. Confrontar lo planeado con lo realizado moviliza hacia la resignificación de los discursos, de las teorías pedagógicas apropiadas o en proceso de apropiación, de modo tal que la acción reflexiva incida en la ruptura de paradigmas, circunstancia que requiere de constantes confrontaciones. Así lo muestra la figura 6.2.

Figura 6.2. La articulación de la teoría con la práctica a través de la MEC



Fuente: elaboración propia.

Las concepciones teóricas versus las concepciones que se evidencian en la práctica suelen ser contradictorias. La MEC lo hace visible y, por lo tanto, moviliza a nuevos planteamientos:

D1: “Recuerdo que cuando se grabó mi primera clase y después la vi, ¡casi desmayo!, no podía creer que yo estuviera tratando de calmar a los chicos todo el tiempo para que ellos escucharan. Fue frustrante. Con el transcurrir del tiempo, en los estudios de clase, aprendí que si no se confronta lo que se sabe con lo que se hace en el aula de clases, de nada vale. Decidí observar, escuchar, leer y hacer de mi práctica docente un aprendizaje diario, pero ya no sola, sino de la mano de mis compañeros”.



### *Práctica pedagógica*

Como categoría refiere al campo de acción por excelencia de la labor docente. En su análisis se reconoce el impacto de la intervención del maestro en el acto pedagógico. Una evolución importante que marca el estudio son las transiciones que sufre la concepción sobre la práctica pedagógica, según se advierte en las intervenciones de los docentes en distintos años, a las que se hace referencia en la tabla 6.4.

La lectura progresiva de los estudios de clase da cuenta de la apropiación por parte de los maestros de nuevos discursos, que si bien no representan la transformación inmediata de sus prácticas, sí se convierten en indicadores de un tránsito hacia otras formas posibles de realizarlas y de concebirse como profesionales de la educación.

Tabla 6.4. **Transformación en la concepción de las prácticas durante la MEC**

MEC - 2014	MEC - 2015	MEC - 2016	MEC - 2017
D1C: "Para elaborar la clase yo seguí lo que propone la guía para trabajar el tema de la descripción".	D4C: "El propósito de mi clase es que mis estudiantes reconozcan la importancia de usar las marcas textuales en las producciones escritas, pues lo que hemos evaluado es que ellos escriben sin hacer uso de la puntuación".	D2: "¿Qué quieres lograr cuando los chicos terminen esta clase?".  D1C: "Que los niños comprendan el cuento de Mirringa Mirronga".	D5C: "El propósito de la clase es que los estudiantes aprendan a elaborar un plan textual escrito, usando como pretexto la solicitud de préstamo de implementos deportivos al Comité de Deportes". "Voy a retomar el planteamiento de Cassany para resolver el problema retórico".
D3: "Miremos la guía y hagamos algunos ajustes si es necesario".		D4: "Escuchen: elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura. Esto nos ayudaría".	
D5: "Seguir la secuencia de los textos guías ayuda mucho".			
D4: "Sí, además dan las pautas para evaluar".			
Fundamentar la práctica en el conocimiento empírico y en los libros de texto dio cuenta de la prevalencia de un enfoque reproduccionista del conocimiento.	Planear la clase a partir de evaluar los aprendizajes de los estudiantes muestra la transición hacia un paradigma reflexivo.	Anticipar durante la planeación implica reconocer a los estudiantes como interlocutores que tienen una postura frente al objeto de aprendizaje.	La práctica pedagógica reconoce el contexto como un indicador que señala las posibles rutas de intervención.

Fuente: elaboración propia.

### *Relación observación-aprendizaje reflexivo*

Como categoría alude a las nuevas concepciones o reelaboraciones que respecto a la concepción del ser maestro hace este grupo de docentes en los estudios de clase. La relevancia de estas reflexiones y los aprendizajes que se movilizaron se evidencian en sus intervenciones en la fase de evaluación de la MEC, en contraste con las respuestas que proporcionan durante la entrevista, expuestas en la tabla 6.5.

De las apreciaciones mostradas en la tabla 6.5 sobre el aprendizaje reflexivo es importante decir que el docente, al inicio en el aula, pareciera no reconocer su propia actuación y sus implicaciones hasta que se observa y es observado. La MEC posibilita hacer esto y le permite al maestro plantearse preguntas con respecto a lo que hace, en el sentido de cómo piensa la planeación y de cómo desarrolla la práctica.

Tabla 6.5. **Apreciaciones sobre el aprendizaje reflexivo**

Fase de evaluación MEC - 2014-2016	Respuestas a la entrevista
D2C: "Yo pensé que con el material concreto que entre todos decidimos llevar a la clase, los niños comprenderían de qué se trataba hacer los cambios de unidades, pero tuve que detenerme mucho en las explicaciones. Además, unos comprendieron rápido, pero otros... no sé".	D5: "[...] esa posibilidad de reflexionar sobre lo que uno hace en el salón de clases es poco probable que se dé en otro ambiente que no sea el de la implementación de la MEC y esto fortalece nuestras prácticas pedagógicas".
D1: "Creo que el material sí ayudó porque lo que yo observé es que ellos sí intentaban hacer los cambios y los que mejor comprendieron les explicaban a los otros. Lo que pasa es que la evaluación individual que haces al final de la clase muy pocos la resuelven".	D1: "Lo más relevante de la MEC, considero tanto para mí como para mis compañeros, es la posibilidad de estarnos observando, de reconocer que hay cosas que podemos mejorar y de que siempre estamos aprendiendo".
D3: "Yo veía la clase y pensaba 'yo hubiera entregado este material primero, yo les hubiera preguntado tal cosa'".	D2: "Mis aprendizajes a partir de observarme y observar a otros puedo decir que son: desde lo disciplinar, debo ampliar mis conocimientos en las diferentes áreas; desde lo pedagógico, la planeación es necesaria para la realización de una buena clase; y desde lo didáctico, reconocer que la selección adecuada de materiales ayuda a alcanzar un mejor aprendizaje en los estudiantes".
D4C: "Ya en la clase me di cuenta de que debo informarme más sobre el contenido de la clase y analizar qué se les exige a los estudiantes. Ahora soy consciente de que, en muchas ocasiones, ellos realizan cosas distintas a las que yo como docente pretendo que hagan".	D4: "Me parece fundamental que observarnos sea una práctica constante, ya que nos ha llevado a mejorar nuestra formación y todo lo que hacemos en el aula de clases con nuestros alumnos".

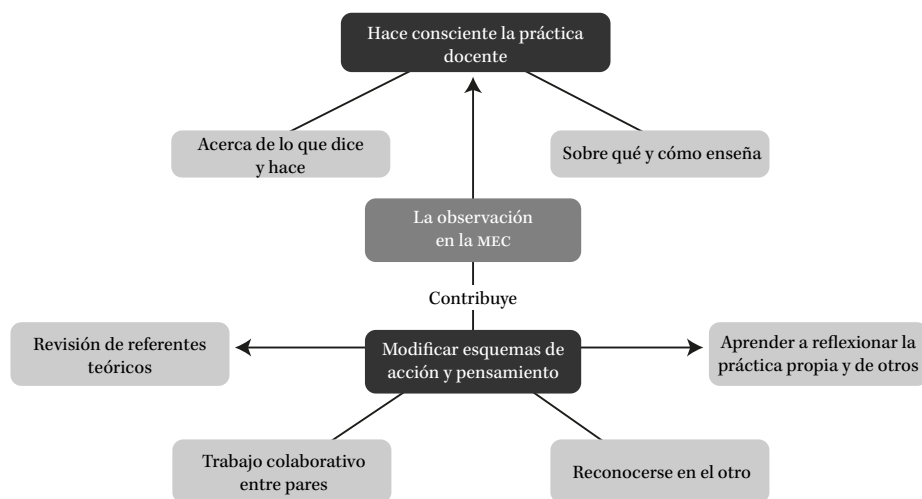
Fuente: elaboración propia.

Cuando se confluye en la MEC, los docentes al observarse y ser observados se dan cuenta de que no es solo eso, que no es suficiente conocer más de la disciplina ni aplicar una didáctica como receta. Ir más allá significa, entre otras cosas, reconocer en la práctica el valor del otro (los estudiantes) como el interlocutor que siempre te está diciendo algo respecto a lo que se hace y a cómo se hace. La dinámica reflexiva que se advierte en la observación, para el caso de los maestros, se representa en la figura 6.3.

Así se expresa en la voz de los docentes:

D2: “Permitir a otros observar, aportar y reflexionar nuestra labor pedagógica es abrir las puertas de par en par. Esto ha sido la MEC para mí: cambiar, aprender de otros y transformar. La resistencia que puse al principio fue perdiendo sentido en medio de charlas sobre temas de pedagogía y didáctica, y en cuanto a experiencias de aciertos y desaciertos que ocurren en el día a día en la escuela y se cuentan para buscar soluciones como equipo de trabajo. Este conversar sobre las clases nos llevó a identificar fortalezas y debilidades en cada uno de nosotros, a proponer ideas y a brindar diferentes miradas que van a favorecer el aprendizaje de los estudiantes”.

Figura 6.3. El aprendizaje reflexivo y la observación en el estudio de clase



Fuente: elaboración propia.

La naturaleza reflexiva y dialógica de la MEC posibilitó para este grupo de docentes de básica primaria concienciar su práctica, al hacerlos más sensibles a la observación de hechos sutiles que cotidianamente ocurren en el aula de clases y que en el proceso empiezan a cobrar gran relevancia: qué se dice, qué se hace, qué y cómo se enseña. Todo esto, como equipo, al propiciar el intercambio de perspectivas y la discusión pedagógica entre pares.

## Discusión

La discusión o el análisis interpretativo del estudio, en el presente capítulo, se hace desde los resultados y hallazgos obtenidos en la información procesada a partir de evaluar la incidencia de la MEC en la formación profesional de los docentes de básica primaria, de la Institución Educativa Pichindé, en tres momentos que dan cuenta del antes, del durante y de las proyecciones de la MEC, así como de su impacto en el mejoramiento de la calidad educativa de los estudiantes.

### *Formación profesional docente antes de la metodología estudio de clase*

Visibilizar a través del estudio las relaciones de los docentes con los elementos que estructuran su práctica pedagógica permitió evidenciar concepciones del ser maestro, determinadas en gran medida por sus trayectorias de vida personal, escolar y laboral, así como mostrar, de manera considerable, su incidencia en la formación como profesionales de la educación. En este sentido, las apreciaciones de los docentes respecto a su quehacer profesional posibilitaron identificar cómo las decisiones y las acciones que se realizan en su práctica pedagógica se toman, casi siempre, desde el marco de referencia que les da el saber experiencial y no desde un marco teórico o conceptual que las sustente.

Con relación a lo expuesto, Davini (1995), citada por Ricci (2011), conceptualiza a las tradiciones en la formación de los docentes como las configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas de manera histórica, se mantienen a lo largo del tiempo en cuanto están institucionalizadas e incorporadas a las prácticas y a la consciencia de los sujetos; además, sobreviven en la organización, en el currículo, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos orientando toda una gama de acciones.

Como consecuencia de lo expuesto, el distanciamiento entre la teoría y la práctica se evidencia cuando la mayoría de los docentes menciona en sus discursos los nuevos enfoques pedagógicos, pero en el desarrollo de sus clases aún privilegian prácticas tradicionales centradas en la repetición y en el aprendizaje memorístico. Algunas investigaciones demuestran cómo mediante un programa de especialización desarrollado con aproximación constructivista, parece más fácil transformar las concepciones de los profesores en el discurso que hacerlas explícitas en la acción (García y De Rojas, 2003; García y Zamorano, 2004; Álvarez y Moreno, 2012).

El aprendizaje reflexivo sobre la práctica docente, que tiene su gran soporte en el aprendizaje colaborativo, no hace parte de una visión de formación y desarrollo profesional de los docentes. Al contrario, desde el análisis de las categorías se constata el predominio de la individualidad, con aulas cerradas a la mirada crítica y reflexiva sobre el quehacer docente. Como lo expresa Perrenoud (2007), de manera sorprendente, durante varios años las formaciones continuas no han pensado mucho en la práctica de los enseñantes en ejercicio: el formador les explicaba lo que tenían que hacer sin informarse de lo que hacían. O también, de modo menos expeditivo, exponía nuevos modelos (pedagogía por objetivos, teoría de los tipos de texto, principios de la evaluación formativa, recursos a la metacognición, trabajo por situaciones-problemas) y esperaba que los practicantes se imbuirían en ellos y los implantarían en sus clases, pero sin asumir la distancia entre las prácticas en vigor y las innovaciones propuestas. Además, la problemática del cambio no era central en la formación continua. Se fundaba en el postulado racionalista según el cual todo saber nuevo es fuente de prácticas nuevas por el simple hecho de ser aceptado y asimilado. Es precisamente esta concepción de formación y desarrollo profesional docente la que se manifiesta y se hace evidente en el estudio, antes de la MEC.

### *Formación profesional docente durante la metodología estudio de clase*

En la implementación de la MEC, los docentes participantes se encontraron con la oportunidad de confrontar los paradigmas que hasta el momento habían direccionado su actuar y práctica como maestros, circunstancia que les permitió iniciarse en una idea de formación docente reflexiva. Un componente aliado

que potenció de forma significativa este proceso reflexivo fue el hecho de haber sido construido por el colectivo de maestros. En investigaciones similares, como la de Soto *et al.* (2015), se plantea haber descubierto cómo el carácter colaborativo de la MEC permite la emergencia de un clima que estimula la creación de lazos emocionales y de confianza, lo que provoca que todos se sientan partícipes y protagonistas del proceso. Como bien lo exponen Gimeno y Pérez (1989), la práctica profesional es una práctica intelectual autónoma, no solo técnica, es un proceso de acción y reflexión cooperativa.

También surgió la necesidad de poner a dialogar el quehacer docente con marcos teóricos y conceptuales que empezaron a cobrar significado. El currículo prescrito empieza a ser abandonado y, a la vez, sustituido por el currículo alternativo propuesto por Stenhouse (1984), el cual se obtiene de la investigación acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la práctica en el aula de clases. Los docentes, actores del estudio, encontraron durante la MEC un nuevo camino por recorrer: dirigir y orientar, en conjunto, su formación y desarrollo profesional acorde a las necesidades, potencialidades e intereses que ellos mismos identificaron en el proceso. Así:

D5: “Pensando en escribir lo que ha significado para mí el ejercicio de planear, ejecutar y evaluar las clases en compañía de mis compañeras y de nuestra asesora del Programa Todos a Aprender, empezaré por lo más trascendente y es el hecho de reconocirme por primera vez, y después de muchos años, como maestro, actividad en la que sentía cierta frustración, pues lo hacía más por una retribución económica que por otra cosa. El poder aprender de mis dificultades y de las de mis compañeros es una sensación muy edificante que me anima a continuar en el maravilloso mundo del aprendizaje”.

### *Proyecciones de la formación profesional docente después de la metodología estudio de clase*

Luego de analizar y de referenciar cómo la MEC contribuye a visibilizar los aspectos implícitos de la práctica pedagógica (creencias, concepciones, conocimientos, habilidades, actitudes) de los docentes actores del estudio, y desde este

lugar propiciar una dinámica de producción constante de conocimiento, pero además, si este proceso se hace con el colectivo de maestros, dando fuerza a eso que Vygotsky (1978) denomina la construcción social del conocimiento, es posible decir, a partir del análisis expuesto, que existe un camino para la formación de docentes en ejercicio, que desde el lugar más íntimo del sistema educativo (el aula de clases y lo que ahí ocurre) puede dar respuestas y sugerir nuevas preguntas a las problemáticas cotidianas que implica el ser, el saber y el hacerse docente. Como lo manifiesta Elliott (2015), la MEC lejos de ser un plan previsible basado en una única teoría precisa ha de ocuparse de la complejidad, la diversidad y las cuestiones inherentemente contradictorias del aprendizaje presentes en los contextos de enseñanza y aprendizaje.

Así lo explicaron algunos docentes:

D3: “La metodología estudio de clase aparece como una forma de apoyarnos mutuamente a ser mejores docentes. Hemos llegado incluso a buscar espacios extracurriculares para planear, grabar, reflexionar y evaluar algunas clases. Este actuar fue dándonos razones para continuar y fue acabando con nuestros temores de ser observados. Fuimos abriendo las puertas a la crítica, a aceptar con profesionalismo la mirada de nuestros pares, nuestras diferencias y los aportes de la tutora. Yo diría que, en conclusión, la MEC nos brinda como un valor agregado el conocimiento integral del individuo, que nos permite tener una mejor comprensión del estudiante, de sus familias, de su entorno y de nosotros mismos”.

D5: “Esta herramienta de autocapacitación desde la misma práctica, y no desde planteamientos prescritos, que muchas veces pasan por nuestras vidas sin dejar ninguna huella, significa, a mi modo de ver, la manera más pedagógica de abordar las prácticas que desarrollamos en nuestras aulas de clases. Me reconozco hoy, desde el ejercicio de la MEC, como un docente en desarrollo constante”.

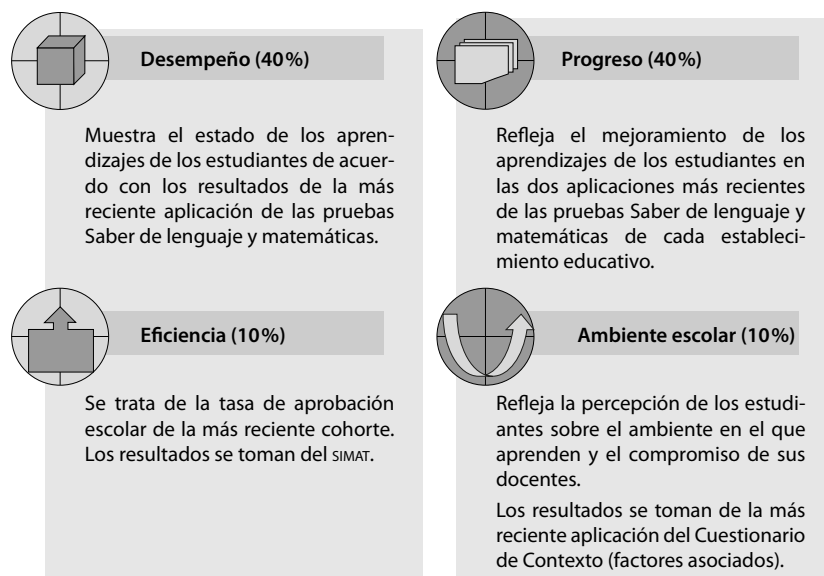
A través de la participación activa en prácticas de investigación reflexiva y cooperativa, los docentes han de formarse como investigadores de su propia práctica para identificar y regular los recursos implícitos y explícitos que componen sus competencias profesionales (Levine, 2010; Cochran y Lytle, 1999).

### *La metodología estudio de clase y su impacto en el mejoramiento de la calidad educativa de los estudiantes*

Como resultado central del estudio es pertinente reconocer qué sucedió con el mejoramiento de la calidad educativa de los estudiantes de básica primaria, durante el tiempo que los maestros se formaban en los estudios de clase, y así valorar las posibles relaciones entre este proceso de formación y los resultados que desde el MEN se conciben como indicadores de calidad y mejoramiento en los aprendizajes de los estudiantes.

El mejoramiento de la calidad educativa de los estudiantes de básica primaria de la IE Pichindé, en el periodo 2014-2018, se valoró a partir de la interpretación de la información proveniente del índice sintético de la calidad educativa (ISCE), el cual fue calculado por el ICFES y divulgado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2018a). El ISCE combina diferentes fuentes de información en las que cada uno de los cuatro componentes destaca un aspecto del proceso educativo (véase la figura 6.4); además, permite unificar el lenguaje para el análisis y el uso articulado de resultados de cada establecimiento o institución

Figura 6.4. Componentes del ISCE



Fuente: elaboración propia, adaptado de componentes del ISCE, del MEN (2018a).



educativa, en los ámbitos externo e interno, de manera comparativa en entidades territoriales y en el país, orientando estrategias hacia el mejoramiento de la calidad educativa.

El ISCE en todos los niveles de cada EE está acompañado por una meta de mejoramiento mínimo anual (MMA).

### *Resultados ISCE IE Pichindé, básica primaria, 2015-2018*

Reporte de la Excelencia 2018
Institución Educativa Pichindé
Código Dane: 276001022267
ETC: Cali
Aquí encontrará el resumen del índice sintético de la calidad educativa (ISCE) del cuatrienio y sus respectivos componentes.

Como lo muestra la tabla 6.6, en los componentes de Desempeño y Progreso, los cuales dan cuenta de los avances en resultados de las pruebas Saber, en su más reciente aplicación y con relación a los años anteriores, el incremento durante el cuatrienio (2015-2018) representa 0,6 y 2,38 puntos, respectivamente. Este incremento incide de forma significativa en la consolidación del ISCE, que en el mismo cuatrienio presenta un aumento de 3,05 puntos en la básica primaria de la Institución Educativa Pichindé.

### *Análisis comparativo ISCE IE Pichindé, básica primaria, 2015-2018*

Este análisis permite establecer la magnitud del mejoramiento alcanzado o las posibilidades reales de las metas identificadas. La comparación del ISCE del

**Tabla 6.6. Resultados del ISCE de la IE Pichindé, básica primaria, 2015-2018**

Básica primaria						
Año	Desempeño	Progreso	Eficiencia	Ambiente escolar	ISCE	MMA
2018	2,57	2,49	0,91	0,76	6,73	4,16
2017	2,58	1,55	0,98	0,74	5,86	3,92
2016	2,44	2,31	0,96	0,77	6,48	3,74
2015	1,97	0,11	0,84	0,77	3,68	

Fuente: elaboración propia, adaptado de tabla resumen del ISCE y sus componentes para la IE Pichindé en básica primaria (MEN, 2018b).

establecimiento educativo (EE), que para el informe corresponde a la Institución Educativa Pichindé, se hace con relación a los resultados de: (1) la entidad territorial certificada (ETC) o de todos los EE que hacen parte de la misma ciudad; (2) la ETC rural oficial o los EE ubicados en la zona rural de la ciudad; (3) la ETC urbano oficial o los EE ubicados en la zona urbana de la ciudad; (4) la ETC privada o los EE que pertenecen al sector privado; (5) el país con los EE del resto de la nación; y (6) similares o con los EE que en el ámbito local se encontraban al inicio del cuatrienio (2015-2018) en un porcentaje similar al del EE de Pichindé en básica primaria. El desarrollo del cuatrienio se observa en detalle en la figura 6.5.

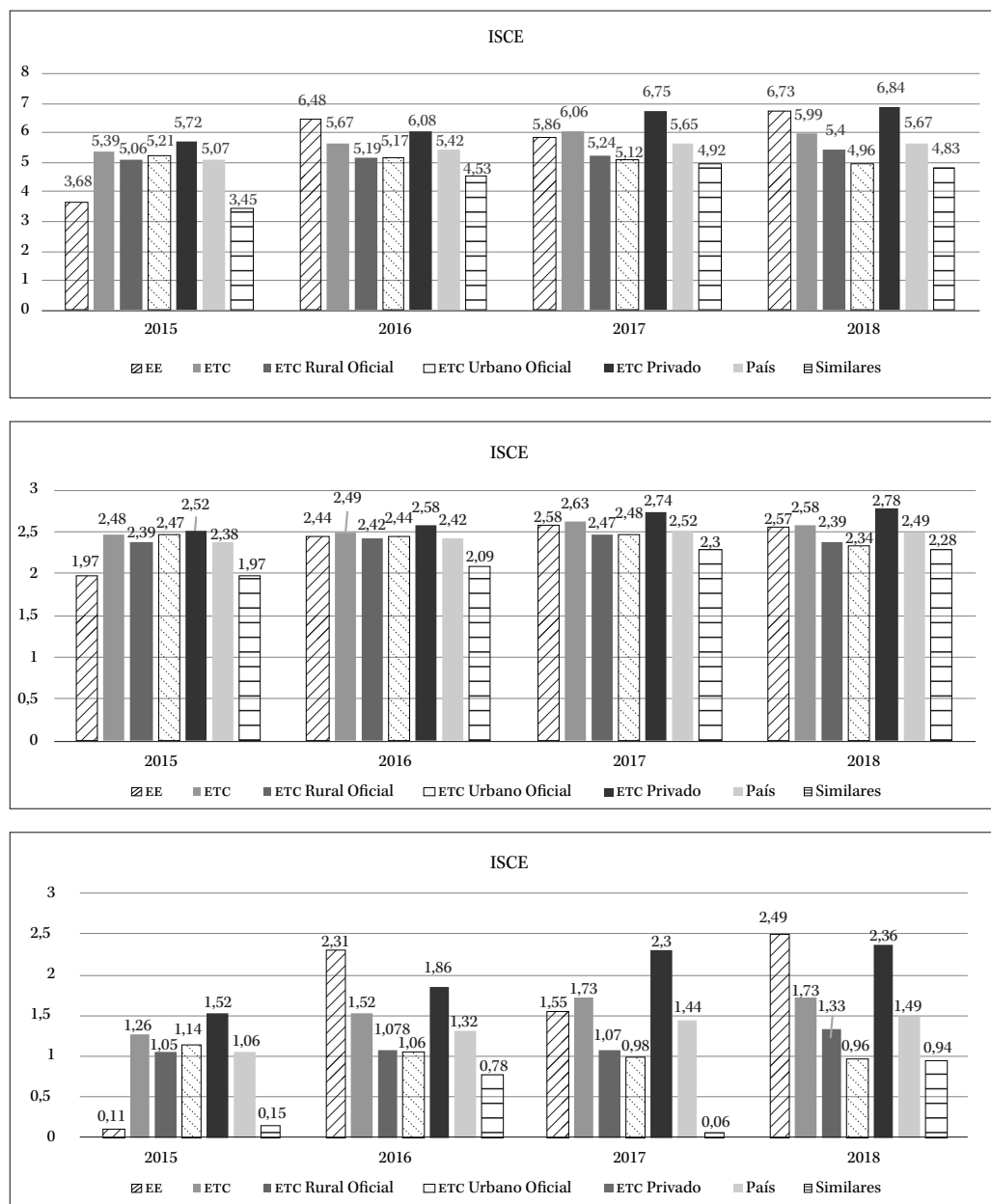
El ISCE con sus respectivos componentes y los datos comparativos del nivel de básica primaria, con otros EE y entes territoriales, constituyen para el estudio un efecto colateral de la MEC. El nivel de básica primaria de la IE Pichindé en el 2015 presentaba un ISCE de 3,68 puntos por debajo de todas las entidades comparadoras: los establecimientos educativos de la ETC, los rurales, los urbanos del sector oficial, los del sector privado y del país en general; en el 2018 presenta un ISCE de 6,73 puntos, es decir, un incremento de 3,05 puntos en cuatro años, por encima de todos los establecimientos comparadores, excepto los del sector privado, con los que empieza a equipararse. Los avances comparativos en los componentes de Desempeño y Progreso así lo ratifican (véase la figura 6.5).

Estos resultados cuantitativos se advierten como una consecuencia de la reflexión permanente sobre el quehacer pedagógico de objetivar la práctica, de implementar y fortalecer el trabajo colaborativo entre pares, de reconocer el potencial de transformación que lleva el ser y el hacer docente, superando la aplicación de fórmulas y recetas descontextualizadas prescritas, así como la concepción de que desarrollar competencias es cuestión de entrenar a los estudiantes para que “les vaya bien” en los resultados de las pruebas.

## Conclusiones

El proceso y los hallazgos del estudio permitieron establecer la complejidad de explorar las creencias y concepciones que el docente ha construido sobre la base de su experiencia personal, escolar y profesional; así, se encontró que tomar como eje central para la reflexión objetivar la práctica pedagógica desde el lugar de la observación propia y de sus pares hace posible al docente no solo

Figura 6.5. Análisis comparativo del ISCE de la IE Pichindé, básica primaria, 2015-2018



\*Grupo de EE nacionales que en el 2015 obtuvieron un ISCE similar al de la IE.

Fuente: elaboración propia, adaptado del análisis comparativo del ISCE para el nivel de básica primaria de la IE Pichindé (MEN, 2018b).

empezar a develar las concepciones implícitas, sino reconocer cómo se relacionan con su formación y su desempeño, pues más allá de identificar inconsistencias entre la teoría y la práctica, una de las mayores dificultades en el contexto de la práctica pedagógica es desconocerla como campo de conocimiento. De esta manera, la MEC cobra importancia como estrategia de formación que moviliza a la búsqueda de marcos de interpretación, análisis y explicación de las situaciones y los hechos que de manera cotidiana ocurren en el contexto de la práctica pedagógica.

Precisamente en este lugar de confrontación se llegan a determinar las contribuciones de la metodología estudio de clase a la formación profesional de los maestros de básica primaria de la Institución Educativa Pichindé, una vez que durante la investigación se caracterizó su práctica pedagógica antes de la intervención con la MEC. De acuerdo con sus propios relatos y manifestaciones a lo largo del estudio, los aportes que denotan como relevantes para su formación profesional en ejercicio tienen que ver, en particular, con situar la reflexión y la crítica como una condición sustancial inherente a la práctica pedagógica; la reivindicación de espacios institucionales para la autoformación profesional, ya no dependientes, en su mayoría, de expertos externos; concebir el trabajo colaborativo como un baluarte que potencializa el aprendizaje y, por lo tanto, su desarrollo profesional como maestros; y, para finalizar, como un acto que recoge y sintetiza sus exposiciones y permite tomar la decisión de asumir la práctica como un proceso de autorreflexión permanente.

Por otra parte, cuando los docentes al trabajar en colectivo logran reconocer que sus temores, aciertos, desaciertos, sueños y frustraciones son en esencia compartidos por sus compañeros, el muro inquebrantable del aislamiento y la soledad en el que su práctica ha permanecido por muchos años empieza a resquebrajarse, lo que da lugar al despertar de una consciencia colectiva que se reconoce capaz de teorizar su propia práctica. Es justo aquí donde este equipo de docentes se empodera y al ser capaces de reconocer sus fortalezas y debilidades empiezan a consolidarse como una comunidad de aprendizaje que direcciona una ruta propia y pertinente para su formación profesional. Es viable entonces decir que, si se instaura en los docentes la discusión pedagógica y el liderazgo académico entre pares, transformar y mejorar la práctica pedagógica será una consecuencia de la concientización del ser y hacer docente. El reto será mantenerlo.

## Referencias

- Álvarez, L. y Moreno, M. (2012). *El pensamiento del profesor: Entre la teoría y la práctica*. Universidad Nacional de Colombia.
- Andréu, J., García, A. y Pérez, A. M. (2007). *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Arango, C. (2011). *Seminario: Investigación Acción Participativa*. Maestría en Educación Popular y Desarrollo Comunitario de la Universidad del Valle, cohorte 2011-2013.
- Baena, M. D. (2000). Pensamiento y acción en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 18(2), 217-226.
- Barrera de Aragón, M., Vasco, C., De Parra, N., Becerra, M. H. y Suárez, A. (2004). De la teoría a la práctica en la formación de maestros en ciencias y matemáticas en Colombia. *Revista de la Educación Superior*, 33(2), 99-111. [http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista130\\_S3A1ES.pdf](http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista130_S3A1ES.pdf)
- Birgin, A., Braslavsky, C. y Duschatzky, S. (1992). La formación de los profesores: Hacia la construcción de un nuevo paradigma para su transformación. En C. Braslavsky y A. Birgin (comps.), *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente* (pp. 82-90). Miño y Dávila.
- Caparrós, R. M. (2015, diciembre). Las Lesson Study en Andalucía: Un modelo de formación permanente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), 119-134. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27443871008.pdf>
- Cochran, S. M. y Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305. <https://doi.org/10.2307/1167272>
- Constitución Política de Colombia [Const.]. Art. 6. 7 de julio de 1991 (Colombia).
- Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Paidós.
- Decreto 709 de 1996 (7 de abril), por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional. *Diario Oficial* 42.768.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta. Modelos de docencia, modelos de formación. *Educación*, 5(1), 30-34. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1555>
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: El método en el debate didáctico contemporáneo. En A. Camilloni, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.

- Elliott, J. (2015). Lesson y Learning Study y la idea del docente como investigador. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), 29-46. <https://www.re-dalyc.org/pdf/274/27443871003.pdf>
- García, M. y De Rojas, N. R. (2003). Concepciones epistemológicas y enfoques educativos subyacentes en las opiniones de un grupo de docentes de la Upel acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. *Investigación y Postgrado*, 18(1), 11-21. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-00872003000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872003000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- García, B. y Zamorano, R. (2004). *Descripción de las concepciones epistemológicas de los docentes universitarios*. Departamento de Matemáticas, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.572.1308&rep=rep1&type=pdf>
- Gimeno, J. y Pérez, Á. (eds.). (1989). *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Akal.
- Helg, A. (2001). *La educación en Colombia: 1918-1957*. Plaza y Janés. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/dcsupn/20121130051832/formacion.pdf>
- Inciarte, A. (2011). *Seminario: Generación de Teoría Fundamentada*. La Universidad del Zulia, Puerto Ordaz. Facultad de Humanidades y Educación. División de Estudios para Graduados. Doctorado en Ciencias Humanas. [https://www.academia.edu/4976826/SEMINARIO\\_GENERACION\\_DE\\_TEORIA\\_FUNDAMENTADA](https://www.academia.edu/4976826/SEMINARIO_GENERACION_DE_TEORIA_FUNDAMENTADA)
- Levine, T. (2010). Tools for the study and design of collaborative teacher learning: The affordances of different conceptions of teacher community and activity theory. *Teacher Education Quarterly*, 37(1), 109-130. <https://www.jstor.org/stable/23479301>
- Ley 115 de 1994 (8 de febrero), por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial* 41.214. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Marucco, M. y Golzman, G. (1993). Usted se preguntará por qué escribimos. En M. Marucco y G. Golzman, *Maestra, ¿usted... de qué trabaja?: experiencias pedagógicas para compartir y reflexionar sobre la tarea cotidiana de enseñar*. Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2009a). *Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2009b). *Estudio de clase: Una experiencia en Colombia para el mejoramiento de las prácticas educativas*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2018a). *Guía de interpretación del ISCE del cuatrienio. Uso de resultados hacia el mejoramiento continuo*. <https://bit.ly/3f7SIuC>

- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2018b). *Reporte de la Excelencia 2018. Institución Educativa Pichindé*.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (s. f.). *“Todos a Aprender”: Programa para la Transformación de la Calidad Educativa*.
- Peña, N., Becerra, A., García, S., Rodríguez, J. A. y Vásquez, K. (2015). Siete itinerarios singulares y convergentes de formación en relación a las Lesson Studies. Las dimensiones del conocimiento práctico como ejes de análisis y posibilidades para la transformación de la práctica educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), 103-117. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27443871007.pdf>
- Pérez, A. I. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales)*, (68), 17-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276040>
- Pérez, A. I. y Soto, E. (2014). *Las Lesson Study. ¿Qué son?* Universidad de Málaga.
- Perrenoud, P. (1994). *Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: Una oposición discutible*. Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación, Universidad de Ginebra (Suiza).
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 503-523. [https://programa4x4-cchsur.com/wp-content/uploads/2016/11/La-formacion-de-los-docentes-en-el-siglo-XXI\\_Perrenoud.pdf](https://programa4x4-cchsur.com/wp-content/uploads/2016/11/La-formacion-de-los-docentes-en-el-siglo-XXI_Perrenoud.pdf)
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Colofón, s. A. de C. v., México. [https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6\\_perrenoud\\_philippe\\_2007desarrollar\\_la\\_practica\\_reflexiva.pdf](https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6_perrenoud_philippe_2007desarrollar_la_practica_reflexiva.pdf)
- Plata, M. (2018). Subjetividades docentes en tiempos de la excelencia educativa. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(2), 290-302. <https://doi.org/10.14483/22487085.12624>
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 15(2), 155-171. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21488>
- Ricci, C. (2011). *Formación docente: Aportes para el análisis y el debate desde una mirada diacrónica, sincrónica y prospectiva*. VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado, Mar del Plata (Argentina), 12-14 de mayo de 2011.

- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Soto, E., Serván, M. J. y Pérez, A. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), 81-101. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27443871006.pdf>
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata.
- Tedesco, J. C., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1983). *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Buenos Aires, Argentina. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/45905.pdf>
- Vigotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. <https://saberespsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>
- Zelaya, V. y Campanario, J. M. (2001). Concepciones de los profesores nicaragüenses de Física en el nivel de secundaria sobre la ciencia, su enseñanza y su aprendizaje. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(1), 1-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1031289>





## **Capítulo 7. Incidencia de la estrategia de acompañamiento en el aula del Programa Todos a Aprender en maestros de básica primaria de la Institución Educativa Ciudad Modelo de Cali\***

Zamaris Castillo

El acompañamiento en el aula se convierte en una de las estrategias de mayor incidencia en el mejoramiento de la calidad educativa y, por tal razón, también en uno de los elementos fundamentales del Programa Todos a Aprender (PTA). El objetivo del presente capítulo fue establecer de qué manera la estrategia de acompañamiento en el aula ha permitido la transformación de las diferentes prácticas de aula de los maestros de la Institución Educativa Ciudad Modelo de Cali, Valle del Cauca. Se optó por un método de carácter mixto con enfoque cuantitativo y cualitativo, que se desarrolló en tres fases: primero, se planteó el problema desde la revisión de un marco teórico fundamentado en los lineamientos del PTA; segundo, se realizaron diversos acompañamientos en el aula; y tercero, se recolectó la información obtenida a través de los cuestionarios y el análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados. Este análisis permite concluir que los acompañamientos ayudan de manera significativa a establecer que las clases adquieren mayor sentido cuando los procesos de cambio se hacen en equipo, cuando los actores del proceso desempeñan sus funciones, cuando se atiende a los requerimientos del sistema y, sobre todo, cuando los docentes desarrollan procesos metacognitivos y autorregulados en torno a la reorientación de sus prácticas de aula.

### **Introducción**

Para darle trasposición al objetivo planteado es importante partir del concepto de acompañamiento en el aula como estrategia del PTA. Desde esta perspectiva,

\* Para citar este capítulo: <http://dx.doi.org/10.51570/Educ202309>

se reconoce al docente como elemento fundamental en el proceso de mejoramiento de la calidad de la educación. En este sentido, la incidencia de este acompañamiento a los maestros en sus prácticas de aula se convierte en el punto de partida del siguiente estudio y, para esto, se hace necesario asumir estos espacios como esenciales para el desarrollo de las competencias profesionales de los profesores, en respuesta a las demandas de la sociedad. Para los efectos de este propósito, y atendiendo al marco de la nueva legislación (*Guía uno: Sustentos del programa*), el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2012) asume la necesidad de transformar de manera eficaz la calidad de la educación del país; y con el ánimo de cerrar las brechas y mejorar los aprendizajes de los estudiantes de las instituciones educativas oficiales en situación de dificultad, formula las bases para la creación del Programa de Transformación de la Calidad Educativa “Todos a Aprender” (PTA), el cual atiende los primeros grados de transición y básica primaria, cuyo principal objetivo se enmarca en las metas del Plan de Desarrollo, presentado en la Ley 1450 de junio del 2011, y se concentra en volver realidad sus propósitos en cerca de tres mil establecimientos educativos (EE) ubicados en contextos con las condiciones más difíciles del país (MEN, 2012). De acuerdo con lo anterior, la meta general expresada de forma cuantitativa es que “más del 25 % de los estudiantes de estos establecimientos educativos ascienda de nivel, al menos en las áreas de lenguaje y matemáticas, en la prueba Saber de 3.º y 5.º” (MEN, 2012, p. 6).

De este modo, el acompañamiento en el aula se convierte en la estrategia utilizada para dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿De qué manera incide la estrategia de formación docente “acompañamiento en el aula del Programa Todos a Aprender (PTA)” en las prácticas de aula de los maestros de básica primaria de la Institución Educativa Ciudad Modelo de Cali, Colombia? El objetivo de la presente investigación está orientado a lograr identificar el impacto de la estrategia de acompañamiento en el aula a los docentes y su incidencia en las prácticas de aula, correlacionando este acompañamiento con los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas Saber. Por lo tanto, y con el propósito de dar respuesta a la pregunta planteada, esta investigación se realizará siguiendo una línea cualitativa, debido a que tiene como punto de partida la participación activa de diversos docentes en su escenario habitual; por otro lado, esta metodología permite la construcción de nuevo conocimiento a partir de una realidad,

por lo cual este trabajo se llevará a cabo por etapas: primero, se empezará con la observación de las clases desarrolladas por los maestros en su escenario habitual; luego, en la segunda etapa, tanto tutor como profesor revisan, modifican, actualizan y discuten sobre el trabajo realizado, con el fin de reflexionar en torno a la enseñanza y producir nuevo conocimiento. Por último, y a partir de los resultados obtenidos, se hace un ejercicio de construcción conjunta en el cual el maestro, desde los resultados y de manera consciente, modifica sus prácticas de aula.

### Revisión de literatura

Debido a los significativos avances europeos en educación, América Latina ha volcado su mirada a la educación asumiéndola como una herramienta social que les permite a las naciones acercarse a los modelos sociales de Europa. En esta búsqueda, las nuevas reformas educativas latinoamericanas han considerado la formación de los maestros como el apéndice de los procesos de transformación de los sistemas educativos en general, y aunque en las últimas décadas las diferentes políticas educativas han asumido al profesor como un sujeto social determinante en los distintos procesos educativos, aún no se logra establecer de manera clara y precisa un sistema de formación de docentes que garantice el mejoramiento de la calidad de la educación y que se centre en el docente (Mourshed *et al.*, 2012).

En Colombia la formación docente de las últimas décadas ha sido relacionada con proyectos de tinte político, los cuales responden a las corrientes del momento, es decir, planeadas a corto plazo. Estas corrientes, por lo general, han estado marcadas con las características de las políticas neoliberales, que han afectado a todos los sistemas educativos de los países latinoamericanos. Por tal razón, los nuevos procesos de formación de maestros proponen modelos eficientes y de calidad que permitan modificar la realidad educativa a bajo costo. En un informe elaborado por el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, Currie (1984) llama la atención sobre el bajo nivel de cobertura en educación secundaria, la deficiente calidad del sistema educativo y la baja remuneración de los educadores:

La tasa de analfabetismo afectaba en ese momento al 44 % de la población mayor de siete años, la cobertura en primaria solo alcanzaba el 46,3 % de los niños entre siete y once años, la profesión de maestro no tenía mayor atractivo y que solo el 30 % de los egresados de las escuelas normales se vinculaba como docente y se evidenciaba además una gran dispersión e inequidad salarial a lo largo del territorio nacional en razón a que los sueldos de los maestros eran pagados por los departamentos. (Iregui *et al.*, 2007, p. 4)

De manera consecuente, el informe muestra que en los años sesenta se observa que el estado aumenta de forma considerable la inversión en educación y así se crean los Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada (INEM), que fueron concebidos como un mecanismo alternativo de formación secundaria; al final de la década, se crearon los Fondos Educativos Regionales (FER), para centralizar la administración de la educación y se estableció el denominado situado fiscal, que correspondía a un porcentaje de los ingresos ordinarios de la nación, cedida cada año a los departamentos para atender los gastos en educación y salud (Helg, 1989).

Ya en los setenta, los problemas son de otra índole: pocas aulas, escuelas con estructuras precarias, docentes con escasa formación, ausentismo y deserción escolar, inequidad espacial y falta de integración entre los diferentes niveles educativos. Además, se considera que la población estudiantil es un recurso desperdiciado y que el potencial intelectual de los niños no se desarrolla.

En los ochenta, los avances en cuanto a cobertura en primaria son significativos, pero continúa siendo crítico el panorama de la educación secundaria y, en especial, el de la educación superior, teniendo en cuenta que solo 9 de cada 1000 estudiantes estaban cubiertos por el sistema, según se destaca en el Plan de Integración Nacional (DNP, 1980).

Frente a los resultados presentados por el DNP, Iregui *et al.* (2007) plantean que en los noventa la educación se convierte en la herramienta que permite la movilización social y facilita los procesos de desarrollo y crecimiento económico. También se observan grandes avances en cobertura educativa, pero no lo suficientes para los niveles de secundaria y educación superior. De igual forma, en el nivel educativo de los docentes se nota un mejoramiento, mas este no se ve reflejado en una mayor calidad del sistema educativo, entre otras razones

por la insuficiencia de requisitos para acceder a las facultades de educación, los mecanismos de selección y capacitación de docentes y la baja calidad de las escuelas de formación de profesores, fenómeno conocido como la politización de la administración de la educación oficial (Duarte, 1996, citado por Iregui *et al.*, 2007), lo que quiere decir que los procesos de nombramiento y promoción de los maestros están intermediados por políticos, los cuales toman decisiones ignorando las normas existentes para regular la carrera docente.

Al comenzar la primera década del siglo XXI, los avances no corresponden a las exigencias del nuevo siglo y la calidad de la educación no es equitativa en relación con la inversión, es decir, que no alcanza los requerimientos mínimos establecidos por el país. Con estos parámetros, Duhalde y Cardelli (2001) sostienen que ante este fenómeno, lo que se impulsa de manera vertical y autoritaria es un proceso aislado y fragmentado, en el cual no se hace posible un trabajo de docentes en colectivo, que permita la reflexión y la construcción de propuestas nuevas que evidencien una organización curricular sólida y organizada, pero flexible, que facilite el desarrollo de políticas de transformación educativa en las cuales las condiciones reales de los maestros, sus motivaciones, intereses, necesidades, saberes, disponibilidades y preferencias lo conviertan en el eje dinamizador de todo proyecto educativo. Al respecto:

La formación de docentes es una manera de enunciar el proceso vital e intelectual de la educación y su expresión subjetiva y colectiva, ya que entraña su profesionalidad por referencia a fines altamente humanos en continua revisión. Por tanto, es un producto en permanente construcción, que integra la práctica y la teoría con los valores y símbolos propios de los imaginarios de los pueblos, a partir del saber pedagógico como saber fundante de la profesionalidad. (Flores, 2003, p. 9)

Esta nueva visión exige la revisión y el análisis del marco legislativo del sistema, con el ánimo de disponer nuevas normas y estatutos que direccionen la formación de los docentes y se alejen de los paradigmas tradicionales. Con este fin, se inicia un nuevo proceso de resignificación de los saberes construidos alrededor de la pedagogía, apoyados en fundamentos pedagógicos, psicológicos, antropológicos y sociológicos y en estudios más centrados en la formación docente (Meana, 2010, citado por Feo, 2011).

## **Estrategia de acompañamiento en el aula**

Con base en Maureira (2008), una estrategia de acompañamiento puede tener acciones con niveles de complejidad que van desde las más sencillas y rutinarias hasta las más complejas, innovadoras y significativas. Para este caso, en un extremo estaría “dictar clase” seguido por “organizar la clase” y “darle sentido a la práctica docente”, y, en el otro extremo, “practicar la docencia efectivamente”. Por eso dar o dictar clase es la base sobre la cual se estructura el quehacer educativo, que se puede cumplir en un nivel mínimo y para esto es suficiente seguir la normatividad (planear, cumplir con lo planeado, con el currículo, con los tiempos establecidos para el trabajo en aula, calificar y mantener o aumentar matrícula, entre otros). “Organizar la sesión de clase” es también parte de la cotidianeidad, ya que se puede preparar la acción del aula y los espacios de trabajo en grupo de los docentes, de manera que se responda a los requerimientos del sistema sin ningún tipo de esfuerzo y con un mínimo de exigencia. Así, “darle sentido a la práctica docente” trasciende el quehacer establecido. Es transitar por el hacer profesional con propósitos claros y metas de innovación y mejoramiento. Es enseñar para desarrollar capacidades y competencias necesarias para los desempeños exitosos de los estudiantes. Es generar procesos de cambio en el actuar del equipo docente y directivo-docente; por último, “practicar la docencia efectivamente” equivale a la comprensión colectiva del sentido de la acción de educar. Entonces, el acompañamiento se convierte en producir en los actores escolares una realización cada vez más efectiva de los respectivos roles a partir de una reflexión sobre la acción y desde la acción. Lograr este nivel exige procesos metacognitivos de alta significancia para la educación del país.

### ***Aspectos conceptuales y pedagógicos de la estrategia de acompañamiento en el aula a docentes***

El acompañamiento en el aula a los docentes noveles se convierte en un motivo de preocupación. Al respecto, diferentes autores plantean que durante este proceso un gran número de maestros bien capacitados se han perdido por no contar con la orientación de un programa de apoyo bien fundamentado. Según Maureira (2008), la estrategia de acompañamiento en el aula adquiere sentido cuando los actores trabajan de manera colaborativa y se crean vínculos afectivos:

Entendemos acompañar en un sentido amplio, donde en el transcurso de una relación surgida, por ejemplo, de una asesoría, un equipo asesor y una comunidad escolar se van convirtiendo en compañeros de una trayectoria que se construye en la medida que se va reflexionando y haciendo actividades en conjunto. Es una compañía que se hace sobre la marcha y que no necesariamente se vincula a un modelo de relación prediseñado con precisión, reconociendo que al equipo asesor acompañante le corresponde un mayor nivel de responsabilidad de animarla y hacerla explícita. (p. 2)

Con las orientaciones y el apoyo emocional y pedagógico, los nuevos docentes adquieren seguridad y fortalecen las bases para adquirir su propio estilo. Así, el proceso de iniciación se convierte en el periodo en el cual se afianzan nuevos conocimientos, se forma carácter y se fomentan aprendizajes significativos. Autores como Aloguin y Feixas (2009) explican así los procesos de enculturización y socialización para la inserción de los docentes a su ejercicio profesional:

Este proceso se entiende como la percepción de apoyo por parte de la dirección y compañeros, la preocupación por como se superan las primeras dificultades, el interés por conocer sus propuestas en reuniones, su integración en equipos, etc. El proceso es aún más satisfactorio si se dispone de un programa de acogida con estrategias de acompañamiento. (p. 143)

Desde esta perspectiva, un propósito inicial de la inserción de un docente al establecimiento educativo es lograr que el docente acompañado conozca de la institución educativa oficial, en qué consiste el PEI, cómo se elaboró, qué proyectos transversales desarrolla y cómo es su relación con la comunidad en la que está inserto el establecimiento educativo. Unido a este propósito es igual de importante que el maestro reconozca las relaciones interpersonales, la cultura y el clima escolar, las jerarquías y las dinámicas laborales y el manejo de la autoridad, para que con ello pueda responder de forma adaptativa y ejerza su rol en distintos momentos y contextos, de manera segura y asertiva.

El acompañamiento en el aula es mucho más que una simple visita al aula, es un proceso de observación participante con registros, retroalimentación y espacio para establecer compromisos en función de los propósitos determinados.



A través del registro del acompañamiento se pretende identificar las fortalezas y debilidades de la práctica docente *in situ*, contar con información confiable y oportuna, y prestar ayuda pedagógica para mejorar los desempeños docentes y elevar el nivel de logro de los aprendizajes.

En este proyecto de investigación, el acompañamiento en el aula se asume como una estrategia de la política de formación y capacitación docente del PTA, que fija sus metas en generar cambios significativos en las prácticas de aula de los profesores, con el objetivo de mejorar el desempeño académico de los estudiantes en las áreas de lenguaje y matemáticas. De tal modo, la estrategia de acompañamiento pedagógico en el aula busca fortalecer en los maestros la autonomía, abrir espacios para la reflexión continua y crear en las comunidades de aprendizaje estrategias metacognitivas y autorreguladoras, con el ánimo de reorientar las prácticas de aula tradicionales para que los maestros les brinden a sus estudiantes herramientas que les ayuden a construir estrategias de cambio, de una manera crítica y reflexiva; por tal razón, la estrategia de acompañamiento del MEN busca fortalecer el trabajo pedagógico tanto de los maestros acompañantes-tutores como de los docentes de aula a través de espacios de diálogo, reflexión e intercambio de saberes, para producir cambios en las diferentes prácticas de aula. En respuesta a lo anterior, el acompañamiento en el aula se desarrolla a partir de los siguientes momentos:

- *Planeación*: el tutor y el maestro planifican las actividades por realizar.
- *Acompañamiento en el aula*: momento para la observación, la intervención y el registro de los hechos pedagógicos observados durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- *Retroalimentación*: tanto el docente acompañado como el tutor, de manera autónoma, verifican si lo planeado se llevó a cabo, de acuerdo con los referentes pedagógicos a través de la discusión y reflexión pedagógica.

### ***Rol del docente acompañante***

Para el PTA el rol del docente acompañante (tutor) es considerado uno de los elementos fundamentales en el proceso y, en este sentido, la fundamentación teórica de autores como Greybeck *et al.* (1998), citados por Ducoing (2005),

ofrece a los tutores acompañantes formación permanente y actualizada, con el propósito de que generen acciones indispensables para instruir, capacitar, nivelar y formar a los pares acompañados.

Cavalli (2006) concibe el acompañamiento pedagógico como el conjunto de acciones que proporcionan soporte técnico y afectivo, para promover el mejoramiento y cambio en las prácticas de la comunidad educativa; así, el objetivo del acompañamiento pedagógico consiste en contribuir a la construcción de competencias cognitivas, actitudinales y procedimentales de los docentes por medio de la reflexión de su quehacer pedagógico. Por su parte, Cardemil *et al.* (2010) plantean que para que el mejoramiento de la calidad educativa sea una realidad es necesario que haya acompañamientos en el aula, en los que se observe, luego se reflexione en torno a lo observado y se busquen estrategias que permitan mejorar el quehacer, siempre y cuando esté enfocado a la formación del docente y no al chequeo y la sanción, lo cual debe estar muy bien planeado para que no se den malas interpretaciones.

### *Paradigmas de los maestros en torno a las prácticas de aula*

Los sustentos teóricos del PTA exponen que enseñar de forma profesional es una actividad que requiere hacerlo así, es decir, a partir de unas teorías, unos conceptos, unas leyes, y se debe hacer de manera sistemática y efectiva, como lo requiere cualquier otra actividad profesional (Loewenberg Ball y Forzani, 2009). En otras palabras, no es suficiente con saber, el saber hacer no significa saber enseñar, por esto, una de las estrategias encaminadas a promover transformaciones en las prácticas de aula de los maestros consiste en el desarrollo profesional situado. Según Morin (1999), los profesores se enfrentan a lo que modelan estas prácticas de aula: las creencias que los docentes tienen sobre lo que significa el aprendizaje humano y acerca de cómo se debe enseñar, y consideran que estos modelos son permanentes y no admiten modificación, lo que equivale a que asumen las prácticas de aula tradicionales tal y como lo conciben las creencias: solo se aplican, pero no se reflexiona ni se indaga sobre ellas. Este sistema ha funcionado siempre así y se autoalimenta de las experiencias propias y ajenas que han sido adaptadas, interpretadas, deformadas y distorsionadas. En cuanto a la enseñanza, las creencias tradicionales se resisten a los procesos de

formación y el cambio en la estructura de creencias; cuando se es adulto, es raro (Pajares, 1992, citado por MEN, 2012).

Frente a estos paradigmas en torno a la enseñanza, la transformación de las prácticas de aula es un proceso que requiere entrar en el terreno del cambio conceptual y modificar las prácticas tradicionales sin atacarlas, como lo argumentan Stigler y Hiebert (1999), citados por el MEN (2012). Las nuevas prácticas deben ser sustentadas y explicadas a través de un discurso declarativo convincente; se parte de que el docente acompañado filtra este nuevo discurso que recibe y, a través de la reflexión, llega a la modificación y reestructuración de sus esquemas tradicionales para generar nuevas y mejores prácticas de aula fortalecidas en un conocimiento disciplinar, con nuevas didácticas, con guías y materiales didácticos apropiados y con un acompañamiento profesional situado.

## Metodología

La presente investigación se define como un estudio mixto de corte cuantitativo y cualitativo, enfoque que puede ser comprendido como “[...] un proceso que recolecta, analiza y vierte datos cuantitativos y cualitativos, en un mismo estudio” (Tashakkori y Teddlie, 2003, citados por Barrantes, 2014, p. 100).

Para su desarrollo, primero se les comunicó a los docentes de básica primaria de la Institución Educativa Ciudad Modelo que los acompañamientos de aula realizados en el PTA servirían de insumo para la investigación mencionada; luego se les dio a conocer el acuerdo para la observación de trabajo situado, documento con el cual los docentes autorizan al tutor para que realice los acompañamientos de aula, y el tutor se compromete a utilizar la información obtenida solo para propósitos formativos, es decir, que jamás será usada para evaluar a los docentes.

Después se realizaron los acompañamientos según las diferentes fases, se diligenció el instrumento propuesto por el programa (véase el anexo 7.1), se sistematizaron los resultados, se analizaron y se elaboraron las conclusiones utilizando el *software* R, programa con un enfoque al análisis estadístico especializado en la minería de datos, que tiene la ventaja de que se pueden cargar datos de diferentes bibliotecas o paquetes con funcionalidades gráficas de alta calidad, y además posee su propio formato para la documentación, basado en

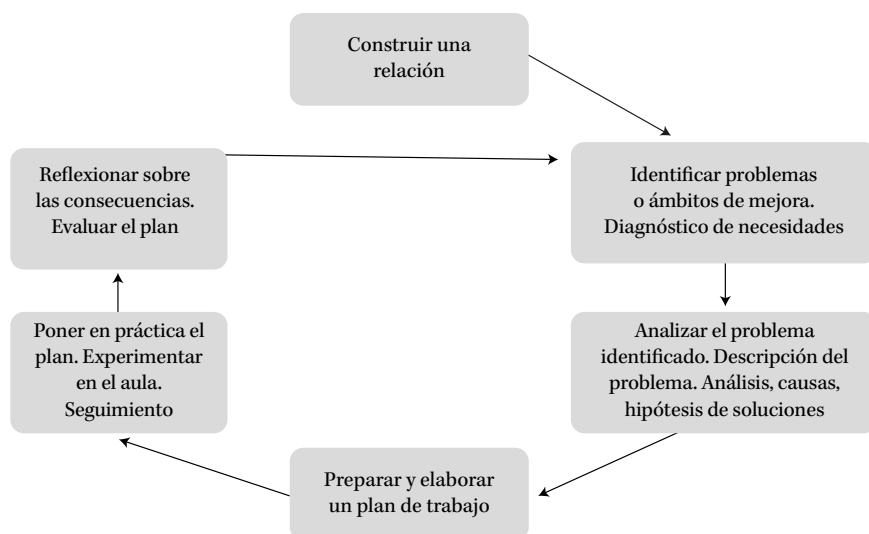
un conjunto de módulos estadísticos que, mediante cualquiera de las interfaces de que dispone, permite analizar datos y representarlos. Una vez obtenidos los resultados estadísticos, se socializaron con las docentes de manera colaborativa y reflexiva; así se cumplió con la última etapa del proceso, denominada retroalimentación, definida como el momento en el cual se evidencian los pilares del proceso de acompañamiento, considerando los valores de trabajo en equipo, la comunicación asertiva, la escucha, la disposición y el respeto.

## Método

Por ser una investigación orientada a la transformación de un comportamiento social (prácticas de aula) a través de la crítica y la autorreflexión, el modelo metodológico consiste en una propuesta de acompañamiento pedagógico a los maestros de básica primaria de la IE Ciudad Modelo, basada en la estructura planteada por Arencibia (1995), citado por Contreras y Carrillo (1998).

Acorde al proceso de investigación seleccionado, el acompañamiento de aula a los docentes se realizó teniendo como guía cada uno de los componentes del modelo; es importante mencionar que el registro de todo este proceso se

Figura 7.1. **Modelo de proceso**



Fuente: elaboración propia con base en Arencibia (1995).

hace en el instrumento de acompañamiento en el aula propuesto por el PTA (MEN, 2012). Así, poco a poco, mediante la observación se evidencia, por una parte, el elemento inductivo de la investigación que surge de las observaciones de casos específicos y del análisis riguroso de cada caso, así como de las conclusiones y reflexiones obtenidas en situaciones de aprendizaje reales, las cuales permiten describir, cuestionar y analizar los diferentes comportamientos de los sujetos actantes en situaciones cotidianas, para luego recoger los datos obtenidos y analizarlos de manera cualitativa. Por otra parte, el corte etnográfico posibilita el estudio en el contexto de una escuela, la observación participante en los centros y el contacto con los sujetos estudiados, entre otros. Al respecto, Velasco y Díaz de Rada (1997), citados por Serra (2004), explican que “la etnografía escolar o de la educación surge simplemente como consecuencia de haber seleccionado un campo determinado para realizar la etnografía” (p. 166).

Para el desarrollo de este estudio, los datos se obtienen a partir de la observación de los diferentes parámetros del acompañamiento, para luego analizarlos y estudiarlos desde lo expuesto en el marco teórico; en este sentido, la observación se asume como un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema (Rodríguez *et al.*, 1996, p. 150).

Lo expresado antes permite llevar a cabo una investigación con un enfoque mixto debido a que primero se presenta un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación, que implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno estudiado. En este caso, los datos obtenidos ayudan a hacer un análisis cualitativo bien estructurado, debido a que tiene como sustento datos originales producto de un estudio sistemático.

### *Sujetos participantes*

La comunidad de aprendizaje (CDA) la conforman los 30 docentes de básica primaria y transición: 18 desempeñan su labor en la sede Ciudad Modelo y 12 en la sede Primavera; por ser una institución focalizada por el Programa Todos a Aprender (PTA), todos los docentes de básica primaria reciben acompañamiento en el aula y son conocedores del proceso.

## Resultados

### *Análisis cualitativo para el cuestionario de docentes*

Como resultado de los dos acompañamientos en el aula realizados a los docentes seleccionados, se obtuvo:

#### *Primera visita*

En la fase de reflexión sobre la planeación de clase, y a partir de los resultados obtenidos, se puede observar que en la variable Plan de clase, el 90 % de los docentes expresan que la planeación de la clase debe basarse en la utilización del material propuesto por el PTA 2.0, lo cual es una proporción muy considerable.

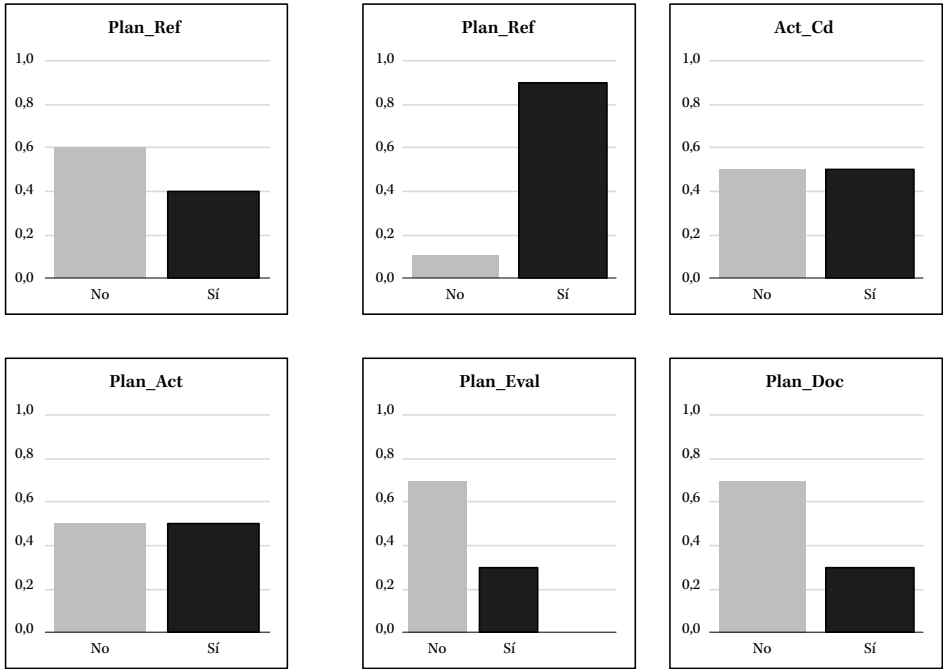
Por otro lado, entre el 60 % y el 70 % de los profesores manifiestan que la planeación no se relaciona con los referentes de aprendizaje; además, en ella no se evidencian mecanismos de evaluación formativa para el logro de los aprendizajes planteados y tampoco se hacen explícitos los desempeños que el docente espera observar como resultado del proceso de aprendizaje de sus estudiantes. También se puede notar que la mitad de los maestros acompañados cree que en la planeación se proponen actividades que evidencian el conocimiento didáctico del contenido para el mejoramiento de los aprendizajes y se proponen diversas actividades de interacción entre los estudiantes, mientras que la otra mitad no lo considera así (véase la figura 7.2).

Otra variable de estudio en esta fase fue que en la planeación se consideran otros materiales o recursos adicionales a los propuestos por el PTA 2.0. ¿Cuáles?

La variable constó de una pregunta abierta y al clasificar las respuestas se obtuvo que en los materiales o recursos adicionales que los profesores proponen en la planeación, se encuentran con una mayor proporción (0,2) los recursos audiovisuales y en una menor proporción (0,1) las fotocopias y los libros de la Colección Semillas. Por otro lado, cabe destacar que el 20 % de los maestros no proponen ningún recurso o material en su planeación de clase (véase la figura 7.3).

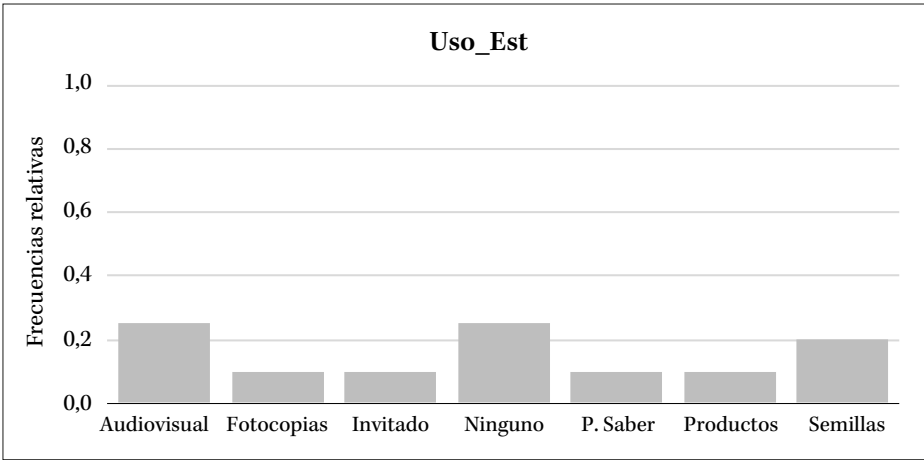
En la fase de reflexión posterior a la visita se analizaron las siguientes variables derivadas de las preguntas aplicadas en el cuestionario, cuyas respuestas pueden ser “sí” o “no”. Los resultados obtenidos muestran que todos los docentes

Figura 7.2. Fase de reflexión sobre la planeación de clases



Fuente: elaboración propia.

Figura 7.3. Uso de materiales o recursos adicionales



Fuente: elaboración propia.

consideran que la interacción entre el maestro y sus estudiantes está orientada por el buen trato y, a su vez, todos no piensan que los estudiantes participen del uso de diferentes instrumentos y ejercicios de evaluación, para verificar sus aprendizajes.

Así mismo, más del 60 % de los profesores creen que la interacción entre estudiantes está orientada por el buen trato y el respeto, y que la clase tiene normas claras, conocidas y seguidas por todos. También que el docente sí da instrucciones claras para el desarrollo de las actividades y crea un ambiente de aprendizaje seguro que se refleja en una profunda comprensión de los contenidos. Además, que los estudiantes cuentan con tiempo necesario para desarrollar las actividades solicitadas y evidencian aprendizajes a través de la participación en actividades conectadas con los objetivos de clase.

De la misma manera, una mayor proporción de docentes (entre 0,6 y 0,9) estima que los estudiantes no participan en rutinas que apoyan el uso efectivo del tiempo de clase, tampoco se involucran cognoscitiva y activamente en actividades planeadas y orientadas al aprendizaje, y no participan en actividades de trabajo cooperativo ni reconocen los objetivos de aprendizaje. Para finalizar, el 50 % de los maestros afirman que ellos generan estrategias para mejorar y reorientar las actividades de la clase y que los estudiantes participan de una clase con estructura clara, definida y con un ritmo apropiado para su edad, además de que reciben retroalimentación objetiva y positiva que propende por el desarrollo y logro de aprendizajes en el aula, sin juicios valorativos en el proceso (véase la figura 7.4).

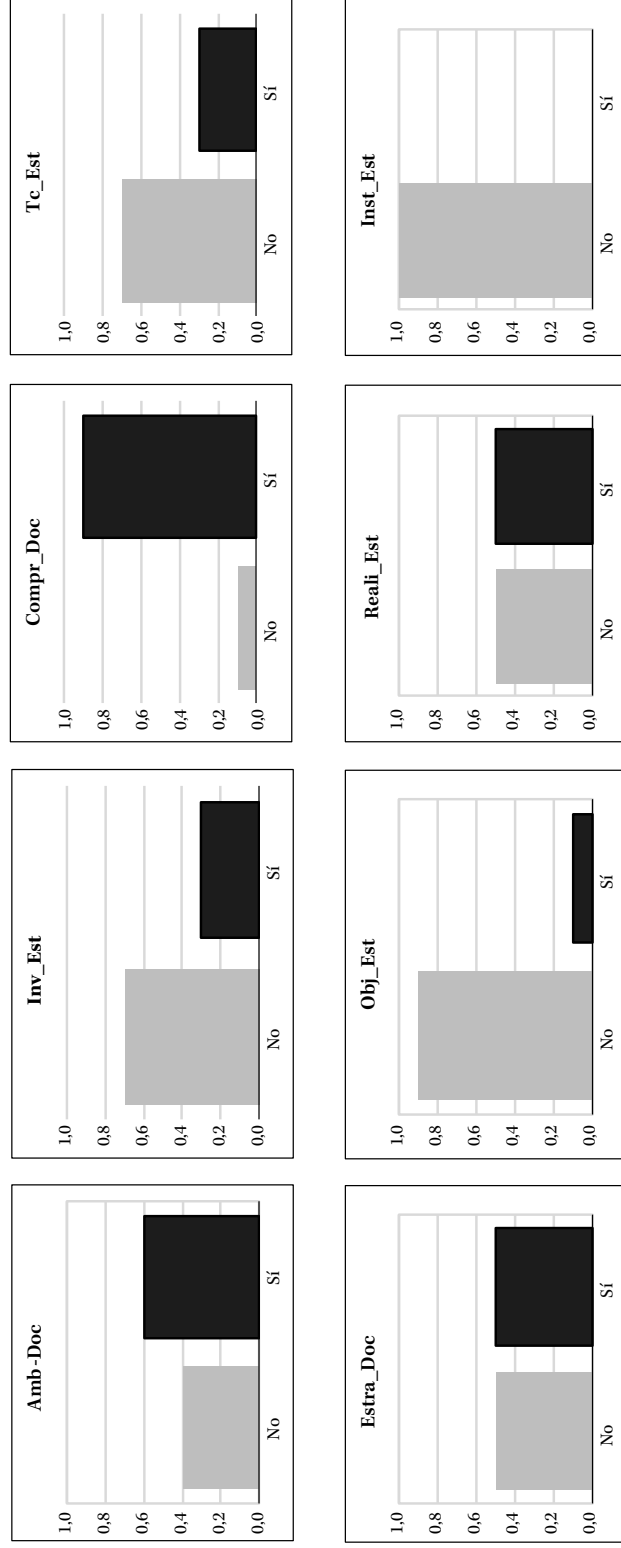
En la fase de visita en el aula se analizaron las variables derivadas de las preguntas aplicadas en el cuestionario, cuyas respuestas corresponden a una evidencia positiva, evidencia con oportunidad de mejora o no presenta ninguna de las anteriores para la enseñanza y el aprendizaje (1) y la evaluación formativa (2).

Las variables de las preguntas aplicadas en el cuestionario indican que:

- El docente plantea actividades en las cuales se pueden inferir los aprendizajes logrados y las dificultades que persisten.
- El maestro monitorea el aprendizaje de los estudiantes a través de diversas estrategias que se consideran como evaluación formativa, no llevan una nota necesariamente, pero sí le permiten retroalimentar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.



Figura 7.4. Fase de reflexión posterior a la visita



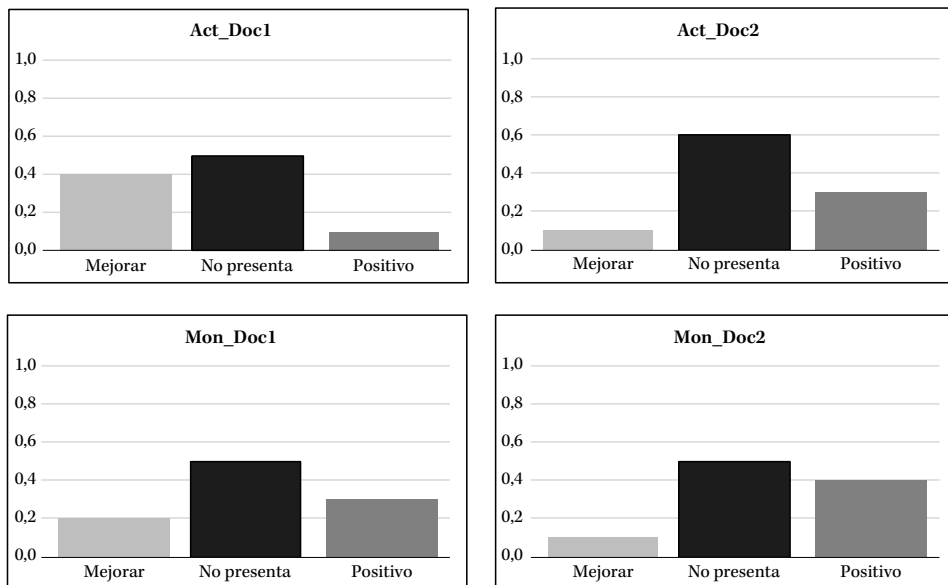
Fuente: elaboración propia.

- El profesor identifica oportunidades de aprendizaje en todos los estudiantes, que enriquecen los procesos y fortalecen el camino hacia el cumplimiento de las expectativas de desempeño y el alcance de competencias planteadas.
- El docente utiliza de manera constante diversas estrategias o momentos para verificar que los estudiantes comprenden los objetivos de la clase y las expectativas de aprendizaje de las actividades.
- Los estudiantes conocen los desempeños esperados en relación con el proceso de aprendizaje.
- El estudiante puede explicar con sus propias palabras cuándo es exitoso frente a una tarea o una meta.
- El maestro tiene habilidad para identificar aquellos estudiantes que requieren más apoyo o trabajo en alguna actividad, para mejorar en el proceso; además, establece acciones de seguimiento para apoyar a estos estudiantes de forma diferenciada.
- El profesor monitorea la comprensión de los estudiantes y ofrece retroalimentación a los estudiantes cuando es necesario.

Los resultados arrojan que la proporción de docentes que plantean actividades en las cuales se pueden inferir los aprendizajes logrados y las dificultades que persisten, tanto en enseñanza y aprendizaje como en evaluación formativa, es del 10 % y el 30 %, respectivamente, valores muy por debajo de lo esperado. A su vez, el 40 % de los maestros deben mejorar en este aspecto en cuanto a enseñanza y aprendizaje, lo cual es un porcentaje alto. Por otro lado, los profesores presentan un mejor desempeño al monitorear el aprendizaje de los estudiantes a través de diversas estrategias que se consideran como evaluación formativa, no llevan una nota obligatoriamente, pero les permiten retroalimentar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Solo el 20 % de ellos deben mejorar en este sentido, mientras que el 50 % no presentan desempeño positivo ni con oportunidad de mejora (véase la figura 7.5).

Al analizar los anteriores resultados se observa un caso preocupante, pues el 40 % de los docentes deben mejorar al identificar oportunidades de enseñanza y aprendizaje en todos los estudiantes; así mismo, otro 40 % de ellos no presentan evidencias positivas ni negativas, así que también se vería como una

Figura 7.5. Fase de visita en el aula

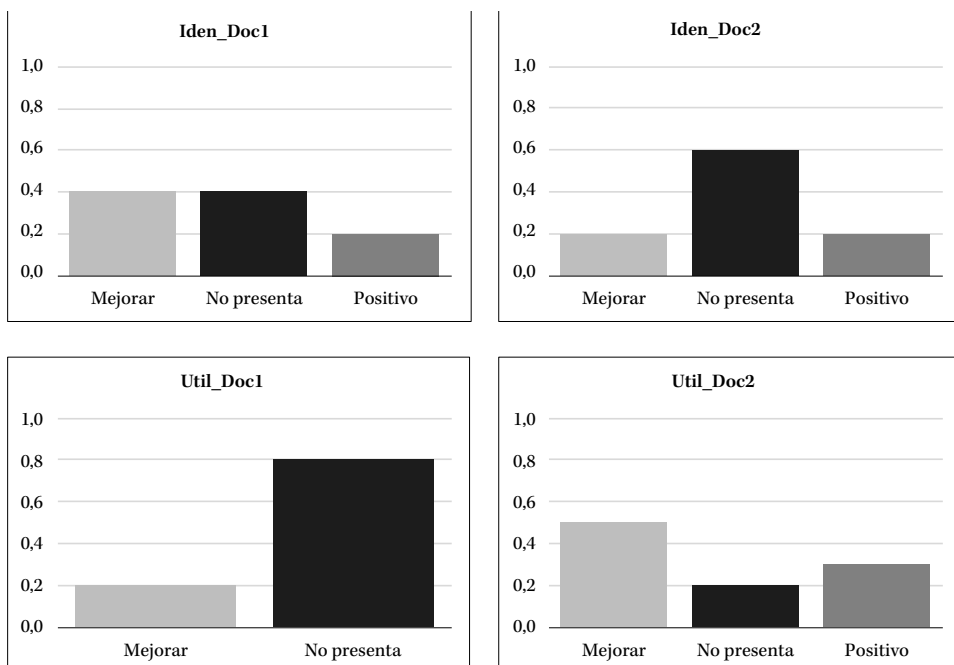


Fuente: elaboración propia.

oportunidad para mejorar. En la evaluación formativa, estos últimos ascienden a un 60 % del total de profesores, mientras que el 20 % muestran oportunidad de mejora y el 20 % restante tienen desempeño positivo, según lo visto en clase.

Por otro lado, ningún docente tiene un desempeño positivo para utilizar de manera constante diversas estrategias o momentos, para verificar que los estudiantes comprenden los objetivos de la clase y las expectativas de aprendizaje de las actividades, en cuanto a enseñanza y aprendizaje, y el 20 % de ellos presentan oportunidad de mejora. En el campo evaluativo para esta misma variable, el porcentaje de maestros que deben mejorar asciende al 50 %, lo cual es una cifra bastante alta y preocupante, pues solo el 30 % muestran una evidencia positiva (véase la figura 7.6).

Al evaluar los estudiantes, ninguno de ellos conoce los desempeños esperados en relación con su proceso de aprendizaje, por lo tanto, es tarea del docente darlos a conocer. El 30 % de los docentes deben generar nuevas estrategias que les permitan a los estudiantes conocer esos desempeños de enseñanza y aprendizaje, y el 60 % de los maestros deben modificar sus prácticas de aula en relación con la evaluación formativa. Así mismo, el 30 % de los estudiantes y el 50 %

Figura 7.6. **Monitoreo de aprendizajes**

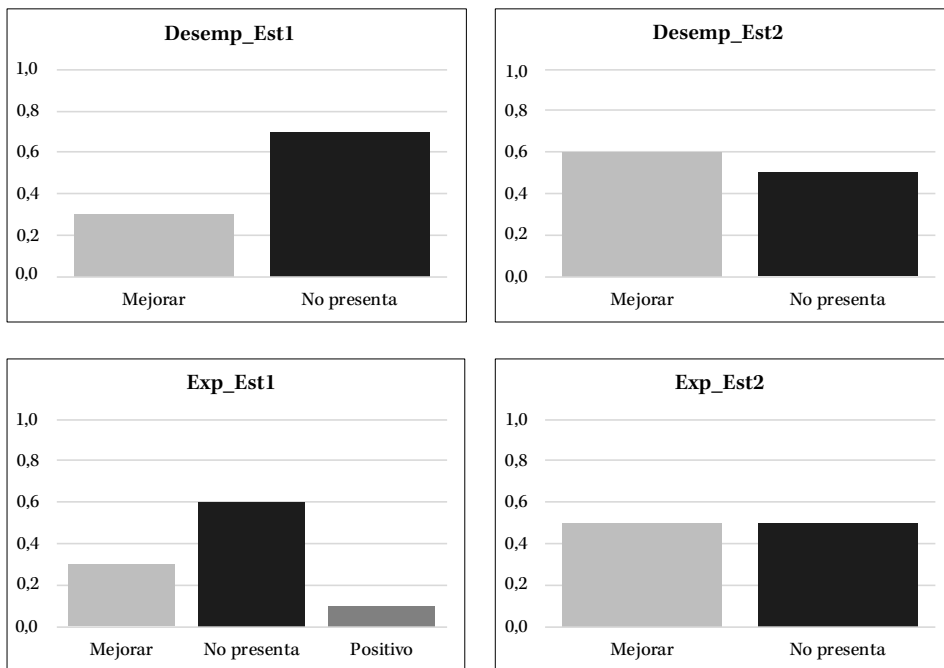
Fuente: elaboración propia.

de los profesores deben mejorar al explicar con sus propias palabras cuando es exitoso frente a una tarea o meta en aprendizaje, y a la enseñanza y evaluación formativa, respectivamente. Solo el 10 % de los estudiantes presentan evidencia positiva en este aspecto, cifra que refleja o implica un mayor trabajo en este proceso (véase la figura 7.7).

El 40 % de los docentes tienen una habilidad positiva para identificar aquellos estudiantes que requieren más apoyo o trabajo en alguna actividad, para mejorar en el proceso de enseñanza y aprendizaje y evaluación formativa; además, establecen acciones de seguimiento para apoyar a estos estudiantes de manera diferenciada. A su vez, el 50 % no tienen una habilidad positiva, pero tampoco, oportunidad de mejora. Estos resultados evidencian un trabajo importante que están realizando los maestros.

Por otra parte, el 80 % presentan un nivel intermedio al monitorear la comprensión de los estudiantes y ofrecerles retroalimentación cuando es necesario en el proceso de enseñanza y aprendizaje. También el 70 % de ellos tienen un

**Figura 7.7. Estudiantes que conocen los desempeños esperados en relación con el proceso de aprendizaje**



Fuente: elaboración propia.

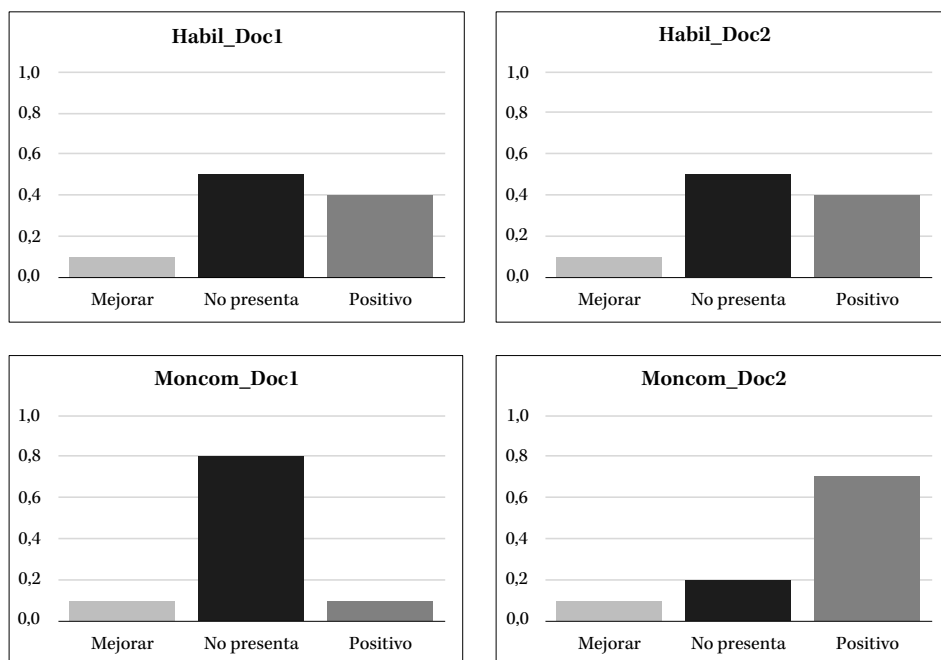
desempeño positivo en este monitoreo cuando es necesario en la evaluación formativa, lo cual es una proporción considerable de ellos, pues solo el 10 % tienen oportunidad de mejora (véase la figura 7.8).

### *Componentes y conceptos esenciales para el diseño de un plan de aula/clase*

Las variables derivadas de las preguntas aplicadas en el cuestionario son:

- *Explora:* el docente plantea actividades enfocadas hacia la exploración de saberes previos de los estudiantes y la importancia y la necesidad de dicho aprendizaje. Sirve como insumo de diagnóstico básico para los maestros, al identificar los conocimientos y la comprensión de los estudiantes frente a la temática por abordar y la actividad para realizar.

Figura 7.8. **Docentes que tienen habilidad para identificar estudiantes que requieren mayor apoyo**



Fuente: elaboración propia.

- *Estructura*: el profesor propone actividades o secuencias didácticas de enseñanza para presentar, retomar y modelar conceptos que le permitan lograr el aprendizaje esperado en sus estudiantes.
- *Practica*: el docente plantea actividades o secuencias didácticas que ayuden al estudiante a ejercitar las habilidades y competencias esperadas, de acuerdo con el aprendizaje de enfoque en la planeación, de manera cooperativa, grupal o individual.
- *Transfiere*: el profesor planea actividades o secuencias didácticas en las cuales el estudiante aplica lo que ha aprendido en un producto o contexto nuevo. Estos productos evidencian el aprendizaje y servirán de insumo para sus procesos de evaluación formativa permanente, orientándolos hacia la etapa de valoración.
- *Valora*: el maestro propone actividades que le permiten generar procesos de evaluación formativa, según los aprendizajes esperados. Además,

puede comprobar el estado de los aprendizajes, de acuerdo con el diseño de objetivos del plan y el uso de resultados de los procesos, por lo cual es un insumo importante.

- *Hace seguimiento*: el docente reflexiona sobre su práctica y el impacto de ella en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, mediante los procesos de verificación de aprendizajes.

Una proporción importante de docentes (70 %) plantean actividades enfocadas hacia la exploración de saberes previos de los estudiantes, por lo cual habría que centrar la mirada en el 30 % restante; en contraste a esto, el 50 % y el 60 % de los docentes no proponen actividades o secuencias didácticas de enseñanza y no plantean actividades o secuencias didácticas que permitan al estudiante ejercitar las habilidades y competencias esperadas, respectivamente. Así mismo, la mitad de los profesores planifican actividades o secuencias didácticas en las cuales el estudiante aplica lo que ha aprendido en un producto o contexto nuevo, mientras que la otra mitad no las planea. También el 40 % de ellos plantean actividades que les permiten generar procesos de evaluación formativa con respecto a los aprendizajes esperados, y en un 20 % no se puede evidenciar que las planteen.

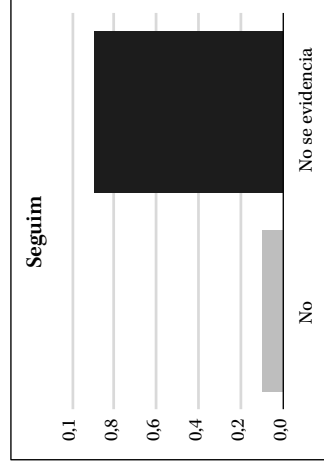
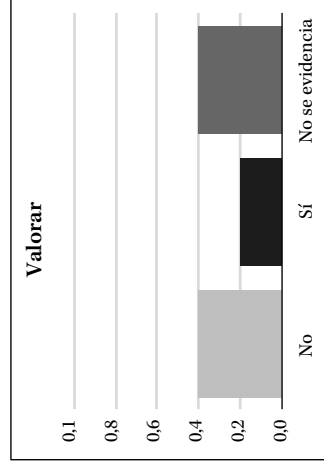
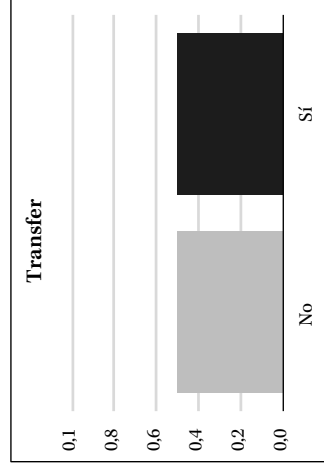
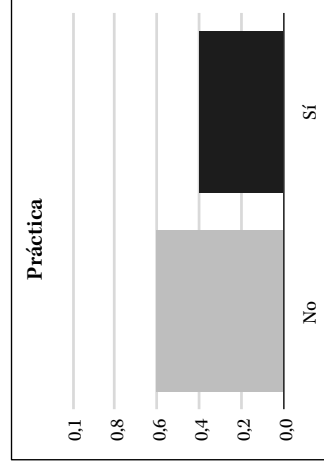
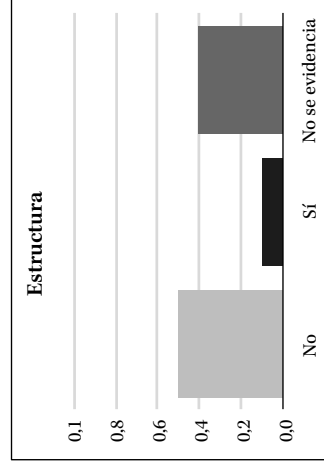
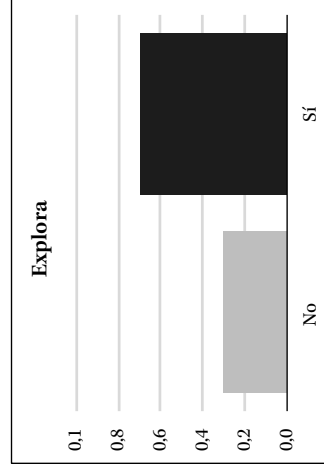
Para finalizar, se tiene que en el 90 % de los docentes no se evidencian los procesos de verificación de aprendizajes que les posibiliten reflexionar sobre su práctica y el impacto de ella en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. El 10 % restante, en definitiva, no llevan a cabo estos procesos, lo cual es un resultado preocupante (véase la figura 7.9).

### *Segunda visita*

En la fase de reflexión sobre la planeación de clase, se identificó que la planeación se relaciona de forma explícita con los referentes de aprendizajes o tiene en cuenta los aprendizajes esperados descritos en dichos referentes (*Derechos Básicos de Aprendizaje*, *mallas*, *Estándares Básicos de Competencias*). Así, en la planeación:

- Se utiliza el material propuesto por el PTA 2.0 para el logro de los objetivos de aprendizaje de la clase.

Figura 7.9. Docentes que plantean actividades enfocadas hacia la exploración de saberes previos



Fuente: elaboración propia.



- Se consideran otros materiales o recursos adicionales a los propuestos por el PTA 2.0.
- Se proponen actividades que evidencian el conocimiento didáctico del contenido, para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes en lenguaje o matemáticas, de acuerdo con los lineamientos del PTA 2.0.
- Se plantean diversas actividades de interacción entre los estudiantes (trabajo independiente, en parejas o cooperativo).
- Se evidencian mecanismos de evaluación formativa para el logro de los aprendizajes planteados.
- Se hacen explícitos los desempeños que el docente espera observar como resultado del proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

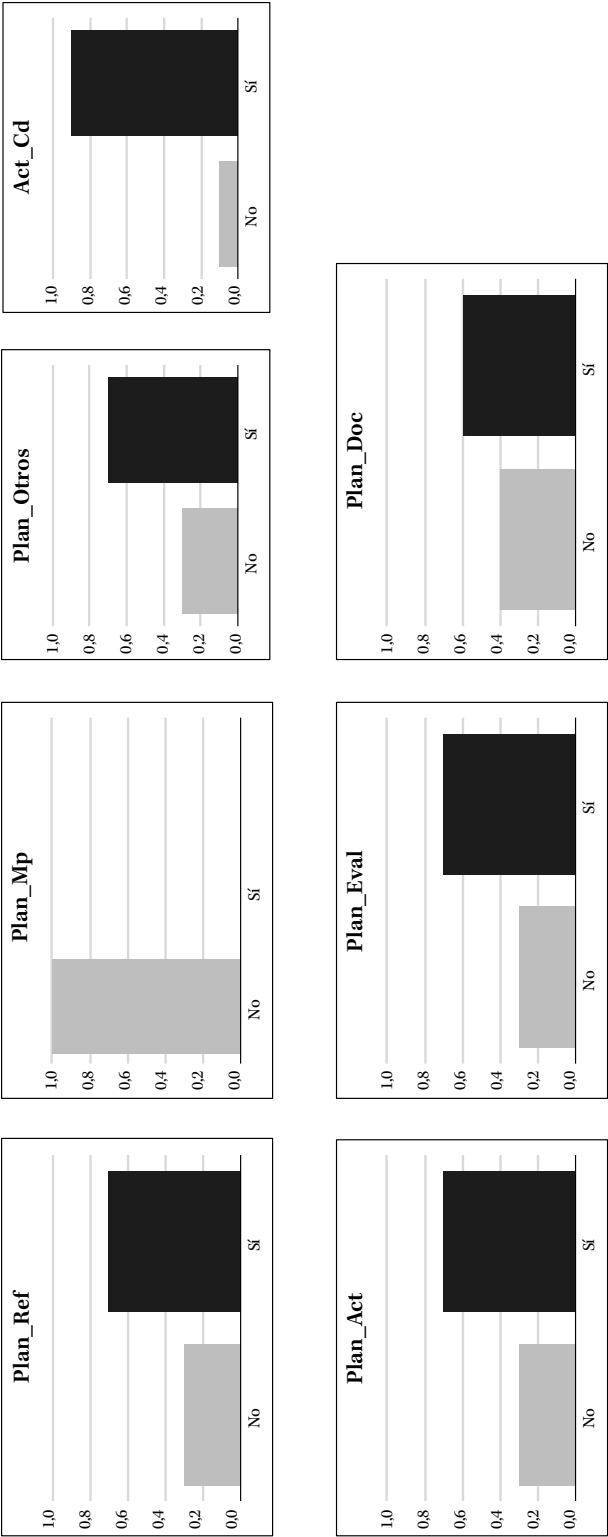
En la figura 7.10 se puede observar que en la variable Plan\_Mp el 100 % de los docentes consideran que la planeación de la clase debe basarse en la utilización del material propuesto por el PTA 2.0, y el 90 % creen que en la planeación se proponen actividades que evidencian el conocimiento didáctico del contenido para el mejoramiento de los aprendizajes y se proponen diversas actividades de interacción entre los estudiantes, mientras que la otra mitad no lo cree así, lo cual es beneficioso para el estudio.

Por otro lado, el 70 % de los profesores manifiestan que la planeación se relaciona con los referentes de aprendizaje y, además, en ella se evidencian mecanismos de evaluación formativa para el logro de los aprendizajes planteados; piensan también que en la planeación existen otros materiales o recursos adicionales a los propuestos por el PTA 2.0 y en ella se proponen actividades de interacción entre los estudiantes; en contraste, el 60 % de los maestros dicen que en la planeación se hacen explícitos los desempeños que el docente espera observar, como resultado del proceso de aprendizaje de sus estudiantes (véase la figura 7.10).

En la fase de reflexión posterior a la visita sobre las variables derivadas de las preguntas aplicadas en el cuestionario, se encontró que:

- La interacción entre el docente y sus estudiantes está orientada por el buen trato y el respeto.

Figura 7.10. Sobre la planeación con base en el material propuesto por el PTA



Fuente: elaboración propia.

- La clase tiene normas claras, conocidas y seguidas por todos. El maestro recuerda estas normas cuando corresponde y los estudiantes rectifican su comportamiento.
- El profesor da instrucciones claras para el desarrollo de las actividades.
- Los estudiantes participan de una clase con estructura clara y definida, y con un ritmo apropiado para su edad.
- Los estudiantes cuentan con tiempo necesario para llevar a cabo las actividades solicitadas y desarrollar el proceso de aprendizaje.
- Los estudiantes evidencian aprendizajes a través de la participación en actividades conectadas con los objetivos de clase.
- Los estudiantes participan en rutinas que apoyan el uso efectivo del tiempo de clase.
- El docente crea un ambiente de aprendizaje seguro y accesible, y tiene en cuenta la organización del espacio físico y los recursos disponibles.
- Los estudiantes se involucran cognoscitiva y activamente en actividades planeadas y orientadas al aprendizaje a través de la interacción entre ellos, mediante preguntas, respuestas, acciones, reacciones, propuestas y creaciones.
- El maestro del PTA refleja una profunda comprensión de los contenidos de lenguaje y matemáticas, y de la didáctica pertinente para la enseñanza de dichas disciplinas.
- Los estudiantes participan en actividades de trabajo cooperativo.
- El docente genera estrategias para mejorar y reorientar las actividades de la clase, si es necesario, con el fin de garantizar los aprendizajes de los estudiantes que se plantearon al inicio.
- Los estudiantes reconocen los objetivos de aprendizaje.
- Los estudiantes reciben retroalimentación objetiva y positiva, que propende por el desarrollo y logro de aprendizajes en el aula, sin juicios valorativos en el proceso.
- Los estudiantes participan del uso de diferentes instrumentos y ejercicios de evaluación, para verificar sus aprendizajes (rúbricas, listas de chequeo, portafolios, retroalimentación escrita por parte del docente en los textos y autoevaluación).

En la figura 7.10 se observa que los docentes consideran que la interacción entre el maestro y sus estudiantes, y entre estudiantes, está orientada por el buen trato y el respeto. Además, brindan instrucciones claras para el desarrollo de las actividades. A su vez, todos sus estudiantes cuentan con tiempo necesario para realizar las actividades solicitadas y desarrollar el proceso de aprendizaje, evidenciados a través de la participación en actividades conectadas con los objetivos de clase.

Así mismo, como buen resultado de la segunda visita, se observa que el 100 % de los docentes crean un ambiente de aprendizaje seguro y accesible, teniendo en cuenta la organización del espacio físico y los recursos disponibles, además de generar estrategias para mejorar y reorientar las actividades de la clase, si se necesita, con el fin de garantizar los aprendizajes de los estudiantes que se plantearon. Igualmente, los docentes del PTA reflejan una profunda comprensión de los contenidos de lenguaje y matemáticas, y de la didáctica pertinente para la enseñanza de dichas disciplinas.

Otro resultado importante muestra que el 90 % de los profesores recuerdan las normas de clase cuando corresponde y los estudiantes rectifican su comportamiento y participan de una clase con estructura clara y definida, y con un ritmo apropiado para su edad.

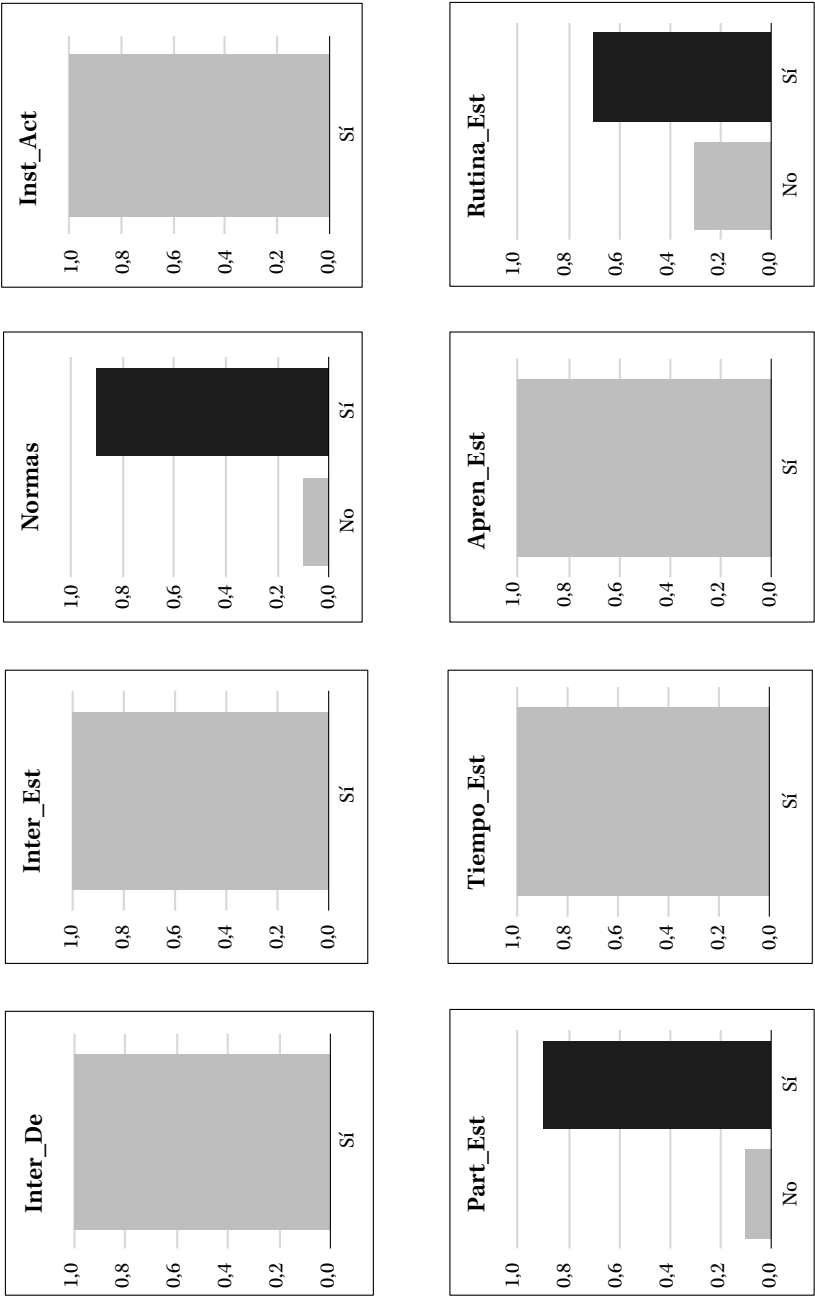
También se obtuvo que el 80 % de ellos tienen estudiantes que se involucran cognoscitiva y activamente en actividades planeadas y orientadas al aprendizaje mediante la interacción entre ellos, por medio de preguntas, respuestas, acciones, reacciones, propuestas y creaciones, y reciben retroalimentación objetiva y positiva que propende por el desarrollo y logro de aprendizajes en el aula, sin juicios valorativos en el proceso.

Por otra parte, el 70 % de los estudiantes participan en rutinas que apoyan el uso efectivo del tiempo de clase. A su vez, la mitad de los profesores sostienen que tienen estudiantes que participan en actividades de trabajo cooperativo.

Como resultado negativo, se obtuvo que el 70 % de los estudiantes no reconocen los propósitos de aprendizaje y tampoco participan del uso de diferentes instrumentos y ejercicios de evaluación para verificar sus aprendizajes (véase las figuras 7.11 y 7.12).

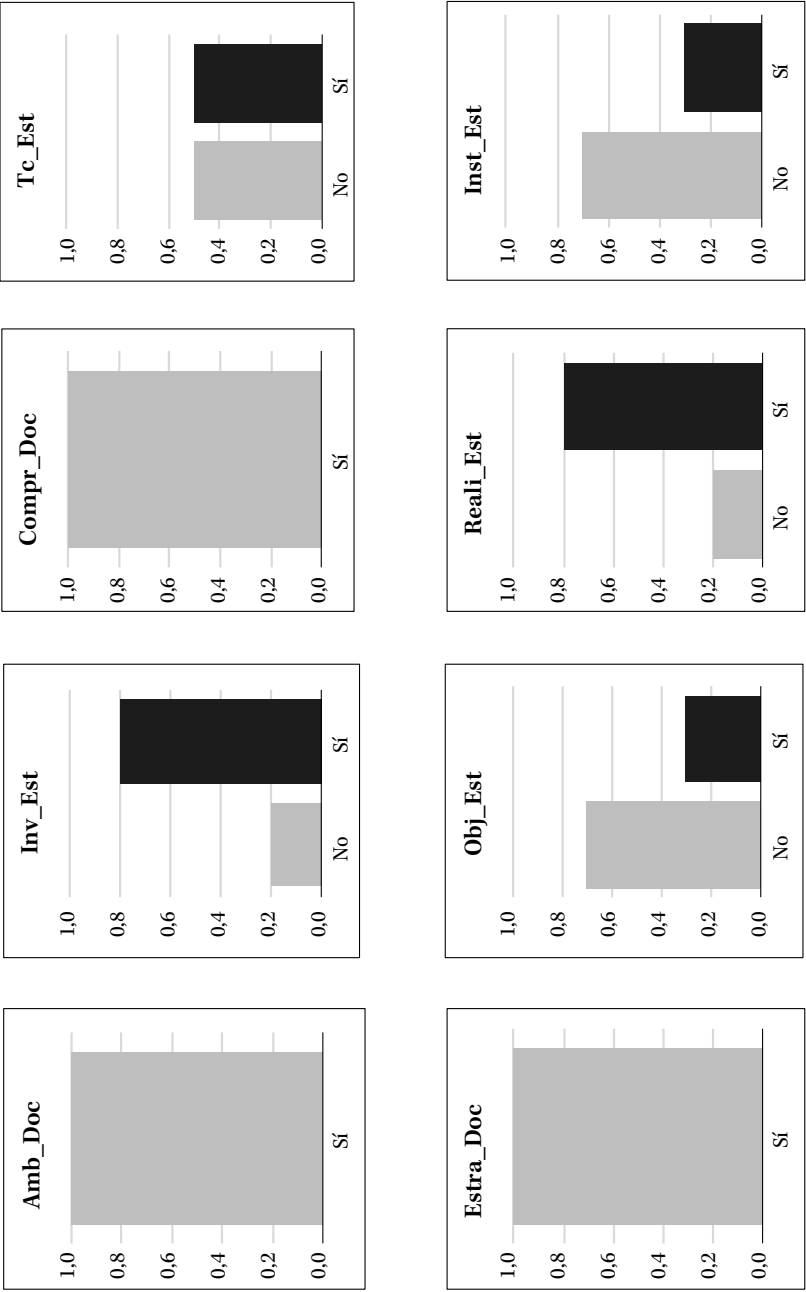
En la fase de visita en el aula se analizaron las siguientes variables derivadas de las preguntas aplicadas en el cuestionario, cuyas respuestas corresponden

Figura 7.11. Interacción entre docentes y estudiantes



Fuente: elaboración propia.

Figura 7.12. Sobre ambientes de aprendizajes adecuados



Fuente: elaboración propia.

a una evidencia positiva, evidencia con oportunidad de mejora o no presenta ninguna de las anteriores para enseñanza y aprendizaje (1) y evaluación formativa (2):

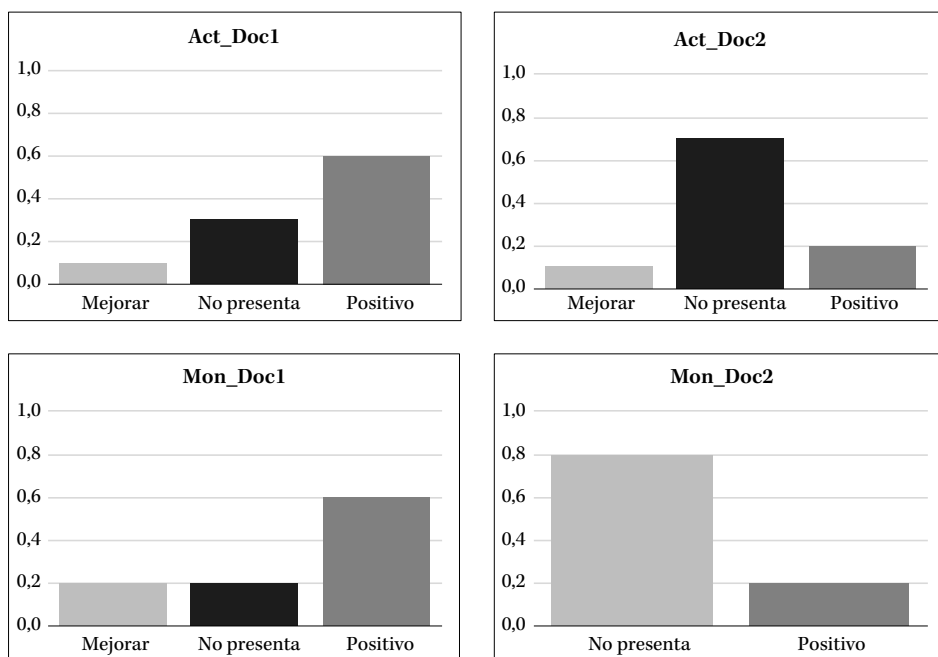
- El docente plantea actividades en las cuales se pueden inferir los aprendizajes logrados y las dificultades que persisten.
- El maestro monitorea el aprendizaje de los estudiantes a través de diversas estrategias que se consideran como evaluación formativa, no llevan una nota necesariamente, pero le permiten retroalimentar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.
- El profesor identifica oportunidades de aprendizaje en todos los estudiantes, que enriquecen los procesos y fortalecen el camino hacia el cumplimiento de las expectativas de desempeño y el alcance de competencias planteadas.
- El docente utiliza de manera constante diversas estrategias o momentos para verificar que los estudiantes comprenden los objetivos de la clase y las expectativas de aprendizaje sobre las actividades.
- Los estudiantes conocen los desempeños esperados en relación con el proceso de aprendizaje.
- El estudiante puede explicar con sus propias palabras cuándo es exitoso frente a una tarea o una meta.
- El maestro tiene habilidad para identificar aquellos estudiantes que requieren más apoyo o trabajo en alguna actividad, para mejorar en el proceso; además, establece acciones de seguimiento para apoyarlos de forma diferenciada.
- El profesor monitorea la comprensión de los estudiantes y les ofrece retroalimentación cuando es necesario.

Se puede inferir que los aprendizajes logrados y las dificultades persisten tanto en enseñanza y aprendizaje como en evaluación formativa, con un 60 % y un 20 %, respectivamente, valor último muy por debajo de lo esperado. Cabe destacar que la cantidad de docentes que no presentan ni evidencias positivas ni negativas alcanzan el 30 % en la enseñanza y el aprendizaje y el 70 % en la evaluación formativa.

Por otro lado, el 60 % de los maestros presentan un mejor desempeño al monitorear el aprendizaje de los estudiantes a través de diversas estrategias que se consideran como evaluación formativa, no llevan una nota como tal, pero les permiten retroalimentar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Solo el 20 % de ellos deben mejorar en este sentido. A su vez, teniendo en cuenta la evaluación formativa en este aspecto, el 80 % de los docentes no presentan evidencia alguna (véase la figura 7.13).

En las figuras 7.12 y 7.13 se evidencia que el 50 % de los docentes deben mejorar al identificar oportunidades de enseñanza y aprendizaje en sus estudiantes; además, otro 30 % de ellos no presentan evidencias positivas ni negativas, así que también se vería como oportunidad para mejorar. En la evaluación formativa estos últimos ascienden a un 50 % del total de profesores, mientras que el 20 % presentan oportunidad de mejora y el 30 % restante tienen desempeño positivo, según lo visto en clase.

**Figura 7.13. Docentes que plantean actividades que permiten inferir los aprendizajes logrados**



Fuente: elaboración propia.



Además, el 10 % de los docentes muestran un desempeño positivo para utilizar de manera constante diversas estrategias o momentos para verificar que los estudiantes comprenden los objetivos de la clase y las expectativas de aprendizaje de las actividades, en cuanto a enseñanza y aprendizaje, y el 30 % de ellos tienen oportunidad de mejora. En el campo evaluativo para esta misma variable, el porcentaje de docentes que deben mejorar asciende al 40 %, lo cual es una cifra bastante alta y preocupante, pues solo el 30 % presentan una evidencia positiva (véase la figura 7.14).

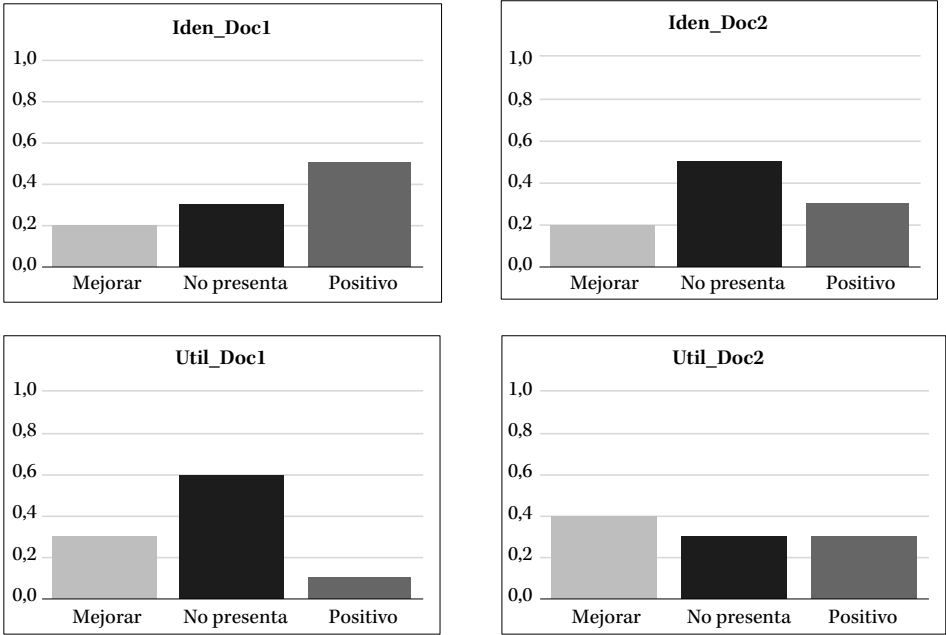
Al evaluar a los estudiantes, el 20 % de los profesores les dan a conocer los desempeños esperados en relación con el proceso de aprendizaje, y es una tarea del docente darlos a conocer. El 20 % deben mejorar para que los estudiantes conozcan esos desempeños en aprendizaje y enseñanza, mientras que el 40 % deben hacerlo en evaluación formativa.

Por otro lado, el 70 % de los estudiantes deben mejorar al explicar con sus propias palabras cuando es exitoso frente a una tarea, una meta de enseñanza-aprendizaje o la evaluación formativa, respectivamente. Solo el 20 % de los estudiantes y el 10 % de los maestros presentan evidencia positiva en estos aspectos, respectivamente, cifra que refleja o implica un mayor trabajo en este proceso. (véase la figura 7.15).

El 80 % y el 30 % de los docentes presentan una habilidad positiva para identificar aquellos estudiantes que requieren más apoyo o trabajo en alguna actividad para mejorar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y evaluación formativa, respectivamente; además, establecen acciones de seguimiento para apoyar a estos estudiantes de manera diferenciada. A su vez, el 20 % y el 60 % no tienen una habilidad positiva, pero tampoco tienen oportunidad de mejora en esos mismos aspectos. Estos resultados evidencian un trabajo importante que están realizando los docentes.

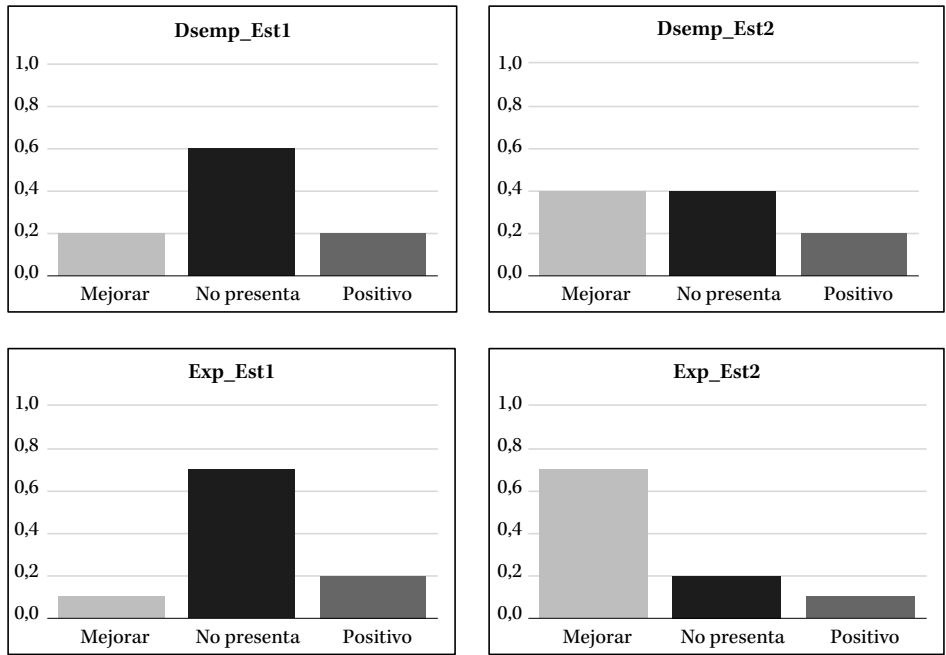
Por otra parte, el 50 % muestran un nivel intermedio al monitorear la comprensión y los maestros ofrecen retroalimentación a los estudiantes cuando es necesario en el aprendizaje y la enseñanza. También el 60 % tienen desempeño positivo en este monitoreo cuando es necesario en la evaluación formativa, lo cual es una proporción considerable de ellos, pues solo el 10 % presentan oportunidad de mejora (véase la figura 7.16).

Figura 7.14. **Docentes que identifican oportunidades de enseñanza y aprendizaje en sus estudiantes**



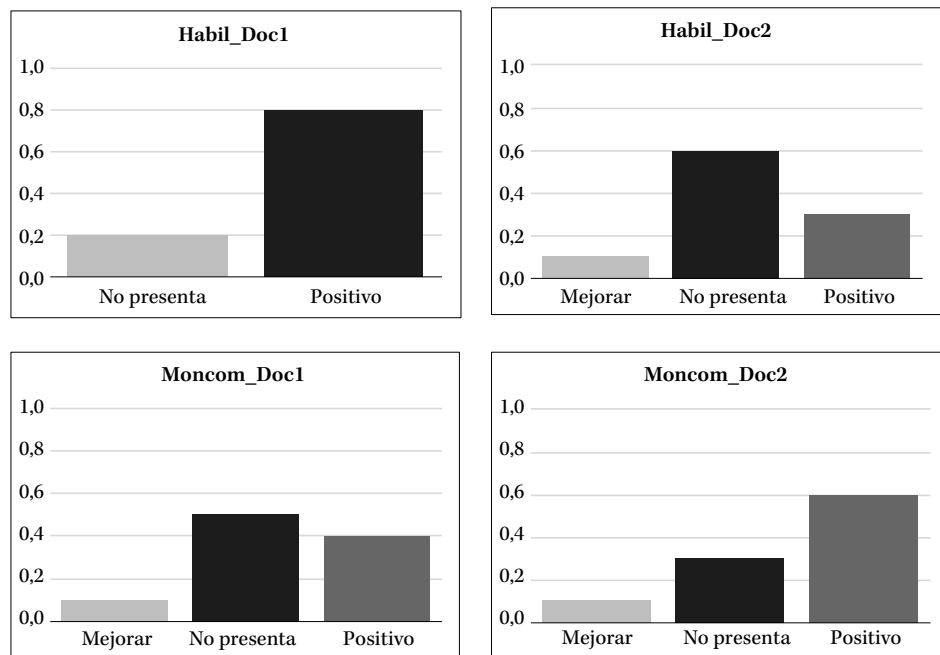
Fuente: elaboración propia.

Figura 7.15. **Estudiantes que conocen sus desempeños**



Fuente: elaboración propia.

Figura 7.16. Estudiantes que requieren más apoyo o trabajo en alguna actividad para mejorar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y evaluación formativa



Fuente: elaboración propia.

### *Componentes y conceptos esenciales para el diseño de un plan de aula/clase*

- *Explora*: el docente plantea actividades enfocadas hacia la exploración de saberes previos de los estudiantes y la importancia y la necesidad de dicho aprendizaje. Sirve como insumo de diagnóstico básico para los maestros, ya que identifica los conocimientos y la comprensión de los estudiantes frente a la temática por abordar y la actividad para realizar.
- *Estructura*: el profesor propone actividades o secuencias didácticas de enseñanza para presentar, retomar y modelar conceptos que posibiliten lograr el aprendizaje esperado en sus estudiantes.
- *Practica*: el maestro plantea actividades o secuencias didácticas que permitan al estudiante ejercitar las habilidades y competencias esperadas, de acuerdo con el aprendizaje de enfoque en la planeación, de manera cooperativa, grupal o individual.
- *Transfiere*: el docente propone actividades o secuencias didácticas en las cuales el estudiante aplica lo que ha aprendido en un producto o

contexto nuevo. Estos productos evidencian el aprendizaje y servirán de insumo para sus procesos de evaluación formativa permanente, orientándolos hacia la etapa de valoración.

- *Valora*: el profesor plantea actividades que le permiten generar procesos de evaluación formativa, según los aprendizajes esperados. Además, puede comprobar el estado de los aprendizajes, de acuerdo con el diseño de objetivos del plan y el uso de resultados de los procesos, por lo cual es un insumo importante.
- *Hace seguimiento*: el maestro incluye los procesos de verificación de aprendizajes que le ayudan a reflexionar sobre su práctica e impacto en los procesos de aprendizaje.

En la segunda visita se identificó que todos los docentes plantean actividades enfocadas hacia la exploración de saberes previos de los estudiantes, lo cual es un resultado importante.

Además, el 70 % de los maestros proponen actividades o secuencias didácticas de enseñanza y no plantean actividades o secuencias didácticas que permitan al estudiante ejercitar las habilidades y competencias esperadas, respectivamente.

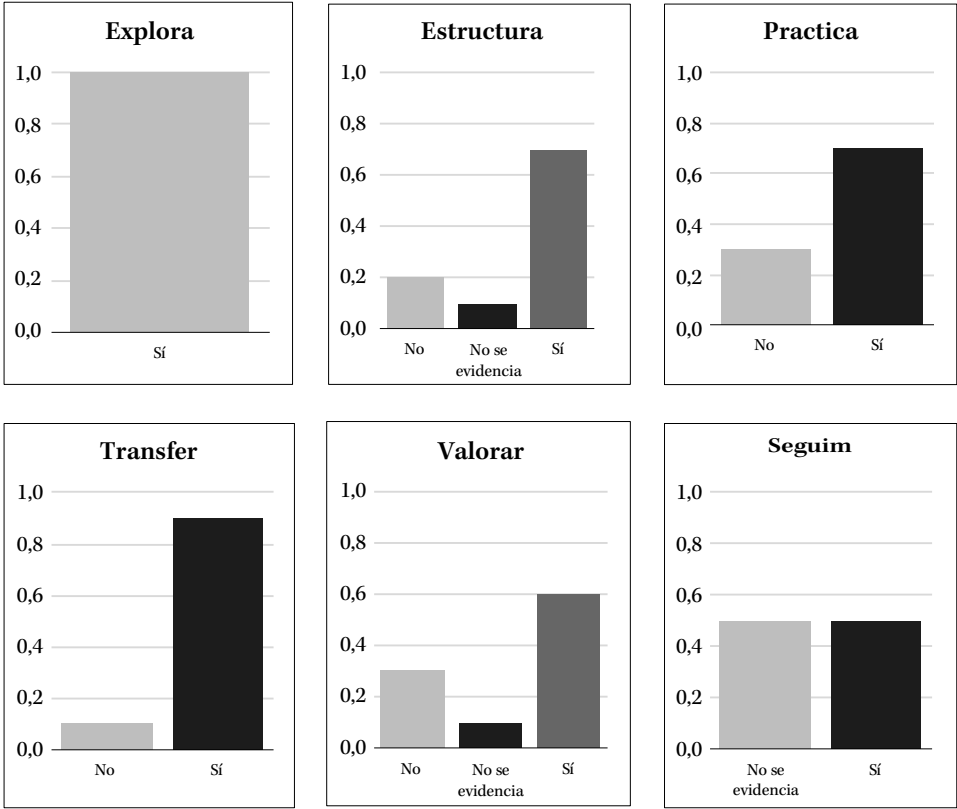
Por otro lado, el 90 % de los profesores planean actividades o secuencias didácticas en las cuales el estudiante aplica lo que ha aprendido en un producto o contexto nuevo, mientras que el 10 % no lo hacen. También se observa que el 60 % de ellos plantean actividades que les permiten crear procesos de evaluación formativa, de acuerdo con los aprendizajes esperados, en tanto que en un 10 % no se puede evidenciar que las planteen.

Para finalizar, en el 50 % de los docentes no se evidencian los procesos de verificación de aprendizajes que les posibiliten reflexionar sobre su práctica e impacto en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, el otro 50 % restante en definitiva sí llevan a cabo estos procesos (véase la figura 7.17).

### *Índice sintético de la calidad educativa (ISCE)*

Es un indicador que permite realizar un seguimiento a los diversos procesos de mejoramiento en los establecimientos educativos (EE), el cual valora cuatro componentes en una escala de 1 a 10: desempeño escolar (40 %), progreso

Figura 7.17. **Docentes que planean actividades enfocadas hacia la exploración de saberes previos**



Fuente: elaboración propia.

(40 %), eficiencia (10 %) y ambiente escolar (10 %). Con base en los parámetros establecidos, y teniendo en cuenta que la comparación de cada EE está relacionada a sí mismo año tras año, el conocer estos resultados ayuda a comparar y evaluar para identificar las falencias, y de esta manera se construye un plan de mejoramiento orientado a alcanzar las metas.

*Resultados ISCE IE Ciudad Modelo, básica primaria, 2015-2018*Tabla 7.1. **Reporte de la Excelencia 2018 (MEN), IE Ciudad Modelo**

Básica primaria						
Año	Desempeño	Progreso	Eficiencia	Ambiente escolar	ISCE	MMA
2018	2,43	0,74	0,91	0,76	4,84	5,16
2017	2,36	0,10	0,09	0,76	4,12	4,55
2016	2,32	0,00	0,93	0,70	3,96	2,99
2015	1,23	0,00	0,96	0,74	2,93	

Fuente: elaboración propia a partir del MEN (2018).

*Discusión de los resultados*

La interpretación de los resultados en cuanto a los referentes teóricos relacionados con la formación docente en Colombia y al acompañamiento en el aula, como una estrategia, permitió comparar los resultados obtenidos en esta investigación con otros de la misma línea. En ese sentido, se encuentran semejanzas entre las características del acompañamiento en el aula, como método de formación docente, y el desempeño de los profesores de la Institución Educativa Ciudad Modelo. Además, se evidencia un proceso de mejoramiento que plantea al maestro un desafío pedagógico al asumir el cambio como un plan que le da la posibilidad de ser protagonista en su desempeño profesional, como lo plantea Calvo (2017), y no como una práctica de momento que se realiza por un requerimiento de los directivos.

El hecho de que en todos los procesos observados durante los acompañamientos de aula se identifiquen diferencias entre la primera y la segunda visita, permite inferir, primero, que los acompañamientos en el aula posibilitan establecer que las clases adquieren mayor sentido cuando los procesos de cambio se realizan en equipo, cuando los actores del proceso desempeñan sus funciones, cuando se atiende a los requerimientos del sistema y, sobre todo, cuando los docentes realizan procesos metacognitivos y autorregulados en torno a la reorientación de sus prácticas de aula; en otras palabras, las estrategias implementadas por la maestra acompañante, la metodología desarrollada y el enfoque del programa.

Según los referentes teóricos del programa, que se sustentan en Maureira (2008), la estrategia de acompañamiento en el aula va más allá de una visita en la que el docente acompañante se limita a observar las rutinas sencillas de clase; así, a lo largo de la investigación, los maestros entendieron que para llegar a unas prácticas de aula innovadoras y significativas se requiere entrar en el terreno del cambio conceptual y modificar aquellas prácticas que no permiten avanzar, pero sin atacarlas, como lo plantean Stigler y Hiebert (1999).

Otro resultado significativo establece que los docentes requieren de orientación y apoyo para modificar sus prácticas de aula tradicionales, y muchos no innovan porque no saben cómo hacerlo, de acuerdo con Aloguín y Feixas (2002). Por eso a través de los hallazgos obtenidos, se aprecia que los docentes logran identificar que las nuevas prácticas deben ser sustentadas y explicadas mediante un discurso convincente que surge de la discusión y la reflexión y que los lleva a generar nuevas y mejores prácticas de aula, esta vez más fortalecidas en un conocimiento disciplinar, con nuevas didácticas y con un acompañamiento profesional situado.

Ante los resultados obtenidos, es posible que algunos docentes modifiquen sus prácticas de aula solo porque son observados y después vuelvan a sus prácticas tradicionales, como lo dejan ver los resultados. En estos casos, las razones pueden ser porque el docente está próximo a pensionarse y considera que así ha enseñado todo el tiempo, ha tenido buenos resultados y no piensa desgastarse haciendo cambios; y en otros, como sucede en una de las sedes acompañadas, la gestión académica de los directivos docentes no responde a las expectativas de los maestros, quienes se sienten desmotivados. Frente a estos casos, a título individual, y con base en los sustentos del programa, las nuevas prácticas deben ser sustentadas y explicadas a través de un discurso declarativo convincente, por parte del docente acompañante y de los directivos docentes, para lo cual se parte de que el docente acompañado filtra este nuevo discurso que recibe y por medio de la reflexión llega a la modificación y reestructuración de sus esquemas tradicionales para generar nuevas y mejores prácticas de aula fortalecidas en un conocimiento disciplinar, con nuevas didácticas, con guías y materiales didácticos apropiados y con un acompañamiento profesional situado (Stigler y Hiebert, 1999).

Por otro lado, el acompañamiento en el aula, más que una estrategia de formación docente, se convierte en una oportunidad para avanzar y potencializar las fortalezas de los docentes y, hoy más que nunca, las condiciones están dadas para generar procesos de cambio que contribuyan a reforzar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, como lo propone Maureira (2008).

## Conclusiones

En referencia a los resultados obtenidos, se puede afirmar que el acompañamiento situado permitió evidenciar las dificultades relacionadas con las prácticas de aula a partir de las cuales se reflexiona de inmediato para crear las estrategias de mejora. En este sentido, las orientaciones enfocadas en la didáctica reflexiva y en la enseñanza de disciplinas específicas, se constituyen en una oportunidad de mejora.

Los resultados demuestran que los docentes pueden modificar sus prácticas de aula a través de un trabajo consciente. Es evidente que los profesores tienen sus propias concepciones sustentadas en la experiencia sobre lo que significa el desarrollo de una clase y, en algunos casos, carecen de soporte teórico; por tal razón, es importante que el maestro cuente con espacios para la reflexión, en los cuales identifique sus errores y plantee alternativas de mejoramiento.

En este sentido, y en relación con las diferencias encontradas, también es evidente que cada uno de los momentos de la investigación: planeación, acompañamiento y retroalimentación permitieron transformar los paradigmas que los maestros tenían en torno a la enseñanza y el aprendizaje, gracias al acompañamiento en todo el proceso de planeación y ejecución, sin atacar y sin cuestionar, sino con nuevos conceptos y con un discurso cercano que permitió la construcción de nuevas competencias cognitivas, actitudinales y procedimentales de los docentes a través de la reflexión en cuanto a su quehacer pedagógico.

## Referencias

- Aloguín, A. y Feixas, M. (2009). La incorporación y acogida en la escuela infantil y primaria en Catalunya: percepciones de maestros, tutores y directores. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 13(1), 141-155. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711733011.pdf>



- Arencibia, S. (1995). *Actividad de formación del CEP de Huelva para asesores. Formación centrada en la Escuela*. Beas.
- Barrantes, R. (2014). *Investigación. Un camino al conocimiento. Un enfoque cualitativo y cuantitativo*. Editorial EUNED.
- Calvo, G., Rendón, D. y Rojas, L. (2017). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (47). <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5519/4546>
- Cardemil, C., Maureira, F., Zuleta, J. y Hurtado, C. U. (2010). *Modalidades de acompañamiento y apoyo pedagógico al aula*. Universidad Alberto Hurtado (UAH). <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/9671/txt1404.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cavalli, M. (2006). La evaluación de la práctica pedagógica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(4), 29-46. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/877Cavalli.PDF>
- Contreras, L. C. y Carrillo, J. (1998). Diversas concepciones sobre resolución de problemas en el aula. *Educación Matemática*, 10(1), 26-37. <http://www.revista-educacion-matematica.org.mx/descargas/Vol10/1/04Contreras.pdf>
- Currie, L. (1984). *Evaluación de la asesoría económica a los países en desarrollo. El caso colombiano*. Fondo Editorial CEREC.
- Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (1980). *La educación superior en los planes de desarrollo. Documento de trabajo*. DNP.
- Ducoin, P. (coord.). (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Duhalde, M. y Cardelli, J. (2001). Formación docente en América Latina: Una perspectiva político-pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, (308), 38-43. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/31769>
- Feo, R. (2011). Una mirada estratégica a la formación docente de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(3), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie5631517>
- Flores, I. (2003). *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?* Ministerio de Educación, Lima, GTZ.
- Helg, A. (1989). La educación en Colombia: 1958-1980. *Nueva Historia de Colombia*, 4, 135-158.
- Iregui, A. M., Melo, L. y Ramos, J. (2007). Análisis de eficiencia de la educación en Colombia. *Revista de Economía del Rosario*, 10(1), 21-41. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/economia/article/view/1113>

- Loewenberg Ball, D. y Forzani, F. M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 497-511. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487109348479>
- Maureira, F. (2008). *Estrategia de acompañamiento a establecimientos educacionales vulnerables*. <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/6570/analisis-contingencia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2012, diciembre). *Programa Todos a Aprender: Para la transformación de la calidad educativa. Guía uno: Sustentos del programa*. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-310659\\_archivo\\_pdf\\_sustentos\\_junio27\\_2013.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-310659_archivo_pdf_sustentos_junio27_2013.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2018). *Reporte de la Excelencia 2018. IE Ciudad Modelo*. [https://diae.mineduacion.gov.co/dia\\_e/siempre\\_diae/documentos/2018/176001005805.pdf](https://diae.mineduacion.gov.co/dia_e/siempre_diae/documentos/2018/176001005805.pdf)
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Nueva Visión. <https://doctoradousbcienciaseduacion.files.wordpress.com/2013/01/morin-edgar-la-cabeza-bien-puesta.pdf>
- Mourshed, M., Chijioke, C. y Barber, M. (2012). *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo*. Preal.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, (334), 165-176. <https://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/LEB0103/documentos/EtnografiascEtneduc.pdf>
- Stigler, J. W. y Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: best ideas from the world's teachers for improving in the classroom*. The Free Press.

Anexos

Anexo 7.1

Instrumento de acompañamiento en aula adaptado para el ciclo v - 2106

Fase de reflexión sobre la planeación de clase

Puede ser diligenciada por el docente solo como proceso de análisis individual o de manera cooperativa con el docente tutor.

Por favor diligencie el instrumento antes del acompañamiento en aula. Esta fase puede ser diligenciada por el docente y el tutor.

Clase de matemáticas			Grados (si es multigrado, marcar todos)	1	2	3	4	5
Clase de lenguaje			Fecha de acompañamiento	DD	MM		AAAA	

Marque con una X, según corresponda.

Por favor asegúrese de marcar en la casilla de la siguiente lista de chequeo un registro, de acuerdo con los siguientes criterios:

	Afirmación	Sí	No
Objetivos de la clase	La planeación se relaciona de forma explícita con los referentes de aprendizajes, o tiene en cuenta los aprendizajes esperados descritos en dichos referentes (DBA, mallas, <i>Estándares Básicos de Competencias</i> ).		
Uso de material	La planeación se basa en la utilización del material propuesto por el PTA 2.0. para el logro de los objetivos de aprendizaje de la clase.		
	En la planeación se consideran otros materiales o recursos adicionales a los propuestos por el PTA 2.0. ¿Cuáles? _____		
Actividades de aprendizaje	En la planeación se proponen actividades que evidencian el conocimiento didáctico del contenido para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes en lenguaje o matemáticas, de acuerdo con los lineamientos del PTA 2.0.		
	En la planeación se plantean actividades de interacción entre los estudiantes (trabajo independiente, en parejas o cooperativo).		
Evaluación formativa	En la planeación se evidencian mecanismos de evaluación formativa para el logro de los aprendizajes planteados.		

### Fase de reflexión posterior a la visita en el aula

Marque Sí, si usted como docente identifica una evidencia que apoye el enunciado.

Marque No, si usted como docente no identifica una evidencia que apoye el enunciado.

Afirmación			Sí	No
Clima de aula	a. La interacción entre el docente y sus estudiantes está orientada por el buen trato.			
	b. La interacción entre estudiantes está orientada por el buen trato y el respeto.			
	c. La clase tiene normas claras, conocidas y seguidas por todos. El docente las recuerda cuando corresponde y los estudiantes rectifican su comportamiento.			
Gestión de aula	a. El docente da instrucciones claras para el desarrollo de las actividades.			
	b. Los estudiantes participan de una clase con estructura clara, definida y con un ritmo apropiado para su edad (motivación hacia el logro de aprendizaje, desarrollo de la clase, retroalimentación y cierre).			
	c. Los estudiantes cuentan con tiempo necesario para realizar las actividades solicitadas y desarrollar el proceso de aprendizaje.			
	d. Los estudiantes evidencian aprendizajes a través de la participación en actividades conectadas con los objetivos de clase.			
	e. Los estudiantes participan en rutinas que apoyan el uso efectivo del tiempo de clase (distribución de material, roles en actividades de trabajo cooperativo).			
	f. El docente crea un ambiente de aprendizaje seguro y accesible, y considera la organización del espacio físico y los recursos disponibles.			
	g. Los estudiantes disponen de material educativo en la cantidad requerida para el desarrollo de las actividades de la clase.			

(Continúa)

Afirmación			Sí	No
Práctica pedagógica	Enseñanza y aprendizaje	a. Todos los estudiantes se involucran cognoscitiva y activamente en actividades planeadas y orientadas al aprendizaje, a través de la interacción entre ellos, preguntas, respuestas, acciones, reacciones, propuestas y creaciones.		
		b. Los estudiantes potencian sus aprendizajes por medio del uso del material, de acuerdo con los lineamientos de formación planteados por el programa.		
		c. El docente del PTA refleja una profunda comprensión de los contenidos de lenguaje y matemáticas, y de la didáctica pertinente para la enseñanza de dichas disciplinas.		
		d. Los estudiantes participan en actividades de trabajo cooperativo.		
	Evaluación formativa	a. El docente genera estrategias para mejorar y reorientar las actividades de la clase, si es necesario, con el fin de garantizar los aprendizajes de los estudiantes que se plantearon.		
		b. Los estudiantes reconocen los objetivos de aprendizaje.		
		c. Los estudiantes reciben retroalimentación objetiva y positiva que propende por el desarrollo y logro de aprendizajes en el aula, sin juicios valorativos <sup>1</sup> en el proceso.		
		d. Los estudiantes participan del uso de diferentes instrumentos y ejercicios de evaluación para verificar sus aprendizajes (rúbricas, listas de chequeo, portafolios, retroalimentación escrita por parte del docente en los textos, autoevaluación).		

(Continúa)

<sup>1</sup> La retroalimentación objetiva se sustenta en hechos y evidencias concretas de momentos identificados durante el acompañamiento en aula. Además, no se basa en caras felices, marcas positivas o negativas sobre una hoja de trabajo.

Afirmación		Sí	No
Fase de visita en el aula	Marque con una (P) la opción que corresponda a una evidencia positiva.		
Instrumento de registro de evidencias	Marque con un (—) la opción que corresponda a una evidencia con oportunidad de mejora.		
Enfoque en registro de evidencias relacionadas solo con verificación de aprendizajes	Enseñanza y aprendizaje	Evaluación formativa	
<b>Fase de preparación para la realimentación de visita en el aula</b>			
El docente plantea actividades en las cuales se pueden inferir los aprendizajes logrados y las dificultades que persisten.			
El docente monitorea el aprendizaje de los estudiantes a través de diversas estrategias que se consideran como evaluación formativa, no llevan una nota necesariamente, pero les permiten retroalimentar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.			
El maestro identifica oportunidades de aprendizaje en todos los estudiantes, que enriquecen los procesos y fortalecen el camino hacia el cumplimiento de las expectativas de desempeño y alcance de competencias planteadas.			
El profesor utiliza de manera constante diversas estrategias o momentos (debates, rúbricas, preguntas, portafolios, autoevaluación, coevaluación, proyectos, análisis de productos, listas de chequeo, bitácoras de registro de aprendizajes, evidencias de interacción) para verificar que los estudiantes comprenden los objetivos de la clase y las expectativas de aprendizaje de las actividades.			
Los estudiantes conocen los desempeños esperados en relación con el proceso de aprendizaje.			
El estudiante puede explicar con sus propias palabras cuándo es exitoso frente a una tarea o una meta.			
El docente tiene habilidad para identificar aquellos estudiantes que requieren más apoyo o trabajo en alguna actividad para mejorar en el proceso; además, el profesor establece acciones de seguimiento para apoyar a estos estudiantes de manera diferenciada.			
El maestro monitorea la comprensión de los estudiantes y les ofrece retroalimentación cuando es necesario.			

Fuente: elaboración propia.

## Componentes y conceptos esenciales para el diseño de un plan de aula/clase

<b>Acciones en el aula</b>	Es una sección que permite al docente identificar momentos, actividades y procesos de seguimiento de la planeación de aula.	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>No se evidencia</b>
<b>Momento 1: exploración</b>	El maestro plantea actividades enfocadas hacia la exploración de saberes previos de los estudiantes y la importancia y la necesidad de dicho aprendizaje. Sirve como insumo de diagnóstico básico para los docentes, en el cual se identifican los conocimientos y la comprensión de los estudiantes frente a la temática por abordar y la actividad para realizar.			
<b>Momento 2: estructuración</b>	El profesor propone actividades o secuencias didácticas de enseñanza para presentar, retomar y modelar conceptos que buscan lograr el aprendizaje esperado en sus estudiantes.			
<b>Momento 3: práctica</b>	El docente plantea actividades o secuencias didácticas que posibiliten al estudiante ejercitar las habilidades y competencias esperadas según el aprendizaje de enfoque en la planeación, de manera cooperativa, grupal o individual.			
<b>Momento 4: transferencia</b>	El maestro planea actividades o secuencias didácticas en las cuales el estudiante aplica lo que ha aprendido en un producto o contexto nuevo. Estos productos evidencian el aprendizaje y servirán de insumo para sus procesos de evaluación formativa permanente, orientándolos hacia la etapa de valoración.			
<b>Momento 5: valoración</b>	El profesor propone actividades que le permiten crear procesos de evaluación formativa, de acuerdo con los aprendizajes esperados. Además puede comprobar el estado de los aprendizajes, según el diseño de objetivos del plan y uso de resultados de los procesos. Por último, es un insumo importante para la revisión, el ajuste y la actualización de los procesos de preparación de clase.			
<b>Seguimiento</b>	Son los procesos de verificación de aprendizajes que le permiten al docente reflexionar sobre su práctica y el impacto de ella en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.			

## Anexo 2

Tabla 7.2. Cronograma de actividades

Actividad	Meses															
	Jun. 2015	Ago. 2015-2016	Sep. 2015-2016	Oct. 2015-2016	Nov. 2015-2016	Dic. 2015-2016	Ene. 2017	Feb. 2017	Mar. 2017	Abr. 2017	May. 2017	Jun. 2017	Jul. 2017	Ago. 2017	Sep. 2017	Oct. 2017
Presentación de la propuesta.	X															
Revisión y construcción del marco teórico.		X	X	X												
Entrega del primer protocolo.			X													
Entrega del segundo protocolo.			X	X			X					X				
Planeación de la metodología de trabajo.			X	X	X	X										
Planificación y definición del instrumento de acompañamientos.								X	X							
Planeación del primer acompañamiento con docentes.									X	X						
Aplicación del primer acompañamiento en aula.										X	X					
Retroalimentación sobre el primer acompañamiento.												X		X		
Aplicación del segundo acompañamiento en aula.														X	X	
Recolección de datos.										X	X	X		X	X	
Clasificación y análisis de la información.													X	X	X	
Elaboración del informe.							X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Discusión.															X	X
Entrega del informe final.																X

Fuente: elaboración propia.



Anexo 3

Tabla 7.3. Cronograma de acompañamientos

Grado	Momento			
	Acompañamiento 1	Planeación y retroalimentación	Acompañamiento 2	Reflexión
1.º-1	Mayo 3/2017	Junio 5/2017	Sep. 19/2017	Octubre 28/2017
1.º-2	Mayo 9/2017	Junio 7/2017	Sep. 20/2017	Octubre 28/2017
2.º-1	Mayo 16/2017	Junio 13/2017	Sep. 18/2017	Octubre 28/2017
2.º-3	Mayo 19/2017	Mayo 22/2017	Sep. 11/2017	Octubre 28/2017
3.º-1	Mayo 22/2017	Mayo 23/2017	Sep. 13/2017	Octubre 28/2017
3.º-5	Mayo 26 /2017	Junio 1/2017	Sep. 21/2017	Octubre 28/2017
4.º-3	Junio 13/2017	Junio 16/2017	Sep. 12/2017	Octubre 28/2017
4.º-4	Junio 16/2017	Julio 17/2017	Agosto 31/2017	Octubre 28/2017
5.º-1	Junio 21/2017	Julio 19/2017	Agosto 30/2017	Octubre 28/2017
5.º-5	Junio 23/2017	Junio 27/2017	Sep. 25/2017	Octubre 28/2017

Fuente: elaboración propia.

# **EL ROL DE LOS TUTORES EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS**



## Capítulo 8. Guía didáctica como herramienta pedagógica generadora de aprendizaje autónomo\*

Ana Osiris Gómez-Campuzano,  
Astrid Carolina Mora-Garzón  
y Mónica Marcela Pérez-Gómez

Este texto es resultado de un estudio sobre la guía didáctica como herramienta pedagógica en el escenario metodológico del trabajo académico en casa, metodología adoptada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia, en preescolar, básica y media, para garantizar el servicio educativo en tiempos del COVID-19. Se busca explicar cómo se enseña, aprende y evalúa, a partir de las mediaciones pedagógicas de la guía didáctica en el ámbito de la Institución Educativa San Juan Bautista, de La Gloria (Cesar), de carácter oficial y rural. Para esto se requirió de autorreflexión y autocritica continua, así como del acompañamiento directivo y del Programa Todos a Aprender (PTA). La perspectiva epistémica es cualitativa y la investigación-acción facilita el recorrido metodológico a la significación. La implementación se hizo desde la sistematización de la experiencia, y el diseño se estructuró en cuatro hitos de significación que determinan y explican la rigurosidad metodológica del ejercicio. Se logró diseñar guías didácticas orientadoras e integradoras, mediadoras de interacciones efectivas con el estudiante, facilitadoras de la comprensión de las tareas para el aprendizaje y contextualizadas, en búsqueda de fortalecer el desarrollo del trabajo autónomo y la toma de decisiones en estudiantes, y de consolidar un proceso de autoformación docente para el mejoramiento continuo.

### Introducción

En el contexto del Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica declarado por el presidente de la República de Colombia en todo el territorio nacional,

\* Para citar este capítulo: <http://dx.doi.org/10.51570/Educ202310>

mediante el Decreto 417 del 17 de marzo del 2020, con motivo de la pandemia del COVID-19, el MEN promulgó la Circular 020 del 16 de marzo del 2020, en la cual se decide que “el trabajo académico en casa” (entendido como educación remota) será la modalidad para seguir ofreciendo el servicio educativo en preescolar, básica y media; en esta, los estudiantes y maestros no comparten el mismo espacio físico o no coinciden en los mismos tiempos. Además, la circular ministerial confiere a los docentes y directivos docentes el deber de planear acciones pedagógicas de flexibilización del currículo, del plan de estudio y de la evaluación, atendiendo a las condiciones de la emergencia sanitaria. Además, el Ministerio de Educación Nacional formuló la Directiva Ministerial 05 del 25 de marzo del 2020 (MEN, 2020a), con la cual brinda orientaciones pedagógicas para la organización del servicio educativo durante el periodo que dure la contingencia.

La situación emergente trajo consigo un nuevo reto en la labor profesional docente, ya que los ambientes de aprendizaje cambiaron, el hogar reemplazó el aula y pasó a ser el escenario de aprendizaje. Esta realidad obliga a los maestros a encontrar maneras de fortalecer las interacciones entre la familia, los cuidadores, los niños y los jóvenes para que, desde las vivencias y las dinámicas propias de sus contextos, se continuara promoviendo el desarrollo de los estudiantes con experiencias de aprendizaje en casa. Ante esta dificultad surge la idea de reglamentar decisiones sobre una estrategia basada en material impreso para dar continuidad a una oferta educativa pertinente, que potencialice el desarrollo y aprendizaje, y que dé buena cuenta de los contextos de los estudiantes de la IE San Juan Bautista. El desafío se manifiesta en la fundamentación conceptual y didáctica, en el acompañamiento y la retroalimentación para la elaboración de ese material, en la construcción de la interdisciplinariedad de las áreas del saber para la reorganización del currículo emergente y en el seguimiento a los aprendizajes. Este abordaje implica autorreflexión y autocrítica de las docentes autoras sobre su práctica de enseñanza y evaluación.

En la figura 8.1 se observa la sede Las Puntas, una de las cuatro sedes anexas a la Institución Educativa San Juan Bautista, de carácter oficial y rural, la cual atiende estudiantes de preescolar, básica y media, en cinco sedes educativas. La principal de ellas tiene modalidad monogrado<sup>1</sup> en primaria y las cuatro sedes

<sup>1</sup> Modalidad monogrado se refiere a la relación de un docente por cada grado escolar en básica primaria. El docente imparte la enseñanza de todas las áreas del plan curricular del grado o curso a cargo en primaria.

Figura 8.1. Sede Las Puntas, IE San Juan Bautista, La Gloria (Cesar) (2020)



Fuente: elaboración propia.

anexas son multigrado. La institución está adscrita a la Secretaría de Educación del Cesar, en la zona rural del municipio de La Gloria. Una de las fortalezas de esta institución es el liderazgo pedagógico de los directivos docentes y del acompañamiento del PTA.

Este programa es entendido por el MEN (2014a) como

una estrategia de desarrollo profesional situado que ha mostrado tener impacto importante en transformaciones de prácticas de aula [...]. Esta estrategia se centra en la puesta en práctica de modelos de buenas prácticas en el aula de clases representados en materiales de alta calidad sintonizados con el nivel y las posibilidades de los docentes y del medio, con el acompañamiento de tutores en una labor de ‘coaching’ educativo. (p. 12)

El acompañamiento del PTA consiste en apoyar de forma permanente a los docentes en el desarrollo de estrategias efectivas de enseñanza, aprendizaje y evaluación, sobre problemas específicos de la didáctica y del conocimiento disciplinar del acompañado. Este acompañamiento lo realiza un profesional

especializado, en calidad de tutor o par académico, e implica varias acciones situadas: encuentros de comunidad de aprendizaje, talleres vivenciales de formación y acompañamiento situado a la práctica en planeación, visita al aula y retroalimentación a la enseñanza (Bayona-Rodríguez *et al.*, 2021). La retroalimentación se entiende como una conversación entre el acompañado y el acompañante, y tiene como propósito la comprensión de lo que ocurre en la clase mediante el intercambio de ideas para la generación de nuevos sentidos de la enseñanza.

En esencia, el eje central del PTA es el acompañamiento situado a la práctica pedagógica del docente. En el contexto de la emergencia sanitaria, este acompañamiento situado se ha venido desarrollando con mediación de las TIC en formación disciplinar y didáctica, en la planeación del material “guía didáctica” y en la retroalimentación a la enseñanza y a los resultados de los estudiantes. Así el tutor acompaña el diseño del material educativo en encuentros remotos sincrónicos o asincrónicos, para lo cual tiene en cuenta las necesidades formativas de lenguaje, matemáticas y educación inicial, que identifica en el docente. La fase de retroalimentación se ejecuta con base en la valoración del material educativo diseñado, a partir de los criterios metodológicos y pedagógicos estudiados en formación constante y el nivel de comprensión y apropiación que evidencian los estudiantes en las guías que retornan a los docentes, para la evaluación de sus avances en los aprendizajes.

En este contexto, la adopción del *trabajo académico en casa*, con el propósito de continuar el proceso de aprendizaje de los estudiantes de preescolar, básica y media en la Institución Educativa San Juan Bautista, retó a las docentes autoras a una autorreflexión y autocrítica sobre cómo llevar a cabo este proceso, los impactos y las dificultades, así como los enfoques didácticos, pedagógicos y disciplinares, en procura de articular la fundamentación, el contexto, la metodología y los resultados deseados.

Todo ello constituye el motivo del presente estudio de enfoque cualitativo, en el que se profundiza en el contexto de la práctica de enseñanza y de evaluación de las autoras, con el fin de generar un nuevo conocimiento sobre cómo se enseña, aprende y evalúa (Moreno, 2016) desde las comprensiones sobre su misma práctica.

Esta pretensión investigativa se basa en la ruta pedagógica del 2019 del PTA, que propuso el uso de herramientas investigativas en las aulas. Aquí se

conciben las comunidades de aprendizaje como un colectivo de docentes investigadores de su propia práctica, en el que se desarrollan procesos investigativos desde su saber pedagógico. Cuando un docente se convierte en investigador de su práctica pedagógica o de su realidad educativa, está en constante desarrollo de su formación profesional y puede generar transformaciones en su enseñanza, en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y en su liderazgo pedagógico.

Es desde la perspectiva epistémica de la investigación-acción que se recorre el camino a la significación de esta experiencia. A continuación, se presenta ese trasegar. Primero, se realiza un abordaje conceptual para la fundamentación epistémica y contextual, se continúa con los cuatro hitos de significación que estructuran y explican la rigurosidad metodológica del ejercicio y, finalmente, se presentan las conclusiones.

En el primer hito, *Camino a la comprensión*, se identificó una estrategia para continuar brindándoles a los estudiantes oportunidades y experiencias de aprendizajes en estos momentos emergentes. En el segundo, *Avatares del saber y del hacer*, se reafirmó la experiencia con el fortalecimiento de la metodología y los materiales educativos, y se amplió el liderazgo activo en la comunidad educativa. En el tercero, *Tejiendo hilos pedagógicos didácticos y teóricos*, se fortaleció el proceso de autoformación docente. En el cuarto, *La práctica: una vivencia, una oportunidad de conocimiento*, se comprendió que las guías didácticas debían contemplar un recurso para hacer el seguimiento al proceso de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes desde la mirada de la evaluación formativa. En estos cuatro momentos de la experiencia, se fundamentó, consolidó y divulgó la estrategia pedagógica que surge de la necesidad de garantizarles a los estudiantes su formación, en medio de una pandemia que tomó por sorpresa al mundo entero y cerró las puertas del aula regular.

## Abordaje conceptual

### *Guía didáctica*

En el contexto de la metodología *trabajo académico en casa*, las docentes autoras decidieron estudiar en comunidades de aprendizaje la guía didáctica como



herramienta pedagógica para continuar ofreciendo las oportunidades de aprendizaje, con experiencias educativas flexibles a los estudiantes de preescolar, básica y media de la Institución Educativa San Juan Bautista. Al respecto, García y De la Cruz (2014) definen una guía didáctica como

un instrumento digital o impreso, un recurso para el aprendizaje a través del cual se concreta la acción del profesor y los estudiantes dentro del proceso docente, de forma planificada y organizada, que brinda información técnica al estudiante y tiene como premisa la educación como conducción y proceso activo. (p. 165)

El constructo teórico de los autores citados permitió a las docentes hacer comprensiones conceptuales y metodológicas sobre la guía didáctica: un recurso robusto, contextual y pertinente para el aprendizaje en los momentos emergentes. A partir de ello, se diseñó la estructura de la guía, determinada por unos momentos específicos, cuyo propósito es orientar el aprendizaje de los estudiantes de forma autónoma.

Por su parte, Aguilar (2004) define una guía didáctica como una herramienta valiosa de motivación y apoyo, pieza clave para el desarrollo del proceso de enseñanza a distancia, dado que promueve el aprendizaje autónomo al aproximar el material de estudio al alumno (texto convencional y otras fuentes de información) a través de diversos recursos didácticos (explicaciones, ejemplos, comentarios, esquemas y otras acciones similares a la que realiza el profesor en clase).

De acuerdo con los planteamientos de Aguilar (2004), puede considerarse que hay tres elementos característicos determinantes para la construcción y la configuración de una guía didáctica: (1) su papel orientador e integrador, (2) su actitud conversacional con el estudiante y (3) su rol de facilitador de la comprensión del objetivo de aprendizaje. En consecuencia, para el presente estudio la guía didáctica es una herramienta pedagógica que permite al docente diseñar estrategias flexibles y con un lenguaje conversacional, para que los estudiantes puedan aprender en diferentes contextos y de manera autónoma, y, al mismo tiempo, le posibilita al maestro estructurar la enseñanza para orientar a las familias en el acompañamiento a los estudiantes.

### *Comunidad de aprendizaje*

Una de las dinámicas de trabajo de esta experiencia son las comunidades de aprendizaje que propone el PTA. El documento *Guía para actores involucrados en el Programa Todos a Aprender* (MEN, 2011) las define así:

Las comunidades de aprendizaje son comunidades de conocimiento y de práctica; reflexionan y encuentran soluciones a las problemáticas específicas de aula en torno a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, comparten inquietudes e identifican colectivamente alternativas pedagógicas. Algunas características de las comunidades de aprendizaje es que investigan, documentan sus experiencias, comparten sus prácticas y se nutren de las problemáticas del contexto escolar. (p. 18)

En el contexto de la pandemia del COVID-19, los encuentros de comunidades de aprendizaje se desarrollan con la mediación de las TIC, de manera sincrónica y asincrónica, pertinentes y posibles, en medio de las circunstancias actuales. Responden al tipo de interacción, que puede establecerse entre los docentes y el tutor del PTA, en atención a las medidas de distanciamiento social; desde el punto de vista formativo, se enfocan en la planeación y la retroalimentación de guías de aprendizaje que median en la educación remota.

### *Evaluación formativa*

Con respecto a la evaluación, la experiencia tiene como punto de partida la evaluación formativa, desde la concepción de Moreno (2016). La evaluación formativa permite recoger información en dos sentidos: los aprendizajes de los estudiantes y la enseñanza misma. Por un lado, posibilita dar cuenta del proceso de aprendizaje de los estudiantes a través de la comprensión, las progresiones de los aprendizajes y la retroalimentación. Por otro, ayuda a los docentes a identificar fortalezas y necesidades de la enseñanza, favorecer las reflexiones pedagógicas y la toma de decisiones y aportar al mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. La evaluación formativa permite un mejor seguimiento a los aprendizajes, lo cual se evidencia en el modo como responden

los estudiantes a las actividades o acciones de la guía didáctica, cómo comprenden y cómo elaboran los productos o las tareas que se les propone que retornen para la retroalimentación formativa.

Para el presente estudio, la evaluación se entiende como un proceso permanente, contextual y retador, que da cuenta tanto de la enseñanza como del desarrollo del aprendizaje, dado que valora cada progreso, avance y dificultad en los contextos social, familiar y cultural. Esto es posible porque la guía se piensa desde la ecología de saberes con acciones didácticas, para ir valorando los aprendizajes y los desarrollos, desde los saberes previos hasta la transferencia; es una constante que se mantiene de principio a fin y que se registra en instrumentos en los cuales se hace el seguimiento de cómo va el proceso de aprendizaje de cada estudiante y, a partir de ello, se reflexiona sobre la enseñanza.

### *Educación remota*

La experiencia se desarrolló en el contexto de la educación remota, un concepto novedoso en los niveles de educación preescolar, básica y media en el sistema educativo colombiano. En esta modalidad es perfectamente posible establecer una relación interpersonal de carácter educativo, sin que se dé el encuentro cara a cara entre profesor y alumno (MEN, 2010a). La educación remota se materializa de diversas maneras, según la disposición al acceso que se tenga de los recursos, en especial virtuales, lo que permite hablar de dos tipos: sin servicios virtuales (con materiales educativos impresos, televisor, radio) y con mediación de servicios virtuales (teléfono, computador, Internet). Estos recursos pueden no ser excluyentes entre sí y posibilitan hablar de espacios académicos sincrónicos y asincrónicos (García, 2007). Sin embargo, la definición más notada sobre educación remota es aquella que hace referencia a su naturaleza como espacio físico-temporal (Moore, 1989).

En consonancia con los autores referenciados, en la experiencia se concibe la educación remota como aquella en la que por motivo del aislamiento social que impuso la pandemia del COVID-19, estudiantes y docentes de preescolar, básica y media no comparten el mismo espacio físico o no coinciden en los mismos tiempos. No obstante, ambos coinciden, a pesar de las limitaciones espaciotemporales, en un proceso formativo autónomo, en el cual las acciones didácticas de

enseñanza, aprendizaje y evaluación están presentes siempre y hacen parte de una misma unidad. Es una educación remota mediada por la guía didáctica, que reivindica la responsabilidad compartida entre docentes, cuidadores o padres de familia para el aprendizaje de los estudiantes.

### *Aprendizaje emergente*

El concepto de aprendizaje emergente se inscribe en la teoría de la complejidad (Sumara y Davis, 2008), dado que el conocimiento es emergente y la mente está en desarrollo constante. El aprendizaje es un proceso de emergencia y de coevolución del individuo, del grupo social y de la sociedad en un sentido amplio (Morrison, 2008). En el aprendizaje emergente la mente humana se considera como un sistema adaptativo complejo. Por lo tanto, cobra sentido hoy esta experiencia que se desarrolla en tiempos caracterizados por profundos cambios socioculturales, ambientales y económicos, que impactan sobre la manera de pensar acerca de la realidad, de los modos de comprender el mundo, la salud y la vida. Los valores y los significados relacionados con la realidad y el mundo están dando giros inesperados, por lo cual la didáctica, la pedagogía y la evaluación deben configurarse para esos cambios emergentes.

### **Metodología**

La investigación-acción orienta el camino metódico de esta experiencia porque posibilita que el estudio de una situación social mejore la calidad de la acción dentro de ella. Así pues, “el propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener” (Elliott, 2000, p. 3). En consonancia con la postura anterior, cobra preeminencia comentar que este estudio es originado por el desafío que impuso el *trabajo académico en casa*, una realidad fenoménica y emergente en la práctica pedagógica, que exigió de las docentes interpretaciones epistémicas, conceptuales y metodológicas, para configurar su nueva enseñanza.

Esta comprensión no impone ninguna respuesta específica, sino que indica, de modo más general, el considerar que el conocimiento es una creación

compartida entre la interacción del sujeto investigador y el objeto investigado, sin duda, un nuevo paradigma (Otero-Ortega y Llop-Torne, 2020).

Por su parte, La Torre (2003) explica que la investigación-acción fue descrita por primera vez por el psicólogo social Kurt Lewin, en 1946, como una espiral de pasos: planificación, implementación y evaluación del resultado de la acción. Su presupuesto central consiste en que la comprensión y la introducción de cambios en las prácticas son medios adecuados para producir el mejoramiento de ellas.

Con base en los aportes de La Torre (2003) es que esta experiencia recorre su camino a la significación en unos momentos que se denominan *hitos*, los cuales se estructuran de manera tal que explican la rigurosidad metódica del trabajo, puesto que en cada uno de los hitos se explican los mecanismos utilizados para su planeación, implementación, evaluación del resultado de la acción y comunicación de los alcances, así como la participación de los actores y la triangulación con las bases teóricas que fundamentan la discusión de los resultados.

## Resultados

Los resultados de este trabajo se describen a continuación, en los cuales se incluye el objetivo central y se detallan las acciones realizadas.

### *Camino a la comprensión*

En esta primera etapa de la significación, el objetivo fue identificar una estrategia didáctica para seguir brindando oportunidades y experiencias de aprendizaje a los estudiantes de preescolar y básica, desde los múltiples contextos de aprendizaje emergentes. Para esto se hicieron unas reuniones generales de docentes, con el liderazgo pedagógico de los directivos docentes y la tutora del PTA. Se definió la estrategia de acompañamiento y retroalimentación a docentes y estudiantes, así como los instrumentos de seguimiento a la estrategia. Se acordó, en un principio, que los maestros elaboraran talleres-guías para las primeras dos semanas, que serían entregados a los estudiantes para apoyar el trabajo académico en casa. Los profesores realizaron reuniones por grado en torno al desafío de construir talleres-guías. Esta primera entrega de material impreso a los estudiantes fue una construcción individualizada y poco fundamentada.

En este proceso surgió la necesidad de explorar estrategias, herramientas y materiales didácticos para identificar una que articulara lo disciplinar con el contexto y con los resultados esperados, en la modalidad remota y asincrónica. Dadas las precarias condiciones tecnológicas de la institución educativa, se decide la entrega mensual del material impreso a los estudiantes. Para este fin se requirió, al inicio de un ejercicio autocrítico y de revisión, al Proyecto Educativo Institucional (PEI), a los *Lineamientos Curriculares* (MEN, 1998), a los *Estándares Básicos de Competencias* (MEN, 2006) y a los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (MEN, 2017), para encontrar puntos de articulación entre la estrategia y el PEI, y encaminar todas las acciones didácticas en consonancia con las necesidades de mejoramiento identificadas en la institución. En este propósito participaron todos los docentes organizados en cuatro grupos y con el liderazgo pedagógico y disciplinar de los directivos docentes y la tutora del PTA. El resultado fue una relatoría de los hallazgos que se tomarían como referencia para el Plan de Mejoramiento Académico Institucional 2020.

Con este ejercicio autocrítico de las autoras y de revisión curricular emerge un proceso de resignificación de los procesos educativos y conceptos pedagógicos para configurar la enseñanza, la didáctica, la evaluación y los ambientes de aprendizaje emergentes, diatriba compleja para las cosmogonías de los docentes, sobre todo por las circunstancias contextuales retadoras para seguir enseñando. La reflexión llevó a asociar la dificultad afrontada a uno de los problemas pedagógicos de la educación colombiana: *la ausencia de propósitos y contenidos educativos pertinentes y contextualizados*. Esta problemática teleológica se ha develado de forma amplia con el acompañamiento pedagógico situado del PTA y del tutor como par académico, que ha propiciado interacciones reflexivas y acciones centradas en situaciones que afectan los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, en el contexto de la práctica pedagógica.

Una de esas situaciones es la formación docente, una realidad fenoménica educativa que cada día se hace más pública y ocupa a investigadores, académicos y actores políticos (Bruns y Luque, 2014; Elacqua *et al.*, 2018; García *et al.*, 2014). Por ejemplo, con su estrategia de desarrollo profesional situado en cascada, el PTA ha generado movilidad de conocimiento didáctico y pedagógico en docentes, tutores y formadores. No obstante, “la educación colombiana está ávida de que el tema de la calidad de la formación del nuevo maestro sea puesto

en el tapete de las políticas públicas de mejoramiento a la calidad” (Gómez-Campuzano, 2019, p. 6).

Comprender que las oportunidades de mejoramiento identificadas en la práctica de las docentes son conexas a los grandes problemas de la educación colombiana, convocó a las autoras a formarse por sí mismas. Ellas entendieron que con la guía impresa se orientaría, valoraría y haría seguimiento al trabajo académico de los estudiantes y que sería el recurso que mediaría las interacciones pedagógicas y didácticas entre el docente, el estudiante y el conocimiento, por lo que para identificar una estrategia didáctica que brindara oportunidades y experiencias de aprendizaje a los estudiantes, desde los múltiples contextos de aprendizaje emergentes, era necesario ampliar el conocimiento sobre elementos conceptuales y metodológicos.

En este camino a la comprensión, se configura el concepto de guía didáctica como una herramienta pedagógica que media las interacciones pedagógicas y didácticas entre el docente, el aprendiz y el saber, en diferentes contextos de aprendizaje. Como resultado del estudio en comunidad de aprendizaje se diseñó un instrumento para recoger y analizar la información sobre las acciones didácticas propuestas en el taller-guía a partir de dos criterios: comprensión a las tareas y retorno de la guía. Se acuerda que, al recibir los talleres desarrollados por los estudiantes mediante el proceso de retroalimentación, los docentes analizarían el desarrollo y las comprensiones que hacen los estudiantes a los talleres-guía y una reflexión sobre la enseñanza, que permitiera identificar aciertos y oportunidades de mejora.

Al emplear una rúbrica para el análisis de los talleres-guía con los desarrollos y las comprensiones de los estudiantes de 3.º, 4.º y 5.º grados de la sede Las Puntas, se encontró poca comprensión del estudiante y falta de orientaciones claras en los talleres (primera entrega, abril del 2020). Se infiere del análisis que elaborar una guía didáctica no es fácil y que los docentes no cuentan con fundamentación para hacerlo. Otros dos hallazgos del estudio fueron: uno, la necesidad de hacer instrucciones precisas y con un lenguaje apropiado en la interpretación de los estudiantes, que les permitiera desarrollar las tareas cognitivas en sus contextos social, familiar y cultural; y dos, la calidad de la retroalimentación que hace el docente en términos de devoluciones sobre lo que los estudiantes aprendieron, lo que lograron, lo que les falta comprender y la motivación al

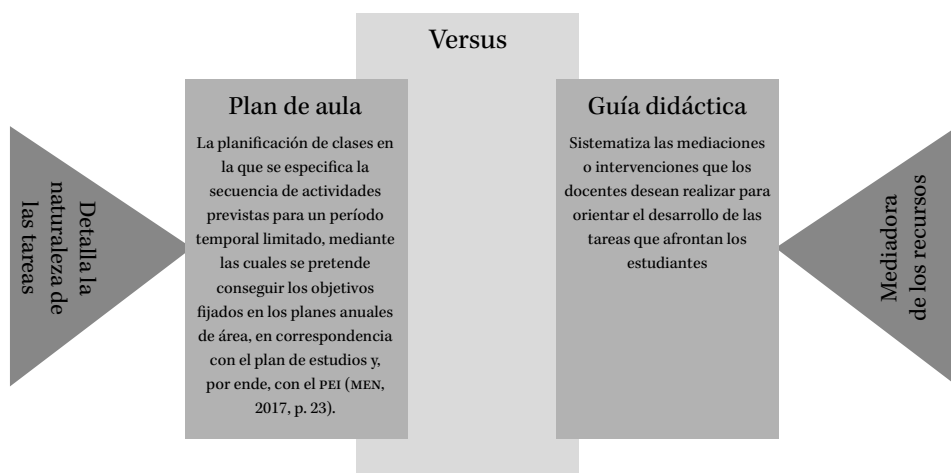
logro. El análisis de la información y publicación de las comprensiones en reuniones generales de maestros aportó elementos para empoderar aún más a las líderes de la experiencia y motivar a otros actores educativos.

La figura 8.2 muestra las diferencias conceptuales que encontraron las docentes entre un plan de aula y una guía didáctica tanto en la estructura como en su finalidad. El plan de aula detalla la naturaleza de las tareas, mientras que la guía didáctica es mediadora de los recursos y de las interacciones que orientan el desarrollo de las tareas.

Al analizar la finalidad y la estructura en los talleres-guía de la primera entrega, se concluye que el material didáctico que se ha ofrecido a los estudiantes para que continúen su proceso educativo en casa responde a un plan de aula, que aborda un tema específico del currículo y para el cual se propusieron unas tareas. La planeación en el contexto del aula funcionaba, pero para la modalidad de trabajo en casa no tenía ni las mediaciones ni las orientaciones a los estudiantes y a las familias, que les facilitara el desarrollo y la valoración de las actividades propuestas.

Como reflexión a las comprensiones aportadas en esta etapa de la experiencia, las autoras consideran importante mencionar que, al inicio de esta contingencia motivada por la pandemia del COVID-19, diseñar una guía didáctica

Figura 8.2. **Diferencias entre plan de aula y guía didáctica**



Fuente: elaboración propia.



no fue fácil, en realidad creó en los docentes un sentimiento de angustia y de inseguridad, ya que se avizoraba una nueva manera de enseñar para la cual no estaban preparados. Quizá nunca los maestros habían imaginado que se tendrían que cerrar las escuelas, separarse de los estudiantes y seguir enseñando sin compartir el espacio y el tiempo a través de guías o, en algunos casos, con el uso de la tecnología.

No obstante, los contextos emergentes indican que llegó el momento de enriquecer la práctica docente con estrategias, recursos y herramientas, para poder seguir brindando oportunidades y experiencias de aprendizaje a los estudiantes desde los múltiples contextos de aprendizaje.

### *Avatares del saber y del hacer*

A partir de los aprendizajes y desafíos de la etapa anterior, y ya con una estrategia institucional definida para abordar la enseñanza emergente, las autoras se propusieron reafirmar la experiencia fortaleciendo la metodología y los materiales educativos, y ampliar el liderazgo activo en la comunidad educativa. Se inició el proceso de sistematización, se propuso el plan de texto *Así ha sido el proceso de apropiación y diseño de guías*, se documentó cómo se programó la primera entrega de material a los estudiantes en un *plan de aula* y se aportaron nuevas reflexiones y elementos conceptuales sobre guías didácticas para la autorreflexión institucional y la práctica pedagógica. Estos elementos pedagógicos y metodológicos incorporados aportaron nuevos conocimientos disciplinares y didácticos a la experiencia.

En los encuentros de la comunidad de aprendizaje se estudiaron varias posturas epistémicas y técnicas para ampliar el sustento conceptual y didáctico, así como las concepciones y las vivencias en las prácticas pedagógicas inmersas en el diseño de guías didácticas para el trabajo académico en casa. En ese momento los docentes de la institución educativa se organizaron en núcleos de área, con el fin de definir una estructura para las guías y se escogieron criterios para la selección de los aprendizajes básicos por priorizar en el currículo emergente.

De *Retos para gigantes: transitando por el saber* (MEN, 2014b) se toma la estructura que se asigna a las guías didácticas: saberes previos, conceptualización, práctica y valoración del aprendizaje; también se toma la dinámica de

hacer guías semanales, pero articulando la vida cotidiana de los estudiantes y la propuesta que ofrece la institución educativa, para lo cual se hizo un reconocimiento de otros saberes como los tradicionales, los domésticos y los ancestrales (De Sousa, 2014), para activar las motivaciones y los intereses individuales de seguir aprendiendo en casa. En básica primaria los docentes optan por entregar a los estudiantes el material *Retos para gigantes: transitando por el saber*. Las dos maestras de la sede Las Puntas deciden elaborar las guías didácticas que entregarían a los estudiantes a partir del material, pues consideran que el material mencionado carece de instrucciones claras y de un lenguaje conversacional a través del cual sus estudiantes podrían aprender desde sus realidades de manera autónoma.

Las decisiones tomadas sobre las guías por elaborar se fundamentaron en la pedagogía activa, desde la concepción de la escuela nueva (MEN, 2010b), para incentivar el aprender a aprender, el aprender a hacer, el aprender a comunicarse y, más importante aún, el aprender a convivir. En este sentido, Flórez (2000) sostiene que “es desde la propia actividad consciente como el educando construye sus propias herramientas conceptuales y morales, contribuyendo activamente a la construcción de sus esquemas de coordinación y reelaboración interior” (p. 37), por lo que, en la guía didáctica próxima a elaborar, las actividades seleccionadas para cada grado privilegian el aprendizaje mediante el saber hacer y el aprender a aprender. Además, se atiende lo propuesto en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) con el propósito de que los estudiantes de básica primaria tengan herramientas a su disposición para continuar con su proceso educativo de forma autónoma y desde el escenario de su hogar.

El análisis reflexivo sobre los resultados obtenidos por el estudiante con este material permitió evidenciar el impacto favorable en el aprendizaje (véase el anexo 8.1). Se atribuyen estos logros a los nuevos elementos conceptuales, metodológicos y didácticos que han incorporado las guías. Así mismo, se considera destacable el acompañamiento robusto, fundamentado y motivador a la práctica docente que hacen los directivos docentes y la tutora del PTA, en términos de retroalimentación a las guías, conversar sobre aquellos aspectos que son fortalezas y aquellos que son oportunidades de mejora, sobre el seguimiento, la motivación al aprendizaje y la apertura a abrirse y liderar espacios de formación constante en conocimiento disciplinar y didáctico. Otro aspecto que se

evidenció en el análisis es la retroalimentación que ofrece la docente, pues enfatiza sobre los aciertos y lo que le faltó comprender al estudiante. Además, hace declaraciones sobre la importancia de alcanzar el nivel de los aprendizajes.

El análisis permite afirmar que en la medida en que el docente comprende conceptualizaciones sobre didáctica, pedagogía y evaluación incorpora elementos que enriquecen su práctica. De la misma manera, se concibe que el liderazgo pedagógico, en términos de acompañamiento situado, es fundamental para el mejoramiento continuo de la gestión escolar e induce transformaciones en la enseñanza. Al respecto, Gómez-Campuzano (2020) sostiene que “el acompañamiento pedagógico situado genera procesos de cambio y mejora continua, promueve el conocimiento institucional, fortalece los procesos pedagógicos colectivos e individuales e incide en el ambiente escolar” (p. 213).

Por otra parte, la reflexión posibilita comprender que las interacciones son clave en el aprendizaje, dado que la comunicación en el aula es un ingrediente vital para el proceso de enseñanza y aprendizaje (Odiri, 2015). En consonancia con ello, la calidad y cantidad de interacciones en el acto pedagógico se constituyen en una dimensión crítica de la efectividad de la enseñanza. Ofrecer interacciones que expliciten el uso de los recursos para el desarrollo de las tareas y el alcance de los objetivos propuestos, desafiando la configuración de significados a los emergentes ambientes pedagógicos y didácticos actuales, provoca escenarios positivos para la autorregulación del aprendizaje. Igualmente fomenta la convivencia positiva que enseña a interactuar a las personas entre sí y con los recursos tecnológicos y físicos, así como con los nuevos materiales educativos, con el espacio y con el saber para la producción, la divulgación y el uso del conocimiento.

De este modo, que se escuche la voz del docente en la guía didáctica con mediaciones positivas es una necesaria acción en este proceso de elaboración de las acciones didácticas que se proponen a los estudiantes. El material educativo por sí solo no genera ni las interacciones, ni los aprendizajes, ni los desarrollos que requiere el proceso educativo. Por otra parte, la gestión de las personas cobra amplia significación, dados los ambientes de aprendizaje que están emergiendo con las distintas modalidades educativas actuales (remota sincrónica o remota asincrónica, con mediación de TIC o con mediación de material impreso). Hoy se exige orientar las acciones didácticas desde una perspectiva no

solo pedagógica, sino también de gerencia de los recursos, en la que las personas son muy importantes, por lo que construir un espacio pedagógico-didáctico que configure saberes y emocionalidades positivas, mediado por interacciones de alta calidad, constituye un reto importante del quehacer docente. El papel orientador e integrador, la actitud conversacional con el estudiante y el rol facilitador de la comprensión del objetivo de aprendizaje son configuraciones fundamentales de una guía didáctica.

En estos avatares del saber y del hacer, la experiencia va incorporando mecanismos y procesos de sistematización, reflexión y divulgación con su participación en diferentes espacios académicos como el Foro Educativo Municipal y Departamental del 2020 (<https://www.youtube.com/watch?v=XfR5e0hhlwU&t=952s>). Cada uno de estos espacios divulgativos permitió que la experiencia se robusteciera con los aportes de los jurados y la retroalimentación de los pares. Así se convierte en un referente de buenas prácticas investigativas locales y regionales, por las reflexiones y los elementos conceptuales y didácticos que aporta a la autorreflexión institucional y a la práctica docente emergente, lo que reafirma y fortalece la metodología de la experiencia y amplía el liderazgo activo en la comunidad educativa.

### *Tejiendo hilos pedagógicos, didácticos y teóricos*

En este hito continúa el proceso de autoformación que ha sido permanente en todo el camino de la significación. Aquí se reflexiona a partir de la retroalimentación de los resultados de aprendizaje de los estudiantes en las guías y se incorpora a la evaluación formativa la experiencia *Guías didácticas, herramienta pedagógica generadora de aprendizaje autónomo*. El propósito de este segmento del camino se centra en repensar la flexibilización que requieren el currículo y el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), para la metodología de trabajo académico en casa desde las comprensiones de la evaluación formativa (Moreno, 2016).

La evaluación formativa se evidencia en actividades o acciones didácticas en todos los momentos de la guía didáctica y desde los procesos de autoevaluación y coevaluación. Además, propone criterios de evaluación e instrumentos para apoyar los procesos metacognitivos de los estudiantes. Al respecto,

Otero-Ortega y Gómez-Campuzano (2020) exhortan a “promover la evaluación para los aprendizajes como principio de la acción pedagógica; convencidos de que, si la evaluación no se comprende en este sentido, los cambios en la enseñanza perderán la repercusión esperada en los desempeños de nuestros estudiantes” (p. 141).

Para hacer viable y posible la evaluación formativa en la guía se proponen algunas acciones didácticas para ser autovaloradas por los estudiantes, otras para ser coevaluadas con las familias y otras que los estudiantes remiten al docente, con las cuales se recoge información de qué aprenden y cómo comprenden, apropian y emplean el conocimiento. Estas actividades tienen criterios de evaluación e instrumentos de verificación (rúbricas, rejillas, listas de chequeo) para la metacognición. También se plantean en la guía didáctica unas preguntas de autorreflexión a los estudiantes: ¿qué aprendieron con el desarrollo de las guías?, ¿qué dificultades se presentaron? y ¿cómo consideran el apoyo de sus familiares o cuidadores en el desarrollo de las tareas cognitivas propuestas?

De este modo, se evidencia la evaluación formativa en las guías de aprendizaje, que permite al docente la valoración de la efectividad de su enseñanza cuando hay evidencias que el diseño de la guía didáctica cumplió con el propósito y, por tanto, fue útil para que los estudiantes alcancen los aprendizajes y desarrollos propuestos. De no ser así, se toma esta información para hacer mejoras. En este nuevo proceso de enseñanza fue clave hacer instrucciones precisas y usar un lenguaje apropiado para los estudiantes, a fin de facilitar la comprensión, el desarrollo de las actividades y el aprendizaje desde su casa.

La valoración de los aprendizajes de los estudiantes y de la efectividad de la enseñanza propuesta, con mediación de la guía didáctica, se realiza con un instrumento diseñado en Excel que da cuenta de la articulación de los saberes priorizados, con los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (MEN, 2017), los *Estándares Básicos de Competencias* (MEN, 2006) y los niveles de desempeño que han alcanzado los estudiantes en cada una de las guías didácticas. Fue usado por los docentes para valorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y también como insumo diagnóstico para el diseño de las nuevas guías a partir de aquellos aspectos que los alumnos no pudieron resolver o en los cuales se evidenció mayor dificultad para comprender los aprendizajes propuestos.

En el instrumento se reporta la retroalimentación hecha por el maestro sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes, en relación con los criterios

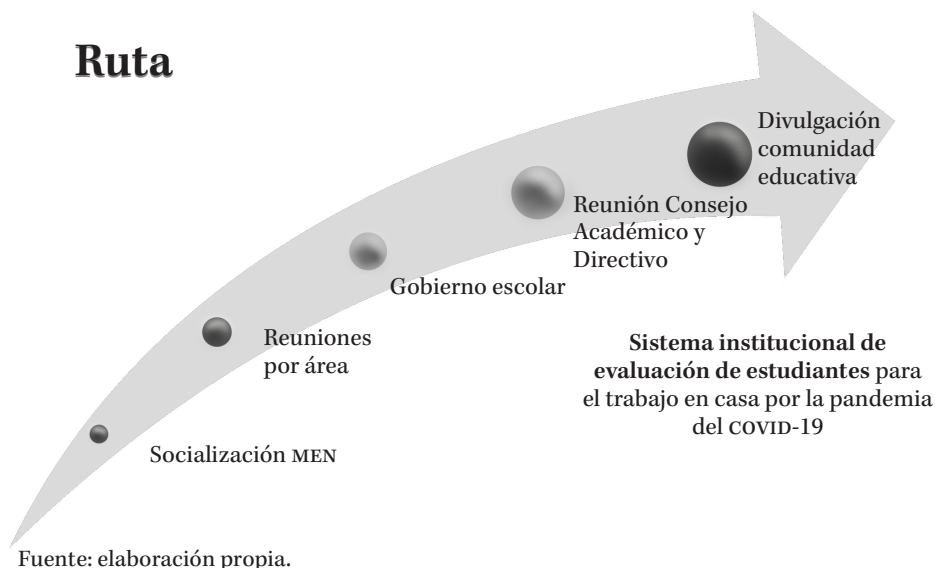
de evaluación definidos. El instrumento registra por cada entrega de guías la competencia que abordó el derecho básico de aprendizaje y, con ello, el docente realiza el seguimiento de los aprendizajes que propone en cada área (revisión curricular) y registra el nivel de desarrollo y comprensión de los alumnos en términos de los tres niveles de desempeño acordados en el Sistema de Evaluación de los Estudiantes transitorio (desempeño alto, básico y bajo).

Esta etapa del camino a la significación ya era una experiencia con liderazgos compartidos de diferentes actores. Los directivos docentes manifestaron las potencialidades de las guías didácticas que producían los maestros que participaban en el estudio, por los impactos que se evidenciaron en el desempeño de los estudiantes, así como por los mecanismos, la metodología y los resultados de la práctica de los profesores. Ello motivó a que la institución educativa, en forma general, asumiera el proceso de elaboración de guías tomando como referencia la experiencia. Para este propósito se organizaron reuniones con grupos de docentes en las cuales se compartían las vivencias y los sentires, y se explicaba la manera como se estaban abordando con la experiencia las tres características de las guías de aprendizaje, la importancia de incorporar la evaluación para los aprendizajes y cómo se estaba comprendiendo el proceso por cada uno de los docentes participantes.

Después de estas socializaciones, la institución definió unas orientaciones generales para elaborar las guías didácticas, que contienen: (1) datos generales; (2) momento de exploración, ¿qué voy a aprender?; (3) momento de estructuración, lo que estoy aprendiendo; (4) momento de práctica, practico lo que aprendí; (5) momento de transferencia, ¿cómo sé qué aprendí? y (6) momento de evaluación, ¿qué aprendí? En este escenario, la institución abordó la gestión de flexibilización al SIEE para que este respondiera a la evaluación que se requiere, y así valorar los aprendizajes de los estudiantes. Este ejercicio se organizó en reuniones por núcleos de área a partir del documento *Flexibilización curricular - evaluación* (MEN, 2020b). Se definió una ruta de trabajo para este ejercicio con el acompañamiento de las autoras, los docentes participantes y el apoyo de la tutora del PTA.

La figura 8.3 muestra la ruta que siguió la institución para el abordaje de la flexibilización del SIEE. Se requirió tener en cuenta algunas consideraciones generales de la evaluación en los actuales ambientes de aprendizaje en la IE

Figura 8.3. Ruta para la flexibilización al SIEE emergente



San Juan Bautista, y las orientaciones del MEN permitieron develar supuestos para el ejercicio de flexibilización que se desarrolló en equipos de trabajo, con un cronograma definido y coordinado por los directivos docentes, con acompañamiento de la tutora del PTA y el liderazgo de los maestros participantes de la experiencia. Este ejercicio permitió modificar transitoriamente algunos artículos del SIEE para que se ajustaran a las condiciones actuales desde las orientaciones que aportó el MEN para la *flexibilización de la evaluación*.

A continuación, se presentan las comprensiones de las autoras de esta experiencia sobre qué, cuándo y cómo evaluar, con base en las orientaciones relacionadas con la evaluación durante el *trabajo académico en casa*.

*¿Qué evaluar? Los avances*, identificando el progreso del estudiante en el desarrollo de las actividades. *Los aciertos*, enfocados en la valoración de lo que el estudiante logra, mas no en lo que falla. *Las acciones*, resaltando el interés y la dedicación que muestran los estudiantes al desarrollar las actividades propuestas y destacar el esfuerzo ante la adversidad. *La creatividad*, al considerar la recursividad en la forma de realizar las actividades y su participación en ellas. *La capacidad de reflexión*, destacando los procesos de autoevaluación y coevaluación, así como el trabajo autónomo.

*¿Cuándo evaluar?* En atención a que la modalidad en la institución educativa es trabajo académico en casa de forma remota y asincrónica, salvo algunos pocos casos con algunas limitadas formas de comunicación sincrónicas (teléfono, WhatsApp), se propone que el docente considere las dinámicas para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, según los canales de comunicación que estableciera con ellos, así como el momento en el cual el estudiante ha de retornar los productos, las tareas o las actividades al docente para la valoración. A estos productos, tareas o actividades se les diseña en la guía didáctica criterios de evaluación y rúbrica de autoevaluación para la metacognición.

*¿Cómo evaluar?* Si se considera que el aprendizaje está sucediendo a través de la modalidad de trabajo académico en casa, es importante reconocer los diferentes escenarios y actores que pueden hacer el acompañamiento y seguimiento a las actividades académicas; desde esta mirada, se propusieron las siguientes herramientas en las cuales el docente define el tipo de acompañamiento y seguimiento:

- *Sincrónico.* Comunicación instantánea y comentarios inmediatos entre estudiantes y docentes (chats, plataformas, llamadas telefónicas), en los pocos casos en los cuales es posible; estos casos pueden no requerir envío de productos, tareas o actividades escritas al docente si así lo acuerda este con los estudiantes y sus familias.
- *Asincrónico.* Comunicación y comentarios en diferentes momentos (no sincrónico) entre estudiantes y docentes. En estos casos la valoración por parte del maestro a los estudiantes es mediante el envío de productos, tareas o actividades escritas y la autoevaluación de la guía.

En la actual circunstancia de trabajo académico en casa cobran relevancia la autoevaluación y la coevaluación.

La coevaluación es una manera de evaluación entre pares (en el aula es entre estudiantes), pero en las actuales circunstancias los pares de los estudiantes hoy, cuando aprenden en sus casas, son los hermanos o familiares. En este sentido, la coevaluación se orienta desde la guía didáctica. Dar y recibir retroalimentación es una práctica habitual que forma parte de la enseñanza y el aprendizaje en familia, lo que implica que vale la pena el aprendizaje entre pares en el entendido



Tabla 8.1. Ejemplos de coevaluación

Caso ejemplo	Tipo	Instrucción
1		Lee en voz alta el siguiente texto. Léelo varias veces hasta que lo leas de corrido. Puedes jugar con algún familiar para ver quién lo lee más rápido.
2	Coevaluación	Pide a un familiar que te dicte todo el párrafo con la información sobre los derechos de los niños. Cópialo en el cuaderno y pídele que revise si escribiste bien las palabras.
3	Coevaluación	Para practicar lo que aprendiste, te propongo el siguiente ejercicio: ¿podrías explicarles a tus papás, o a alguno de ellos, u otro familiar lo que es una fracción? Intenta explicarles y pregúntales si entendieron.

Fuente: elaboración propia.

de que la retroalimentación consiste en devolver a la persona información que describe sus logros o progresos, en relación con los criterios de evaluación. A continuación, se citan algunos ejemplos tomados de una guía didáctica.

- *Autoevaluación.* En las actuales circunstancias, la autoevaluación tiene la virtud de contribuir a generar procesos de aprendizaje autónomo, lo cual consiste en conducir a los alumnos hacia la autoevaluación y regular con estándares sostenidos de forma constante, de modo que ellos puedan ver su progreso a través del tiempo y así sentirse responsables de su propio éxito. Esto se logra orientando en las guías este proceso de autovaloración o de reconocimiento de su aprendizaje de manera autónoma. A continuación, se citan algunos ejemplos tomados de una guía didáctica.

En el diseño de guías didácticas, como herramienta pedagógica para continuar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes en ambientes educativos emergentes, se concibe la enseñanza durante el trabajo académico en casa como un proceso de interacción con los estudiantes y con los padres de familia o cuidadores, para construir el conocimiento a partir de los procesos académicos previos, dando prioridad al estado emocional y al desarrollo del ser desde la ecología de saberes (Gómez-Campuzano *et al.*, 2020).

La evaluación se empieza a entender como un mecanismo para valorar el desarrollo y el aprendizaje, y se hace visible en las guías a través de una interacción constante entre docente, estudiante y conocimiento, en la cual la guía

Tabla 8.2. Ejemplos de autoevaluación

Caso ejemplo	Instrucción
1	<p>Haz un escrito muy sencillo que esté organizado así:</p> <p>(1) Dificultades. Anota qué ejemplos de los propuestos en esta guía didáctica no pudiste entender. También anota si consideras que fue fácil o difícil entender el tema por ti mismo. Sé muy sincero.</p> <p>(2) ¿Qué fue lo más fácil para ti?</p> <p>(3) ¿Qué recomendación darías para que puedas entender mejor el tema cuando estudias solo? ¿Tu opinión es valiosa!</p>
2	<p>Teniendo en cuenta el desarrollo de estas guías de aprendizaje, reflexiona de manera responsable, sincera y honesta, y escribe cómo te sentiste desarrollando estas actividades y qué tanto aprendiste. Puedes enumerar o priorizar lo que te pareció que aprendiste.</p>
3	<p>Te recuerdo lo que vas a enviar al profesor en una hoja de bloc (o de cuaderno): “Un texto corto sobre lo que sabes de la pandemia ocasionada por el coronavirus”. Antes de enviarlo, revisa que escribas con buena ortografía, que uses mayúscula al inicio de un párrafo, después de punto y en nombres propios y que separes bien las palabras al finalizar un renglón. Diligencia la rúbrica de autoevaluación que se te propone.</p>

Fuente: elaboración propia.

didáctica es la mediadora por su papel orientador e integrador, por la manera como se establece en ella la actitud conversacional docente, estudiante-conocimiento y por su rol facilitador en la comprensión y valoración del objetivo de aprendizaje y de las tareas por parte de los estudiantes. Todo ello se articula y potencia mediante estrategias variadas, con tareas cognitivas e instrumentos de autoevaluación y coevaluación que dan cuenta del proceso; así mismo, criterios de evaluación que determinan y orientan al estudiante sobre cómo corregir sus debilidades en los desempeños conceptuales, actitudinales y procedimentales propuestos y cuáles son sus aciertos. Al respecto, Otero-Ortega y Gómez-Campuzano (2020) plantean la necesidad de

[...] impulsar una profunda transformación a la valoración cualitativa del proceso educativo, reconociendo que la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje son interdependientes y requieren repensarse en el marco interpretativo de lo que se espera del estudiante en términos de desempeño. (p. 140)

En este momento, la experiencia alcanza significación por el empoderamiento institucional y local debido a la creación de propuestas pedagógicas que

revolucionan con la incorporación de aspectos fundamentales de la evaluación de la práctica de los docentes participantes y que hacen transposición a la didáctica de los demás docentes, razón por la cual la institución educativa recibe reconocimientos locales y regionales por sus buenas prácticas docentes y de gestión educativa.

Este reconocimiento a la institución se hace por parte de autoridades educativas de la Secretaría de Educación del Cesar, quienes destacan el liderazgo activo y el acompañamiento pedagógico mostrado en el diseño de guías didácticas flexibles, fundamentadas, pertinentes y comprensibles para estudiantes y familias. Así mismo, los acuerdos institucionales que evidencian concepciones teóricas de una guía didáctica, su estructura, su papel orientador e integrador, su actitud conversacional y su rol en la enseñanza.

La divulgación de la experiencia en diferentes escenarios académicos como el Encuentro de Iniciativas de Éxitos de la Secretaría de Educación del Cesar (2020), el Foro Educativo Nacional 2020 “Aprendizajes significativos para la vida” y el I Congreso Virtual Internacional de Investigación Infantil y Juvenil MIIC, “Docentes en el Aula, Supervisores y Directores Educativos 2021 Ciencia+Tecnología en Red” favorece la cultura investigativa en la institución, lo cual evidencia la consolidación de comunidades que aprenden y se transforman para configurar nuevas prácticas pedagógicas que respondan a los contextos emergentes que se viven por la pandemia del COVID-19. En el siguiente enlace se puede hacer seguimiento al impacto del acompañamiento del PTA a través de la CDA Sinergia Pedagógica a la práctica docente:

<https://www.youtube.com/channel/UC80Y4HOE-H4ZMWeneQVmdkQ/videos>

En tal sentido, se considera que con esta experiencia se han tejido hilos pedagógicos, didácticos y teóricos que han hecho aportes a la configuración del proceso de repensar el currículo desde comprensiones epistemológicas, metodológicas y teleológicas que imprimen sentido a la flexibilización curricular, porque concibe lo esencial para ser aprendido por los estudiantes en estos contextos emergentes y, lo que sería muy grave, que los estudiantes no aprendieran.

De igual forma, se concibe que la experiencia ha hilado pedagógica y metodológicamente la incorporación de la autoevaluación y la coevaluación como

maneras de hacer seguimiento a los aprendizajes y procesos metacognitivos. Este resultado es producto de una guía didáctica con instrucciones concretas que orientan a estudiantes y familias sobre lo que los alumnos van a aprender y a hacer en un contexto específico; además, acerca de lo que no es posible dejar de aprender y hacer, y de aquellos aspectos por tener en cuenta para verificar el alcance de los niveles de desempeño en cada tarea cognitiva y de los criterios de evaluación.

### *La práctica: una vivencia, una oportunidad de conocimiento*

Este hito de la significación se enmarca en el propósito de divulgar el camino recorrido sobre la vivencia y el conocimiento generado en cuanto a la práctica misma, la enseñanza y la evaluación. Se empezó a entender que las guías de aprendizaje debían contemplar un recurso para hacer el seguimiento tanto a los aprendizajes como a la enseñanza, que permitiera su sistematización y divulgación. De esta manera, se inició el estudio sobre el portafolio como instrumento de seguimiento a partir de la concepción de su uso en la evaluación: “son colecciones sistemáticas realizadas por alumnos y docentes que sirven como base para examinar el esfuerzo, los progresos, los procesos y los logros, así como para satisfacer las exigencias de responsabilidad habitualmente alcanzadas por procedimientos [...]” (Danielson y Abrutyn, 2002, p. 4). Dadas las condiciones de comunicación con los estudiantes en la IE San Juan Bautista, este recurso es útil para hacer el seguimiento al proceso educativo en el contexto emergente. Se utilizaron dos tipos de portafolio: del docente y del estudiante.

Un recurso utilizado para este propósito fue el portafolio del docente, entendido como el recurso en el cual el maestro sistematiza su práctica y hace seguimiento a la enseñanza (archiva los resultados de aprendizaje de los estudiantes, después de revisarlos, valorarlos y utilizar la información para las nuevas guías). Además, “contribuye [...] a que el profesor reflexione sobre su trabajo en el aula y los resultados que obtiene” (Bedarnia, 2008, p. 137). También el portafolio se considera un recurso para utilizar cuando se regrese al aula de forma presencial, dado que, como recurso, facilita que el “docente tenga cada vez mayor autorregulación del proceso de enseñanza y de su capacidad de mejorar” (García-Segura *et al.*, 2019, p. 5).

Como los estudiantes ya estaban familiarizados con actividades de comprensión, autoevaluación y coevaluación con los pares (familia), se optó para que la retroalimentación de guías fuera en portafolio para el estudiante. Aquí se entiende el portafolio como una herramienta para el desarrollo de estrategias metacognitivas por medio de la selección y valoración que hacen los estudiantes de las evidencias de su trabajo escolar. Este recurso permite a los estudiantes sistematizar su experiencia y aprender más y mejor, puesto que ellos tienen la oportunidad de observar el conjunto de su trabajo, emitir juicios sobre él y definir acciones de mejora (Danielson y Abrutyn, 2002). Los portafolios del docente y del estudiante son recursos para la sistematización y divulgación de las vivencias de la práctica y una oportunidad de conocimiento compartido.

En los espacios semanales de los encuentros docentes se socializaron aprendizajes y se divulgó el accionar pedagógico de las maestras evidenciado en las guías didácticas, en los instrumentos de seguimiento a los aprendizajes y en el proceso de retroalimentación. Otra acción pedagógica de estos encuentros consistió en reflexionar sobre las dificultades, los ajustes a la estrategia, los resultados de los aprendizajes de los estudiantes y de la práctica docente y los aportes conceptuales y metodológicos hacia otros actores.

A partir de estos espacios de divulgación, la comunidad educativa se acercó a una comprensión fundamental: que la práctica, entendida como vivencia, es una oportunidad para el conocimiento. Este fue el punto de partida para la creación del Proyecto Pedagógico Institucional titulado “La flexibilización curricular desde la incorporación de saberes y su impacto en la evaluación formativa”, que lidera el Departamento de Ciencias Sociales. La propuesta de los docentes de sociales tomó como referencia elementos conceptuales y metodológicos de este estudio para la formulación de sus acciones. Con ello se observa la incorporación de la experiencia a la práctica docente y su impacto en la cultura institucional.

## Conclusiones

La educación remota hizo evidente un problema pedagógico de siempre: la evaluación. Cuestionamientos del tipo *¿cómo sé si el estudiante aprendió?, ¿realmente el estudiante hizo la tarea-actividad?, ¿cómo asignar y calificar un juicio*

*valorativo?* o *¿qué valorar?* ocupan la atención de algunos docentes hoy. La virtualidad desdibujó el carácter punitivo, coactivo y autoritario de la evaluación en el sistema educativo. La práctica docente se hizo pública y, con ello, sus fortalezas y oportunidades de mejora. En tal sentido, se considera que se debe aprovechar que la calificación se ha desdibujado para repensar la evaluación hacia un marco interpretativo-cualitativo (valorativo) en consonancia con lo que plantean Otero-Ortega y Gómez Campuzano (2020). Este marco permite evidenciar los desempeños de los estudiantes frente a una tarea que pone a prueba sus conocimientos, sus habilidades y sus destrezas para resolverla.

La guía didáctica es una herramienta pedagógica que permite el aprendizaje autónomo en los estudiantes cuando genera mediación intencionada con los recursos, los contextos y las personas para el desarrollo de las tareas cognitivas. En este sentido, la guía didáctica, como respuesta a los retos impuestos por la pandemia sobre la educación, propicia una comunicación, de manera tal que acompaña a los estudiantes y a las familias a vivir experiencias de aprendizaje y de retroalimentación formativa, dado que aporta información sobre el proceso individual de cada aprendiz con una periodicidad establecida. Otro atributo de esta herramienta es su papel mediador en las interacciones docente-estudiante-conocimiento-contexto, que permite al estudiante un proceso metacognitivo de autorregulación de su propio aprendizaje (Moreno, 2016).

Los hitos de significación de la experiencia dan cuenta del proceso de apropiación que hacen los docentes de la IE San Juan Bautista a los elementos de la guía didáctica, como herramienta pedagógica, tanto en su enseñanza como en la manera de valorar los aprendizajes de los estudiantes, que impactaron el mejoramiento continuo desde la resignificación de documentos institucionales como el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) y el diseño curricular, resultados valiosos de este trabajo que surge de la necesidad sentida de unas docentes acompañadas por el Programa Todos a Aprender, que se propusieron encontrar formas de seguir ofreciendo opciones didácticas a sus estudiantes para que continuaran aprendiendo durante el tiempo de *trabajo académico en casa*.

El acompañamiento situado posibilitó la comprensión de dos elementos que interfieren en el alcance de los aprendizajes y desarrollos de los estudiantes: el saber disciplinar y didáctico del docente y la ausencia de propósitos y

contenidos educativos pertinentes y contextualizados. Dichas comprensiones surgen motivadas por la mirada científica y crítica a las propias prácticas del docente acompañado y del docente par pedagógico (tutor), postura que los llevó a desarrollar habilidades para documentar, sistematizar, analizar, reflexionar y transformar su práctica pedagógica.

Este trabajo aporta a la comunidad académica una nueva mirada a la labor docente, la cual se innova de manera constante en la práctica pedagógica. Además, se robustece de modo continuo la formación profesional y se hacen aportaciones rigurosas a la construcción de una cultura académica e investigativa en la institución educativa, en los niveles de transición, básica y media. Esto indica que la generación de competencias investigativas en los docentes es clave para la construcción de currículos pertinentes (Stenhouse, 1991).

Con el recorrido metodológico se logró claridad en concepciones sobre qué, cómo y cuándo enseñar en el contexto emergente de la pandemia, se reflexionó sobre cómo comprender el currículo durante el trabajo académico en casa y qué procesos de flexibilización requerían este y la práctica pedagógica para responder a la realidad contextual. Al revisar la concepción de currículo de la política educativa nacional, se encuentra que “es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas y metodologías que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local [...] para llevar a cabo el proyecto educativo institucional” (Ley 115 de 1994, cap. 2, art. 76).

La experiencia permite concluir que incorporar el acompañamiento pedagógico situado y la retroalimentación en la enseñanza y el aprendizaje con acciones didácticas de autoevaluación y coevaluación en una guía didáctica, implica dar valor al aprendizaje entre pares para la motivación al logro, la formación continua, la reflexión sobre la práctica y la autorregulación de los aprendizajes. Al respecto, Gómez-Campuzano (2020) sostiene que “el acompañamiento pedagógico situado como actuación fenoménica [...] se devela en acciones y decisiones para transformar la calidad de la educación en el país” (p. 207).

A manera de colofón, la guía didáctica es generadora de aprendizaje autónomo en la medida en que su incorporación a la enseñanza trascienda la emergencia sanitaria y se fortalezca al volver a las clases presenciales. Se destaca de la guía didáctica, como herramienta pedagógica, su relación mediadora entre el conocimiento, el docente, el estudiante y el contexto, razón por la cual

este estudio exhorta a los docentes a seguir robusteciendo esta práctica y apropiarla en la enseñanza, puesto que favorecerá las estrategias metacognitivas de planeación, autorregulación y evaluación, elementos clave para el aprendizaje autónomo; en especial, en tiempos del COVID-19, con el Trabajo Académico en Casa, cuando la planeación de la enseñanza cobró sentido en la escuela. Para finalizar, la guía didáctica se concibe como un recurso pensado, fundamentado, robusto y pertinente, útil para ambientes de aprendizaje híbridos, por lo que la guía didáctica entra a enriquecer el abanico de metodologías de clase y se sugiere sea objeto de futuras investigaciones educativas.

## Referencias

- Aguilar, R. (2004). La Guía Didáctica, un material educativo para promover el aprendizaje autónomo. Evaluación y mejoramiento de su calidad en la modalidad abierta y a distancia de la UTPL. *Ried-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 7(1-2), 179-192. <https://doi.org/10.5944/ried.7.1-2.1082>
- Bayona-Rodríguez, H., López, C., Cascavita, M., Arguello, J., Ballén, O., Valencia, I. y Ricardo, J. (2021). Una década del Programa Todos a Aprender (PTA): Maestros que forman maestros. En H. Bayona-Rodríguez, J. Jiménez, C. López y C. Salazar (eds.), *Una década del Programa Todos a Aprender* (pp. 13-48). Universidad de los Andes - Instituto Técnico Metropolitano de Medellín.
- Bedarnia, M. (2008). *El uso del portafolio como herramienta de aprendizaje en el aula de ELE*. Universidad de Ammar Thelidji. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/26/26\\_0121.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0121.pdf)
- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe* (resumen). Banco Mundial. <https://virtualeduca.org/documentos/centrodocumentacion/2014/spanish-excellent-teachers-report.pdf>
- Danielson, C. y Abrutyn, L. (2002). *Una introducción al uso del portafolios en el aula*. Fondo de Cultura Económica. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2016/05/DOC-portafolio-en-el-aula.pdf>
- De Sousa, B. (2014). *Pedagogías del sur*. Ediciones Akal.
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E. y Alfonso, M. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano de Desarrollo (BID). <http://dx.doi.org/10.18235/0001172>



- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación* (cuarta edición). Ediciones Morata.
- Flórez, R. (2000). *La Escuela Nueva frente a los retos de la sociedad contemporánea: Fundamentos de pedagogía para la escuela del siglo XXI*. Serie Publicaciones para Maestros. Ministerio de Educación Nacional.
- García, I. y De la Cruz, G. (2014). Las guías didácticas: Recursos necesarios para el aprendizaje autónomo. *Edumecentro*, 6(3), 162-175. <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/378>
- García, L. (coord.). (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Ariel. <https://bit.ly/3csCkUb>
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C. y Saavedra, J. (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Fundación Compartir. <https://www.fundacioncompartir.org/pdf/Tras%20la%20excelencia%20docente%20-%20estudio%20final.pdf>
- García-Segura, S., Rey-Sánchez, E. y Gil Del Pino, C. (2019). El portafolio como propuesta didáctica innovadora en las aulas de educación primaria. *Praxis Educativa*, 23(2), 1-14. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230207>
- Gómez-Campuzano, A. (2019). Leer y escribir, mucho más que un hábito. *Revista Multidisciplinaria*, 16(2), 6-17.
- Gómez-Campuzano, A. (2020, septiembre). Acompañamiento pedagógico situado: Una actuación fenoménica en la práctica de aula. *Revista Sinopsis Educativa*, vol. especial, 207-215.
- Gómez-Campuzano, M., Gaviria-Arrieta, N., Pérez-Gómez, M. y Alvis-Barranco, L. (2020). Funcionamiento familiar en hogares con niños desplazados por la violencia. *AVFT - Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(3), 318-321. <https://www.redalyc.org/journal/559/55969797013/55969797013.pdf>
- La Torre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Ley 115 de 1994 (8 de febrero), por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial* 41.214. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1998). *Lineamientos Curriculares*. Ministerio de Educación Nacional.

- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2010a). *Lineamientos para la educación virtual en la educación superior*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2010b). *Manual de implementación escuela nueva. Generalidades y orientaciones pedagógicas para transición y primer grado [tomo I]*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2011). *Guía de actores involucrados en el Programa Todos a Aprender*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014a). *El acompañamiento como una apuesta desde la gestión educativa hacia el mejoramiento de la calidad de educación. Guía uno: Sustentos del Programa Todos a Aprender*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014b). *Retos para gigantes: Transitando por el saber (grado 4)*. Ministerio de Educación Nacional - Fundación Alberto Merani.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). *Derechos Básicos de Aprendizaje* [Documento de referencia]. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2020a). *Directiva Ministerial 05 del 25 de marzo del 2020*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2020b). *Flexibilización curricular - evaluación* [Documento de trabajo]. Ministerio de Educación Nacional.
- Moore, M. (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6. [https://eddl.tru.ca/wp-content/uploads/2019/08/EDDL5101\\_W9\\_Moore\\_1989.pdf](https://eddl.tru.ca/wp-content/uploads/2019/08/EDDL5101_W9_Moore_1989.pdf)
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana - Cuajimalpa. [https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion\\_del\\_aprendizaje\\_.pdf](https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf)
- Morrison, K. (2008). Educational Philosophy and the challenge of complexity theory. *Education Philosophy and Theory*, 40(1), 19-34. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00394.x>
- Odiri, V. (2015). The instructional process: A review of Flanders' interaction analysis in a classroom setting. *International Journal of Secondary Education*, 3(5), 43-49. <https://doi.org/10.11648/j.ijsedu.20150305.11>
- Otero-Ortega, A. y Gómez-Campuzano, A. (2020). El enfoque curricular por competencias y su implicación en la acción didáctica. En A. Otero-Ortega y A. Gómez-Campuzano,

- La investigación y la proyección social en el siglo XXI* (pp. 131-143). Fundación Lasirc.  
[https://www.researchgate.net/publication/347355538\\_El\\_Enfoque\\_Curricular\\_por\\_Competencias\\_y\\_su\\_Implicacion\\_en\\_la\\_Accion\\_Didactica](https://www.researchgate.net/publication/347355538_El_Enfoque_Curricular_por_Competencias_y_su_Implicacion_en_la_Accion_Didactica)
- Otero-Ortega, A. y Llop-Torne, J. M. (2020). La ciudad intermedia: crecimiento y dinámicas de desarrollo. *Territorios*, (43-Esp.), 1-8. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/n.trt.vi43-Esp>
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y el desarrollo del currículo*. Ediciones Morata.
- Sumara, D. y Davis, B. (2008). *Complexity and Education. Inquiries into learning, teaching, and research*. Routledge.

## Anexo 1. Apartados de una didáctica con apropiación de aspectos didácticos de evaluación

**Instrucción.** Redacta tu informe con mínimo tres párrafos cortos. Usa los datos y las opiniones que tienes en el cuadro. Muestra tu texto a un familiar para que lo lea y pregúntale cómo lo ve, si tienes errores de ortografía, corrígelos. Este texto lo remites a la profesora para valorar tu aprendizaje (acción pedagógica o tarea para evaluar el aprendizaje que se propuso en esta guía - Ver aprendizaje). A las acciones pedagógicas o tareas que se proponen para ser evaluadas (*valoradas no calificadas*) por el profesor se le definen *criterios de evaluación y rejilla de autoevaluación*.

### Criterios de evaluación para el informe

- Que el informe cumpla el propósito comunicativo (informar sobre un tema).
- Que el texto tenga mínimo tres párrafos cortos.
- Que el informe sea sobre un tema específico.
- Que el lenguaje del texto sea en tercera persona.
- Que tenga buena ortografía en el texto (aquí cobra sentido la ortografía en el uso funcional del texto).

Valora tu informe antes de enviarlo (autoevaluación).

	Criterio de evaluación	Sí	No
<b>Estructura o forma</b>	El texto tiene tres párrafos.		
<b>Propósito e intencionalidad del texto</b>	El informe cumple el propósito de informar al lector sobre un tema determinado.		
	El informe aborda un tema específico.		
	El lenguaje del texto es en tercera persona.		
<b>Ortografía</b>	Estás escribiendo correctamente todas las palabras que usas en el texto escrito.		
	Usas mayúsculas al inicio de párrafos y en nombres propios.		

**Evalúa tu aprendizaje.** ¿Qué tanto has aprendido sobre el informe? Parafrasea a un familiar el concepto del informe y sus características, si no puedes decir con tus propias palabras qué es un informe, cuáles son sus características y los tipos de informe, vuelve a leer toda la información que encuentres sobre el informe.

**Responde las siguientes preguntas:** (anexa estas respuestas a tu portafolio o bitácora. Esto es lo que devolverás a la profesora)

¿Cómo te sentiste desarrollando la guía?

¿Pudiste realizar el informe como se te solicitó?

¿Qué aprendiste sobre el informe?

¿Cuál actividad de la guía te resultó más difícil y cuál fue la más fácil?

Escribe las respuestas a estas preguntas en una hoja y pégala a la guía.

Continúa...

**Propuesta:** que al final de la guía de aprendizaje se proponga a los estudiantes un listado de las actividades, las tareas o los productos que, en cada guía, serán devueltas al profesor. Se recomienda que estas tareas sean guardadas en el portafolio.

Recuerda lo que vas a enviar al profesor, en una hoja de bloc (o de cuaderno):

- **Un texto corto** sobre lo que sabes de la pandemia ocasionada por el coronavirus. Antes de enviarlo, revisa que escribas con buena ortografía. Que uses mayúsculas al inicio de un párrafo, después de punto y en nombre propios, y que separes bien las palabras al finalizar un renglón.
- **Las cinco palabras en cada caso:**

Que terminen en **sión, sor** o en **so**.

Que terminen en **encia y ancia**.

Recuerda revisar en un diccionario que estén correctamente escritas.

- Un párrafo en el cual digas qué aprendiste esta semana y cuáles dificultades tuviste. Revisa la ortografía.

Ten presente guardar estas mismas tareas en tu portafolio.

#### **Propuesta:**

Recuerda lo que vas a enviar al profesor en una hoja de bloc (o de cuaderno):

- **Un párrafo** en el cual cuentes una historia que pueda explicar el origen o cómo crees que se originó el sol o la luna (escoge solo una opción).
- **Para la autoevaluación:** revisa la ortografía, que hables todo el párrafo del mismo fenómeno y que tenga al menos cinco líneas o renglones.
- **El mapa conceptual** sobre lo que es un mito, sus características y los tipos de mitos que existen (si no logras hacer un mapa conceptual, haz un resumen).
- **Para la autoevaluación:** usa tus palabras, que sea un esquema, sé conciso en las ideas.
- **Las tres actividades de comprensión** después de que leas el mito “Chautec y la lluvia” son: interpreta, punto 1; argumenta, punto 2 y propón, punto 3.
- **Para la autoevaluación:** revisa la ortografía, responde a lo que se te pregunta en cada ítem y usa tus palabras.
- **La ficha** que llenes sobre el mito que le cuentes a tu familia.
- **Las respuestas a estas preguntas:** ¿Qué aprendiste hoy? ¿Qué dificultad tuviste al desarrollar la guía? ¿Con quién trabajaste?
- **Para la autoevaluación:** sé sincero, escribe todo lo que quieras.

No olvides guardar estas mismas tareas en tu portafolio.

## Capítulo 9. Complementación del Programa Todos a Aprender a través de la administración integral y los contenidos procedimentales para la formación docente

Martha Sáenz Poveda

Este capítulo muestra la vinculación de la administración integral y los contenidos procedimentales desde el Programa Todos a Aprender (PTA), para el fortalecimiento de las competencias comunicativas, la formación docente, la enseñanza y el aprendizaje y los resultados de las pruebas Saber en la Institución Educativa Departamental Rural (IEDR) Cune ubicada en una zona de difícil acceso en Villeta, Cundinamarca (Colombia), región caracterizada por tener altos niveles de pobreza, desempleo y mendicidad infantil; además cuenta con el más alto porcentaje de analfabetismo (Dane, 2005) y los más bajos promedios académicos, de acuerdo con la medición del índice sintético de la calidad educativa (ISCE) (MEN, 2014). La metodología usada es de carácter mixto aplicada a través de un diseño cuasiexperimental, en el cual los resultados se validaron al contrastar los datos al inicio y al final<sup>1</sup>, luego de cuatro años de investigación, con lo cual se redujo el índice de analfabetismo de padres, se disminuyó el ausentismo escolar en un 70 %, se fortaleció la formación docente, se mejoraron los resultados de las pruebas Saber del primer ciclo de primaria y se favoreció el desarrollo de habilidades comunicativas.

\* Para citar este capítulo: <http://dx.doi.org/10.51570/Educ202311>

<sup>1</sup> Investigación que ha recibido reconocimientos nacionales por los aportes a la mejora educativa, así como a la transformación social en la zona y en la calidad de vida de los estudiantes y la comunidad; a su vez, ha sido aplicada en otras instituciones con logros exitosos y busca contribuir al fortalecimiento de la oralidad, la lectura y la escritura.

## Introducción

Proporcionar herramientas a los profesionales de la educación es el objetivo del presente capítulo, que corresponde a los resultados validados de la tesis de doctorado titulada *Complementación del Programa Todos a Aprender mediante proyectos y contenidos procedimentales para la enseñanza del lenguaje en el primer ciclo de primaria en la IEDR Cune, de Villeta (Cundinamarca)*, que fue de tipo aplicada y enfoque mixto, la cual consolida un modelo para la formación de maestros a partir de estrategias en proyectos lúdico-artísticos motivacionales virtuales para el fortalecimiento de las competencias didácticas, pedagógicas e investigativas de los profesionales de la educación, y orientado a una enseñanza pertinente a la realidad escolar, que corresponde a contextos rurales con dificultades sociales. De esta manera, se aporta a la calidad de vida desde la educación y el desarrollo de las habilidades comunicativas, dado que, según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal<sup>2</sup>, 2020), es evidente la desigualdad entre la zona rural y urbana por vulnerabilidad, escasez de servicios y conflicto armado, más aún en la crisis generada durante la pandemia del COVID-19 en el ámbito educativo, en el cual se suspendieron las clases presenciales en todos los niveles, lo cual mostró una brecha marcada en cuanto al analfabetismo, la deserción escolar y el poco acceso a la educación.

Esta situación que se refleja en los contextos educativos latinoamericanos, demanda fortalecer el proceso de lectura y escritura como herramientas que aseguren el éxito escolar. Como lo propone el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc, 2019), se debe buscar “posicionar la lectura en los países de Iberoamérica como asunto prioritario de las políticas de Estado y como condición básica para la ciudadanía, la inclusión y el desarrollo social, cultural y económico” (p. 32).

Por lo tanto, es necesario formar maestros que promuevan la autonomía y el desarrollo procedimental lector-escritor con elementos articulados a la enseñanza, para proponer alternativas asociadas al desarrollo de habilidades

<sup>2</sup> La Comisión Económica para América Latina y el Caribe se estableció en 1951 y sirve a diez países: Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, Haití, Honduras, México, Nicaragua, Panamá y República Dominicana. Funciona como un centro de asistencia técnica e investigación de excelencia para asesorar a los gobiernos de la región.

comunicativas. En esa vía, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia ha potenciado con éxito algunas estrategias de formación como “Maestros formando maestros” a través del PTA, que se ha consolidado como el único programa de acompañamiento a docentes de primaria de zonas rurales en sitio, que ha llegado con innovaciones pedagógicas y apoyos didácticos, de acuerdo con las necesidades contextuales. El acompañamiento del programa contempla la actualización curricular, el uso de materiales, la formación disciplinar, la planeación pedagógica, la estructuración de clases, la evaluación formativa y la gestión de aula, desde la realidad contextual del territorio, sin importar su ubicación geográfica. Así mismo, el PTA promueve la innovación, el desarrollo educativo, la creatividad y el conocimiento; además busca fortalecer las competencias básicas de lectura, escritura y resolución de problemas, como pilares para el aprendizaje futuro. Igualmente, reafirma que para lograr los propósitos de enseñanza se hace necesario unir esfuerzos conjuntos, no solo del Gobierno y de los organismos nacionales e internacionales, sino también de la comunidad educativa, para promover una educación integradora desde las diferentes áreas de formación y crear colectivos pedagógicos de docentes para, de forma conjunta, diseñar y reconocer elementos teóricos y prácticos a partir de la vinculación de la familia, las TIC, la lúdica y la motivación.

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2017), los actores del proceso educativo pueden de manera conjunta identificar con mayor facilidad problemas y plantear ideas en cuanto a cómo resolverlos. De este modo, se facilita la elaboración de diagnósticos, planificaciones y estrategias, según las situaciones identificadas, y, en este caso específico, se responde a las dificultades en lenguaje, con el fin de potenciar habilidades transversales de forma significativa con impacto social. Por ello, consolidar comunidades de aprendizaje entre pares permite afianzar bases teóricas, metodológicas, técnicas, didácticas e investigativas acerca de cómo desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje que responda a las necesidades de aulas multigrado, donde un solo docente debe responder por los cinco grados, planear para cada grado según las necesidades individuales de cada niño y asegurar el aprendizaje de todos. Sin embargo, aún se hace necesario complementar acciones que articulen la administración integral y los contenidos procedimentales como herramientas potenciadoras para ofrecer oportunidades



de mejora en los desempeños bajos de los estudiantes, ya que muchos agentes educativos desconocen herramientas de apoyo ministeriales y estructuras de enseñanza apropiadas en lo social y cultural, para fortalecer la autonomía y la calidad de vida, desde el conocimiento científico digital y tecnológico que requiere el mundo de hoy.

Dichas necesidades se evidencian a través de los resultados que se alcanzan en pruebas internacionales, como lo confirma el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE, 2018) en las pruebas Saber y Pisa (2016 y 2018), en las cuales los estudiantes a pesar de los esfuerzos hacia la mejora presentan todavía bajos niveles en cuanto a competencias de lectura, escritura, comprensión y resolución de problemas. Esta situación evidencia una contradicción entre lo que aspira el sistema educativo con respecto al desarrollo de habilidades y lo que en realidad se alcanza. Así, aunque este programa ha buscado fortalecer las prácticas que desarrollan los docentes, aún persisten algunas falencias en cuanto a la apropiación de los documentos normativos del sistema educativo, de manera particular los lineamientos curriculares.

Es decir, se plantea la necesidad de enseñar las competencias lingüísticas teniendo en cuenta el contexto sociocultural, sin embargo, hay carencia de análisis y orientaciones acerca de cómo proceder de forma metodológica. Además, la enseñanza sigue siendo tradicional, por lo cual se requieren estrategias menos teóricas y más prácticas desde los proyectos educativos institucionales asociados a la vivencia y a la realidad de los niños. Del mismo modo, aún hay carencias en cuanto a que las planeaciones curriculares tengan en cuenta las necesidades y los intereses de los estudiantes, de acuerdo con el contexto sociocultural en el que se desenvuelven de manera específica. Por ejemplo, en el ámbito rural todavía no se presentan estrategias que les permitan a los estudiantes observar, crear, innovar y aprovechar los recursos del medio con que cuentan para reconocerlo, transformarlo y aprender de él.

En consecuencia, se manifiesta la falta de recursos cognoscitivos y léxico-semánticos, dificultad en los estudiantes para ordenar ideas con coherencia y cohesión, e inconvenientes en el desarrollo de habilidades comunicativas a partir de las prácticas didácticas y pedagógicas que desarrollan los docentes en el aula de clases; entonces es necesario responder: *¿Cómo favorecer el desarrollo de habilidades comunicativas de los estudiantes del primer ciclo de educación básica*

*primaria, sin desconocer los avances del PTA?* Por tanto, se plantea como objetivo el complementar el Programa Todos a Aprender desde la administración y los contenidos procedimentales a través de la gestión pedagógica y mediante la estrategia de proyectos lúdicos-artísticos, motivacionales y virtuales, para el fortalecimiento de las competencias comunicativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje y los resultados de las pruebas Saber del primer ciclo de primaria. De tal manera, que se lleve al docente a organizar el trabajo escolar planificado, direccionado y acompañado mediante el control, la evaluación formativa, la revisión y el mejoramiento continuo. En otras palabras, conducir al estudiante al desarrollo de las competencias lingüísticas desde el ser, el saber y el hacer a partir de los contenidos procedimentales, articulando el currículo con métodos y estrategias didácticas que flexibilicen el trabajo en el aula.

Por otra parte, en el presente capítulo la contribución teórica se realiza mediante la conexión con proyectos motivacionales, con un enfoque sociolingüístico e interdisciplinar en función de lo procedimental. Como aporte práctico se da la administración integral con sus dimensiones, desde la gestión académica, para desarrollar habilidades comunicativas en los primeros grados de primaria, enfocadas al mejoramiento de los resultados de las pruebas Saber, así como al potenciamiento y dominio pedagógico didáctico de los docentes para alcanzar la totalidad de competencias que requieren los niños en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La metodología aplicada desde lo cuasiexperimental permite ver la integralidad que se da entre el PTA, los contenidos procedimentales y la administración integral, como elementos que posibilitan dar resultados estructurales que muestran avances en los procesos asociados al desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes y aseguran el éxito y avance escolar reflejados en las conclusiones y recomendaciones de este capítulo.

## **Metodología**

La metodología utilizada corresponde a la investigación aplicada, en la cual se combinan los métodos cualitativos y cuantitativos. Según Hernández *et al.* (2014), “el método mixto permite la integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias)

y lograr un mayor entendimiento del fenómeno” (p. 19), es decir, favorece la complementariedad en cuanto a la obtención, el análisis y el procesamiento de la información obtenida mediante la aplicación de las diferentes técnicas y los instrumentos.

El resultado fundamental es la relación observable con la experiencia, la cual posibilita revelar las relaciones y las características esenciales del objeto de estudio a través de procedimientos prácticos dentro de los cuales, en este caso, están:

- Encuestas a docentes para determinar desde la administración pedagógica, potencialidades y debilidades en cuanto al trabajo lingüístico en el aula en el proceso de enseñanza.
- Observación a clases para evidenciar, en la práctica pedagógica y metodológica de los docentes, la enseñanza de la lectura, escritura y producción de textos, y la comprensión desde los niveles semántico, sintáctico y pragmático.
- Criterio de expertos para realizar la valoración teórica de la estrategia didáctica propuesta orientada a favorecer el desarrollo de habilidades comunicativas.

Frente a métodos y técnicas, se utiliza la estadística descriptiva para organizar datos e interpretarlos, empleando tablas, gráficos, análisis porcentuales que faciliten el procesamiento y análisis de los resultados obtenidos, en relación con el fenómeno de estudio. En cuanto al contexto donde se desarrolló la investigación, es importante mencionar que la población correspondió a 35 docentes de primaria de escuelas aledañas a Villeta, de aulas multigrados en zonas apartadas de la ciudad y se tomó una muestra de 14 maestros de primaria en la Institución Educativa Departamental Rural Cune de Villeta, Cundinamarca, que corresponde a profesores de primaria; se seleccionó de forma intencional no aleatoria, ya que los promedios en las pruebas de lenguaje aplicadas a sus estudiantes son los más bajos.

La mayoría de los docentes tiene formación de normalista y licenciado, pertenece a aulas multigrados, la ubicación de las escuelas donde laboran son todas de difícil acceso y la distancia entre ellas es de una y dos horas. Además, es

la zona con más alto porcentaje de desempleo y pobreza, y las familias trabajan sobre la vía en lavaderos de carros improvisados, otros en la agricultura y la ganadería, lo cual reafirma que las condiciones sociales en cuanto a servicios públicos y vivienda son escasas, y muchos de ellos son desplazados a causa del posconflicto.

De acuerdo con esta realidad particular, se combinan conceptos como la ciencia, el método y los contenidos procedimentales para dar respuesta a los fines asociados al desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes de primaria mediante acciones de intervención que buscan innovar, observar, comprender y comprobar los efectos en la población objeto de estudio asociado a la eficacia y eficiencia. Por tanto, para el desarrollo de esta investigación se proyectaron las siguientes fases.

### ***Fase 1: Diagnóstica***

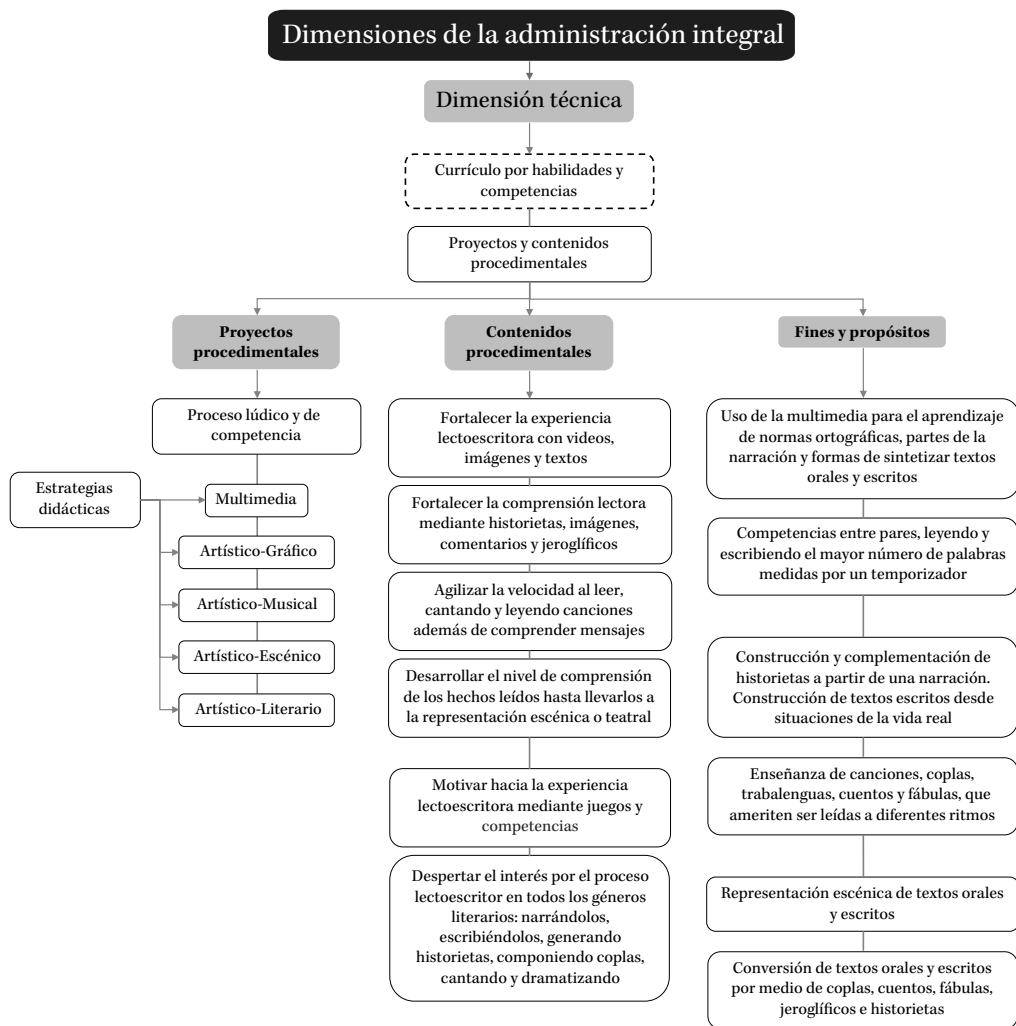
En esta primera etapa se realizó un diagnóstico a través del análisis documental local, nacional e internacional, para reconocer la realidad escolar. Además, se utilizaron dos instrumentos que fueron la encuesta de entrada aplicada a la muestra y la observación directa en el aula de clases, para identificar la realidad del fenómeno de estudio.

### ***Fase 2: Análisis***

Comprendió el análisis de los resultados de los hallazgos encontrados a partir de la recopilación de la información documental, las encuestas y la observación, de forma cualitativa y cuantitativa. Los instrumentos son validados, a juicio de expertos, desde las dimensiones y los ítems que la conforman y tienen como objetivo identificar la realidad para la construcción del proyecto cuasiexperimental.

### ***Fase 3: Diseño del proyecto cuasiexperimental***

Tras el análisis, se pensó en el diseño de estrategias complementarias al PTA; como resultado, se presenta un modelo estructural con ejes orientadores para su aplicación en diferentes contextos, el cual comprende estrategias de mediación

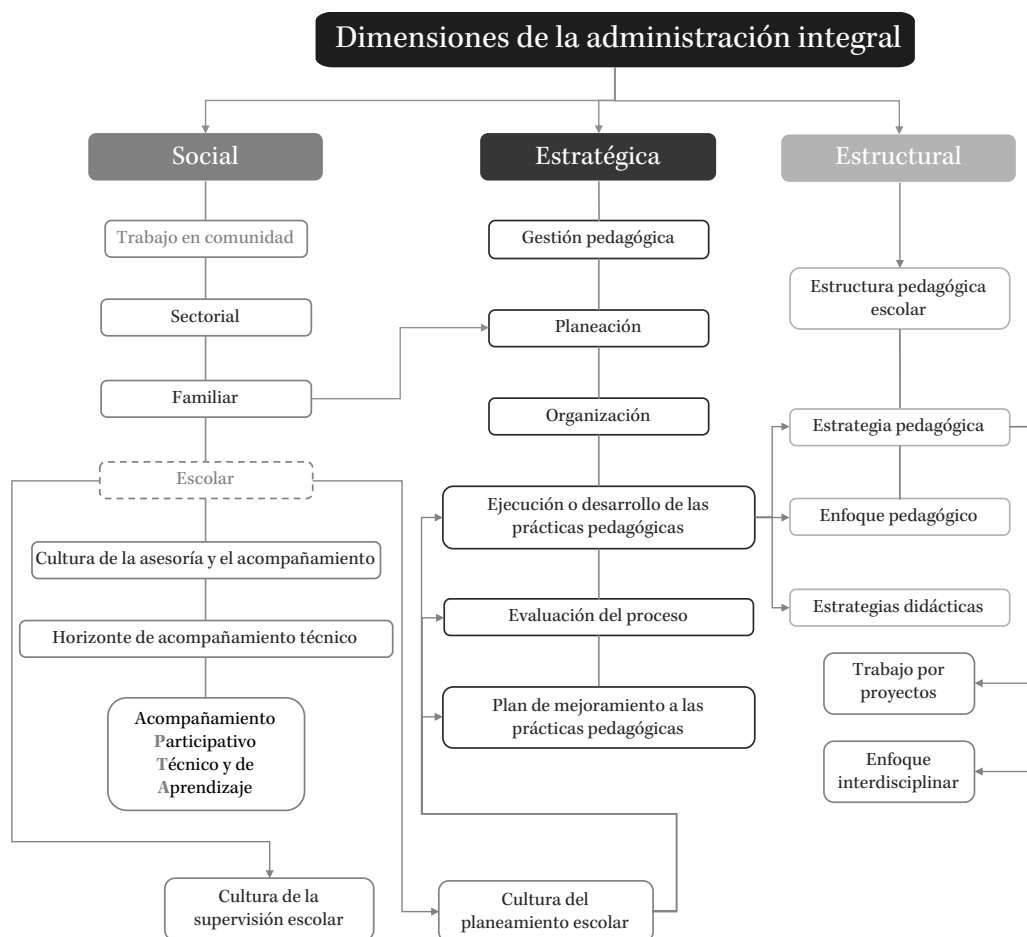
Figura 9.1. **Modelo de administración integral**

Fuente: elaboración propia basada en Baca (2014).

desde la gestión pedagógica con momentos específicos: investigación, diagnóstico, planeación, ejecución, evaluación y mejoramiento continuo (véase las figuras 9.1 y 9.2).

A su vez, las estrategias didácticas reúnen los ejes enfocados a los proyectos lúdicos-artísticos virtuales que incluyen el arte, la literatura y la exploración del medio, así como el desarrollo de la conciencia fonológica mediante juegos y ordenadores gramáticos, sintácticos y pragmáticos, asociados al método ecléctico constructivista y por medio del uso de recursos didácticos.

Figura 9.2. Alcances del proyecto cuasiexperimental (parte 1)



Fuente: elaboración propia.

#### ***Fase 4: Desarrollo e implementación del proyecto cuasiexperimental***

Con la información del análisis y el diseño, se aplicaron las estrategias de implementación en la práctica, de forma eficiente y efectiva, para el fortalecimiento de competencias comunicativas del primer ciclo de primaria. Para determinar los resultados se contrastaron los instrumentos de la encuesta, la observación directa de la clase con la información obtenida antes y después del seguimiento, la evaluación y el análisis de las pruebas, la encuesta de satisfacción posterior al desarrollo y la implementación del proyecto cuasiexperimental.

### ***Fase 5: Evaluación de los resultados de la implementación***

La evaluación se realizó durante todo el proceso, para dar cumplimiento a su desarrollo e implementación; como producto se entregó una estructura pedagógica desde la administración y los contenidos procedimentales que responden a la innovación incremental, la cual ha sido validada mediante el seguimiento a las prácticas pedagógicas y, según los requerimientos, se realizaron las modificaciones y adaptaciones para consolidar la propuesta final, con resultados exitosos en pruebas externas aplicadas por el ICFES.

Por otra parte, como valor agregado, de acuerdo con los hallazgos, se entregó una propuesta de formación para escuelas normales superiores desde el programa, con el fin de fortalecer la labor docente en el primer ciclo de primaria, propuesta que ha sido validada con resultados favorables en una normal del país (Normal María Auxiliadora de Guadalupe, Santander). Se propuso para nuevos maestros, ya que son los futuros profesionales que llegarán a las aulas rurales y deben consolidar herramientas sólidas para asegurar mejores procesos de lectoescritura en los niños.

Para finalizar la investigación se aplicaron rúbricas, guías de observación de clases y encuesta a los 14 docentes de la muestra, para medir el nivel de satisfacción del proceso y obtener los resultados de forma cuantitativa y cualitativa, y se procedió a la validación correspondiente.

### **Instrumentos de recolección de datos**

Los instrumentos usados tienen como objetivo la recolección de datos, dimensiones, categorías y subcategorías o ítems de gestión para las mediciones; frente a los hallazgos, las técnicas y los instrumentos de recolección usados fueron: revisión documental, encuesta de entrada, observación directa, encuesta de salida y rúbrica de evaluación, ya que, según Galicia *et al.* (2017), para las investigaciones en el campo educativo es fundamental contar con instrumentos confiables, pero también validados. Existen varias clases de validez y entre las de mayor uso están la validez de constructo, la de criterio y la de contenido. La validación del contenido de los instrumentos la efectuó un comité de expertos con conocimientos y experiencia, quienes analizaron los ítems que componen

los instrumentos, de acuerdo con los objetivos, así como del método estadístico que se utilizó. Dicha validación permitió dar algunas recomendaciones en cuanto a la redacción o el contenido de los ítems que conforman el instrumento, para dar mayor claridad a la medición.

### *Revisión documental*

Según Rizo (2015), la revisión documental “es una forma de interpretar todo lo que existe, ya que todo ello es susceptible” (p. 131). Esto ratifica que un procedimiento científico y sistemático requiere de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos, en torno a un determinado tema, lo cual lleva a generar conocimiento; los documentos se clasificaron en dos:

#### *Documentos de uso interno institucional*

Son aquellos que dan cuenta de la realidad escolar y de la población objeto de estudio, entre los cuales se encuentran: el Proyecto Educativo Institucional, el plan de mejoramiento institucional, la evaluación institucional, los resultados de las pruebas Saber, el Manual de convivencia, el sistema de evaluación y los planes de área de lenguaje, todos elaborados de forma colectiva con integrantes de la comunidad educativa.

Tales documentos fueron organizados a partir de la matriz DOFA (Herman, 2017), que comprende cuatro componentes clasificados en dos subgrupos: los componentes de análisis interno y los de análisis externo. En el primero se encuentran las fortalezas y debilidades, y en el segundo, las amenazas y oportunidades. Este fue un ejercicio fundamental ya que cada uno muestra la estructura organizacional y el funcionamiento directivo y pedagógico de la institución.

#### *Documentos de uso externo institucional*

Tras el reconocimiento interno, se consideró necesario conocer y contrastar con otros documentos para establecer hallazgos y proyecciones hacia la mejora. En estos aportes teóricos y metodológicos es importante resaltar los lineamientos



de calidad, las matrices de referencia, los *Derechos Básicos de Aprendizaje*, el material de apoyo del PTA y las mallas de aprendizaje, estructurados desde el MEN. También se utilizó material audiovisual a través de videos, programas televisivos y radiales, conferencias, libros, talleres, trabajo situado, formación pedagógica, material didáctico y contenidos y herramientas digitales, como las propuestas desde el portal educativo de Colombia Aprende. De igual manera, se revisaron pruebas apoyadas por el ICFES correspondientes a los análisis e informes de pruebas diagnósticas aplicadas a estudiantes, como Supérate, Aprendamos, Saber y Evaluar para avanzar. Además, se aplicó el Early Grade Reading Assessment (EGRA) que corresponde a una evaluación de los estudiantes de forma oral diseñada para medir las habilidades fundamentales, para la alfabetización en los primeros grados, que consta de acciones para reconocer las letras del alfabeto, leer palabras simples y comprender oraciones y párrafos, todo enfocado a favorecer la enseñanza.

Por otra parte, se tuvo en cuenta la normatividad nacional e internacional existente a partir de investigaciones y aportes realizados sobre el desarrollo de habilidades comunicativas en los primeros grados, resaltando la importancia de los contenidos procedimentales desde la administración integral y el trabajo en comunidades de aprendizaje.

### *Encuesta de entrada*

Para Meneses (2016), “el cuestionario es una herramienta que permite al científico social plantear un conjunto de preguntas para recoger información estructurada en una muestra de personas” (p. 9). A través del cuestionario se pretende conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito, que pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador; en este caso específico, se busca identificar la realidad de los docentes y verificar si se hace necesario el desarrollo del proyecto cuasiexperimental.

### *Observación directa de clase*

Es importante mencionar que la observación es fundamental en el campo científico para que los resultados sean lo más fiables posible, más aún en el contexto

educativo; se utilizó este instrumento para observar las clases de los 14 docentes que hicieron parte de la muestra, antes y después de la implementación del diseño cuasiexperimental. Las observaciones se hicieron mediante los acompañamientos establecidos por el PTA, con el fin de obtener información para identificar la complementación a través de una guía de observación de prácticas de aula.

### ***Encuesta de salida***

Después de la aplicación del proyecto cuasiexperimental, se aplica de nuevo la encuesta inicial a los docentes que hacen parte de la muestra, con la finalidad de reconocer la percepción y contrastar información obtenida al inicio del estudio, con la posterior a su desarrollo.

### ***Rúbrica de evaluación***

La rúbrica en este caso permitió evaluar las competencias lectoras y escritoras de los estudiantes antes y después de la aplicación de la investigación, con la meta de constatar el proceso frente a los resultados; a la vez, se utilizó en los docentes para medir el avance en cuanto a la aplicación de estrategias y su efectividad en el aula a partir de los contenidos procedimentales.

Según Hernández *et al.* (2014), el procesamiento de datos mixtos implica un proceso de recolección de estos, de forma cualitativa y cuantitativa, para resolver el problema; para ello, se clasifican los datos de los instrumentos usados, se registran, se tabulan y se hace un análisis global por dimensiones.

## **Resultados**

Al presentar los resultados se da a conocer el proceso realizado en cada una de las fases y el análisis de instrumentos y técnicas de recolección de la información, que dan validez y rigurosidad científica a la investigación.

Estos resultados recogen los datos extraídos mediante el diagnóstico y análisis documental de la encuesta, así como a través de la observación directa de las prácticas pedagógicas aplicada a los 14 docentes de la muestra. Se realizó en

dos momentos: antes de iniciar el desarrollo del proyecto cuasiexperimental y al finalizar el proceso, para contrastar su impacto.

Para dar una mayor solidez a los resultados, se hizo un seguimiento a las fases propuestas por Hernández *et al.* (2014), las cuales son: la observación y evaluación de fenómenos, la suposición de ideas a partir de la observación y el análisis, la demostración de ideas, la revisión para llegar a proponer nuevas modificaciones y la evaluación, con lo cual se aporta al conocimiento científico. A continuación, el análisis de resultados de cada instrumento:

### *Análisis documental*

Se realiza en dos momentos:

- *Momento uno:* lectura, recolección y clasificación de la información.
- *Momento dos:* organización de la información, en la que se establecen unas categorías de análisis específicas desde los componentes de la dimensión integral, las cuales son: la *social*, que involucra a todos los agentes del proceso educativo; la *estratégica*, que incluye la gestión pedagógica; la *estructural*, que comprende la estructura institucional; y la *técnica*, que abarca el manejo didáctico y la gestión de aula.

La clasificación de los elementos se realiza a partir de la matriz DOFA: debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades; con este instrumento se obtiene una radiografía de la institución y se determinan las acciones por implementar y potenciar en el diseño experimental, para superar las dificultades y afianzar las fortalezas.

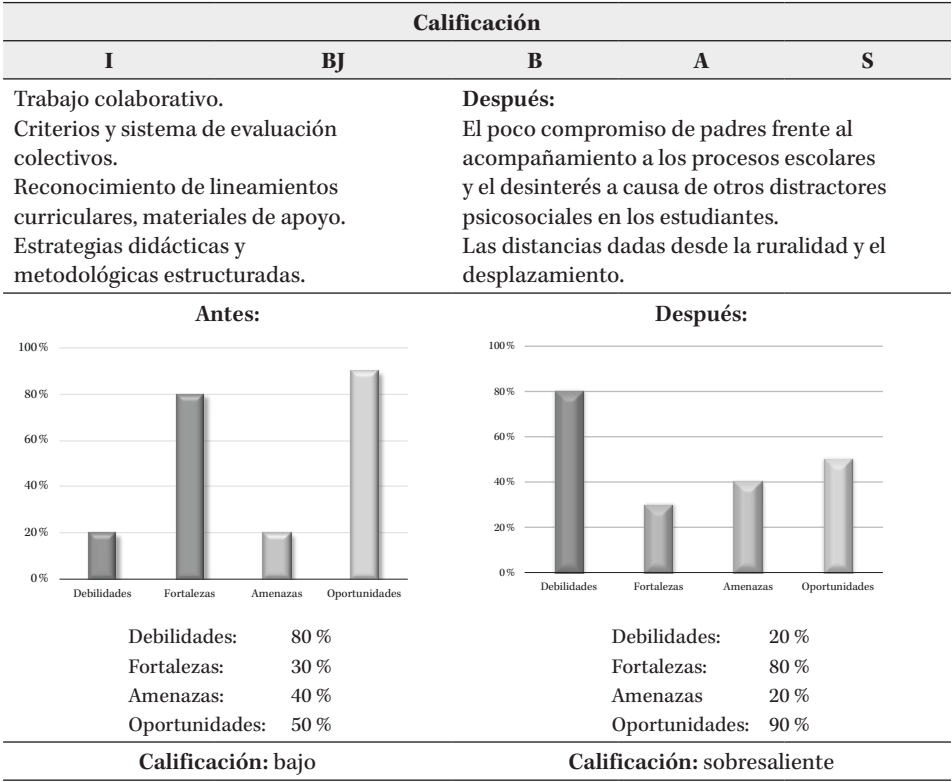
Después de la realización de los dos momentos, en la tabla 9.1 se presentan los resultados de forma cuantitativa (del 1 % al 100 %, en los que el 1 % es el puntaje más bajo y el 100 % el más alto) y de forma cualitativa mediante una asignación en letras, en las cuales I es insuficiente, BJ es bajo, B es básico, A es alto y S es sobresaliente, en referencia a la importancia de la complementación del programa por medio de la administración integral y la gestión pedagógica, para la enseñanza de las habilidades comunicativas en primaria.

A continuación, se presenta el análisis documental por dimensiones, así como la contrastación del primer análisis al iniciar el proceso investigativo y el segundo análisis posterior a la implementación del diseño cuasiexperimental:

Tabla 9.1. **Análisis documental institucional**

Calificación				
I	BJ	B	A	S
Insuficiente	Bajo	Básico	Alto	Sobresaliente
1	2	3	4	5
		<b>Análisis documental</b> PEI, Manual de convivencia, sistema de evaluación, planes de área, pruebas Saber. DOFA		
<b>Debilidades</b>  <b>Antes:</b> Bajo rendimiento y reprobación escolar. Planes de acción y evaluación institucional repetitiva sin avance. Nivel académico de los padres es bajo y hay problemas psicosociales asociados a la pobreza. Bajos resultados en las pruebas. Estrategias didácticas y pedagógicas dispersas, y planes de área y aula desactualizados. Educación tradicional y memorística. Contenidos repetitivos y memorísticos.  <b>Después:</b> Distancias de desplazamiento por contexto rural. Pocos recursos tecnológicos por la característica de ruralidad. Condiciones sociales de los estudiantes. Fortalecer estrategias que vinculen la familia.		<b>Oportunidades</b>  <b>Antes:</b> Talento humano y trabajo en equipo. Reconocimiento de la necesidad de la administración integral y el fortalecimiento curricular. Modelo pedagógico definido: falta aplicación de pedagogía activa. Hay reconocimiento de los materiales de apoyo del MEN.  <b>Después:</b> Aplicación de estrategias didácticas orientadas a lo procedimental desde lo lúdico, artístico y virtual. Uso de material manipulativo del medio. Construcción de estrategias colectivas por medio de comunidades de aprendizaje. Compromiso de los docentes y padres hacia la mejora. Análisis y seguimiento a los resultados. Apoyo estatal con materiales y formación docente a partir del PTA.		
<b>Fortalezas</b>  <b>Antes:</b> PTA, materiales de apoyo. Compromiso de los docentes.  <b>Después:</b> Progresividad en mejora de los resultados de las pruebas. Compromiso y potenciamiento de la formación docente estableciendo tiempos de planeación colectiva desde acciones del PTA. Claridad en el diseño curricular. Estrategias didácticas motivadoras en el aula.		<b>Amenazas</b>  <b>Antes:</b> Movilidad de docentes y estudiantes. Deserción escolar, tiempos reducidos del trabajo escolar, distancia de las zonas rurales. Las distancias entre sedes y las carencias tecnológicas existentes en el contexto rural. Planes de acción poco novedosos, todos con los mismos parámetros reflejados en la planeación cotidiana.		

(Continúa)



Fuente: elaboración propia.

Tras la aplicación del diseño cuasiexperimental, se puede evidenciar que las debilidades y amenazas disminuyeron un 60 % y un 20 %, respectivamente, mientras las fortalezas y oportunidades aumentaron un 50 % y un 40 %, respectivamente. Se observa un avance significativo en cuanto a la administración integral en la dimensión estructural dada desde la organización curricular, el talento humano, los procesos institucionales, el uso de materiales y los apoyos del PTA, el sistema estratégico de gestión académica, el seguimiento sistémico, los contenidos procedimentales, la pedagogía, la didáctica y el resultado de las pruebas.

*Análisis de observación directa*

Este instrumento es usado para validar resultados, dándole un carácter de seguimiento científico mediante el uso de la rúbrica.

Para Cano (2015), las rúbricas son un instrumento valioso para la evaluación de competencias, que identifican criterios para un proyecto, los cuales pueden ser expresados en una escala; por ello, los 14 docentes al finalizar la primera observación de prácticas pedagógicas procedieron a realizar una rúbrica de proyección al respecto, en cuanto a la forma de superar algunas dificultades que ellos mismos reconocieron durante el desarrollo de las prácticas pedagógicas. Para recopilar la información se establecieron cuatro categorías: Técnicas de trabajo, Contenido didáctico y pedagógico, Formas de abordar el currículo para desarrollar habilidades comunicativas y Estructura del currículo, con el fin de determinar la importancia de la aplicación del proyecto objeto de estudio.

A continuación, se presenta la tabulación del análisis de resultados de la observación directa:

Tabla 9.2. Tabulación de análisis de observación directa mediante rúbrica

Categorías rúbrica de observación	Ítems de proyección hacia la mejora	Resultados
<b>Técnicas de trabajo</b>	Desarrollo del proyecto en forma presencial.	7 %
	Desarrollo del proyecto de manera semipresencial.	92 %
	Desarrollo del proyecto en el aspecto virtual.	0 %
<b>Contenido pedagógico y didáctico por reforzar</b>	Dificultades en el aprendizaje.	7 %
	Técnicas de evaluación.	85 %
	Estrategias para el desarrollo eficaz de la lectoescritura.	7 %
	Uso del bibliobanco.	0 %
<b>Formas de abordar el currículo para desarrollar habilidades comunicativas</b>	Currículo tradicional.	7 %
	Currículo operacional.	85 %
	Competencias actitudinales.	7 %
<b>Estructura pedagógica</b>	Estrategias lúdico-artísticas.	50 %
	Modelo pedagógico interdisciplinar.	50 %
	Trabajo en equipo.	0 %

Fuente: elaboración propia.

Los criterios que obtuvieron mayor porcentaje se seleccionaron como contribución para las dimensiones correspondientes al proyecto cuasiexperimental, lo cual permitió un reconocimiento de la realidad desde los aportes de los docentes de la muestra, que garantiza la participación y motivación de la red de aprendizaje colaborativo y cooperativo que se crea en la institución. Para obtener los resultados de las observaciones, se tienen en cuenta unas dimensiones

Tabla 9.3. Resultado observaciones de la práctica pedagógica

Habilidades hacia las destrezas	Dimensión por evaluar	Antes	Después
1. Dominio pedagógico didáctico y teórico.	Diseño curricular	B	S
2. Plan de clase según el modelo pedagógico.	Planeación curricular	B	S
3. Estructuración curricular de acuerdo con los lineamientos curriculares.	Planeación curricular	B	S
4. Diseño de materiales y recursos didácticos innovadores.	Taller pedagógico	B	S
5. Estrategias y formas de trabajo individual y colectivo en el aula.	Metodología	B	S
6. Comunicación y diálogo asertivo que promueven mejoras efectivas.	Competencias socioemocionales	S	S
7. Capacidad de concertación y trabajo colaborativo y cooperativo.	Competencias socioemocionales	B	S
8. Capacidad de resolución de problemas.	Convivencia escolar	B	S
9. Capacidad para ofrecer soluciones efectivas de orden didáctico-pedagógico.	Didáctica	B	S
10. Capacidad para promover acciones metodológicas según el contexto.	Metodología	B	S
11. Uso de las TIC en la planeación, ejecución y evaluación de la práctica.	Innovación tecnológica	B	S
12. Construcción de instrumentos de evaluación y valoración.	Investigación pedagógica	B	S
13. Rúbricas de evaluación desde las competencias (ser, saber, hacer, saber ser).	Evaluación pedagógica	B	S
14. Uso de instrumentos de seguimiento a procesos de aprendizaje de forma integral.	Evaluación y seguimiento	B	S
15. Proyectos pedagógicos articulados con las políticas nacionales.	Planeación curricular	B	S
16. Diseño de planes integrados de clase.	Integración curricular	S	S
17. Creación de ambientes de aula (virtual, lúdico, artístico motivacional).	Didáctica	B	S
18. Competencia administrativa, didáctica pedagógica y comunitaria.	Gestión pedagógica y didáctica.	B	S
19. Prácticas significativas orientadas a la investigación, la innovación y el desarrollo.	Didáctica y pedagógica.	B	S

Fuente: elaboración propia.

que son evaluadas según la tabla de calificación. I: insuficiente, B: bajo, BA: básico, A: alto y S: sobresaliente, y se presentan antes y después.

Frente al análisis de las observaciones hechas a los 14 docentes de la muestra, primero se encuentran en un nivel bajo en los ítems enunciados en cada pregunta; luego, al contrastar la información posterior al desarrollo del modelo, los docentes pasan de un nivel bajo a uno sobresaliente y avanzan en la planeación de clase mediante el uso de recursos y estrategias metodológicas asociadas a la administración integral y a contenidos procedimentales, con seguimiento evaluativo formativo hacia el avance de resultados, de acuerdo con las necesidades asociadas a la lectura y escritura.

Al contrastar la información general, se mide la satisfacción de los docentes y padres de familia (véase la tabla 9.4).

Tabla 9.4. **Resultado general**

<b>Resultado hipótesis general</b> La complementación del PTA mediante proyectos y contenidos procedimentales por proyectos lúdico-artísticos virtuales en lenguaje del primer ciclo de primaria, influye de forma significativa en la enseñanza y el aprendizaje y en el fortalecimiento de las competencias comunicativas, de acuerdo con los resultados de las pruebas Saber y al avance académico en los procesos de lectura y escritura.			
<b>Promedio cuantitativo:</b> 92 %			
<b>Contenidos de los ítems:</b> todos los de la variable independiente y dependiente.			
<b>Categorías</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Valoración padres de familia</b>	<b>Valoración docentes</b>
Complementación del PTA.	Administración pedagógica.	S	S (4,6)
	Sistema estratégico de gestión académica.	S	S (4,6)
	Seguimiento sistemático de los procesos.	S	S (4,6)
Proyectos y contenidos procedimentales de lenguaje en el primer ciclo de primaria.	Pedagogía del desarrollo de habilidades lectoescritoras.	S	S (4,6)
	Componentes o niveles del lenguaje lectoescritor.	S	S (4,6)
	Microhabilidades de la lectoescritura.	S	S (4,6)

Fuente: elaboración propia.



Después del análisis de los resultados, se puede afirmar que la presente investigación ha obtenido validación positiva en cuanto a la hipótesis general, ya que se obtuvo una valoración cuantitativa de 4,6 con un valor porcentual del 92 % de manera cualitativa sobresaliente, lo cual muestra un avance frente a los resultados académicos y permite a los docentes de la muestra la organización pedagógica y didáctica, que posibilita la generación de aprendizajes significativos asociados a las habilidades de lectura y escritura mediante contenidos procedimentales con estrategias didácticas, lúdicas-artísticas, virtuales y motivacionales.

Es a la vez relevante reconocer los recursos y materiales proporcionados por el PTA como apoyo de formación a docentes, acompañamiento y seguimiento para la ejecución y continuidad a procesos de comprensión de textos multimodales uno a uno, los cuales requieren ser complementados con estrategias innovadoras que respondan a las necesidades existentes frente a la enseñanza de habilidades comunicativas.

Para medir en qué nivel se encontraba el establecimiento y plantear acciones estratégicas, se aplicó la siguiente rúbrica.

Tabla 9.5. Rúbrica de evaluación desde la administración pedagógica a las metas del PTA

Ítems de evaluación al(a) tutor(a) del PTA-Docentes y directivos	S	A	B	BJ	I
<b>1. Diagnóstico</b>					
a. Reconocimiento de los lineamientos y referentes curriculares, PEI, gestiones y evaluación institucional.	S	A	B	BJ	I
b. Razones de los bajos desempeños en los resultados en las pruebas Saber.	S	A	B	B	I
c. Identificación de necesidades, realidad sicosocial, económica y emocional de docentes, padres de familia y estudiantes.	S	A	B	B	I
d. Metodologías técnicas de trabajo y recursos.	S	A	B	B	I
<b>2. Organización</b>					
a. Direccionamiento del trabajo anual, capacitaciones, plan operativo.	S	A	B	BJ	I
b. Participación de los padres en el trabajo escolar de sus hijos.	S	A	B	BJ	I
<b>3. Ejecución</b>					
a. Trabajo de acompañamiento y resolución de problemas.	S	A	B	BJ	I
b. Análisis de resultados, simulacros y generación de estrategias de mejora.	S	A	B	BJ	I
c. Trabajo en equipo.	S	A	B	BJ	I
d. Dominio metodológico y didáctico del uso de recursos.	S	A	B	BJ	I
e. Dominio teórico en que se basan los docentes en sus prácticas pedagógicas.	S	A	B	BJ	I

(Continúa)

Ítems de evaluación al(a) tutor(a) del PTA-Docentes y directivos	S	A	B	BJ	I
<b>4. Control</b>					
a. Seguimiento a los procesos de redireccionar y ajustar planes, de acuerdo con las necesidades.	S	A	B	BJ	I
<b>5. Evaluación</b>					
a. Eficacia de la retroalimentación docente, seguimiento al trabajo de aula y evaluación formativa.	S	A	B	BJ	I
<b>6. Mejoramiento continuo</b>					
a. Informes de las gestiones académica, directiva y comunitaria en que ha participado con su respectiva propuesta de mejoramiento.	S	A	B	BJ	I
b. Propuesta de mejoramiento y ejecución de estrategias innovadoras.	S	A	B	BJ	I

Fuente: elaboración propia.

Esta rúbrica indica que se obtiene una valoración sobresaliente posterior a la aplicación del modelo, lo cual muestra un dominio y reconocimiento de referentes estructurales de resignificación institucional asociados al Proyecto Educativo Institucional, así como de referentes de calidad. A la vez, para evaluar a los estudiantes se usó la siguiente rúbrica:

Tabla 9.6. Rúbrica de evaluación de competencias comunicativas a estudiantes

Forma de evaluación para cada criterio				
N.º	Habilidades, competencias procedimentales de lenguaje	Proceso	Actividades y recursos didácticos	Criterio medible y observable sobresaliente
1	Habilidades previas para la lectura y la escritura	Alfabetización	Uso de la evaluación	Diferencia sonidos, fonemas y grafemas
			Uso de silábicos	Lee sílabas asociando gráficos
			Reconoce el alfabeto	Relaciona el alfabeto con dibujos
2	Habilidad lectora	Conciencia fonológica	Silábico en palabras	Identifica sílabas en palabras
			Relación sonido-letra	Lee frisos, imágenes e historietas
			Lectura de imágenes, narraciones, poemas, adivinanzas y coplas en situaciones contextuales	Lee narraciones, poemas, adivinanzas y coplas
3	Habilidad escritora	Conocimiento del código	Producción de textos escritos	Escribe oraciones coherentes y claras
				Produce textos escritos a partir de imágenes
				Escribe lo que escucha

Fuente: elaboración propia.

Los resultados en los estudiantes son sobresalientes y se resalta el uso de estrategias mediadas por las TIC, el juego, la música y los contenidos procedimentales.

Después del análisis de los instrumentos se consolida un modelo como producto de la investigación, que comprende las dimensiones social, estratégica, estructural y técnica:

- *Dimensión social:* abarca la vinculación de padres, estudiantes y docentes, con el fin de generar el planeamiento escolar y la supervisión dada desde el acompañamiento continuo, participativo y técnico, para apoyar y fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- *Dimensión estratégica:* comprende la operatividad del trabajo académico en el aula de clases desde la planeación, la organización, la ejecución, el desarrollo de las prácticas, la evaluación y el mejoramiento continuo.
- *Dimensión estructural:* establece la estructura pedagógica escolar desde el contexto y logra la interdisciplinariedad como integralidad.
- *Dimensión técnica:* está estructurada desde el currículo, los referentes de calidad y el proyecto lúdico-artístico, virtual y motivacional, a través de gráficos, música, artes escénicas, expresión corporal y literaria, con el uso de multimedia para el desarrollo de habilidades comunicativas.

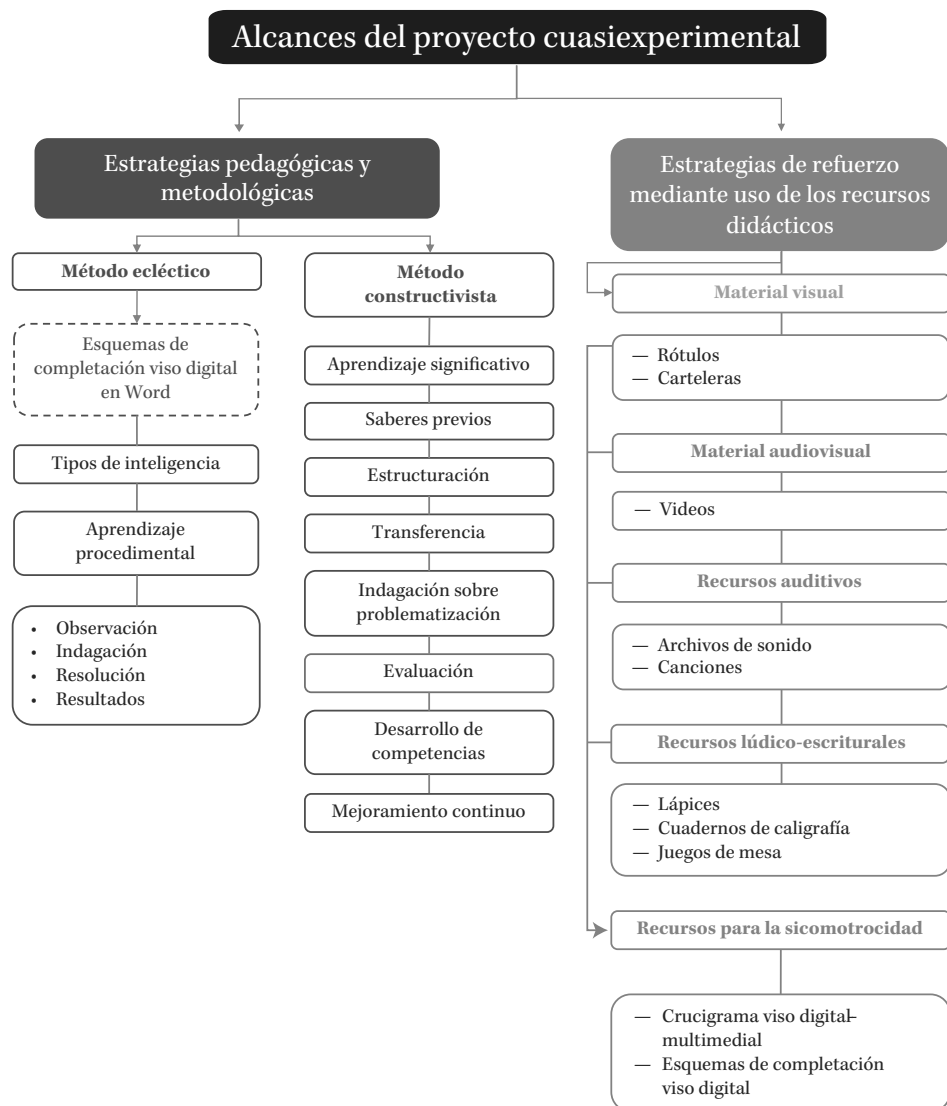
Se consolida un modelo a partir de las experiencias de aula de los docentes, así como producto del acompañamiento y resultado de la aplicación del diseño y el PTA aprobado por el Consejo Académico y Directivo, máximo estamento del gobierno escolar de la IEDR Cune, adoptándolo como documento pedagógico asociado al modelo pedagógico institucional de pedagogía activa con enfoque constructivista.

Este modelo propone estrategias de mediación pedagógica curricular y administrativa, que comprenden los momentos de la gestión pedagógica, los cuales se articulan con las estrategias didácticas, pedagógicas, metodológicas y de refuerzo mediadas por las TIC para asegurar resultados (véase las figuras 9.1 y 9.2).

Por otra parte, como valor complementario desde los hallazgos, se plantea una propuesta de trabajo que ha sido validada para escuelas normales como instituciones formadoras de maestros mediante un plan de formación en el que

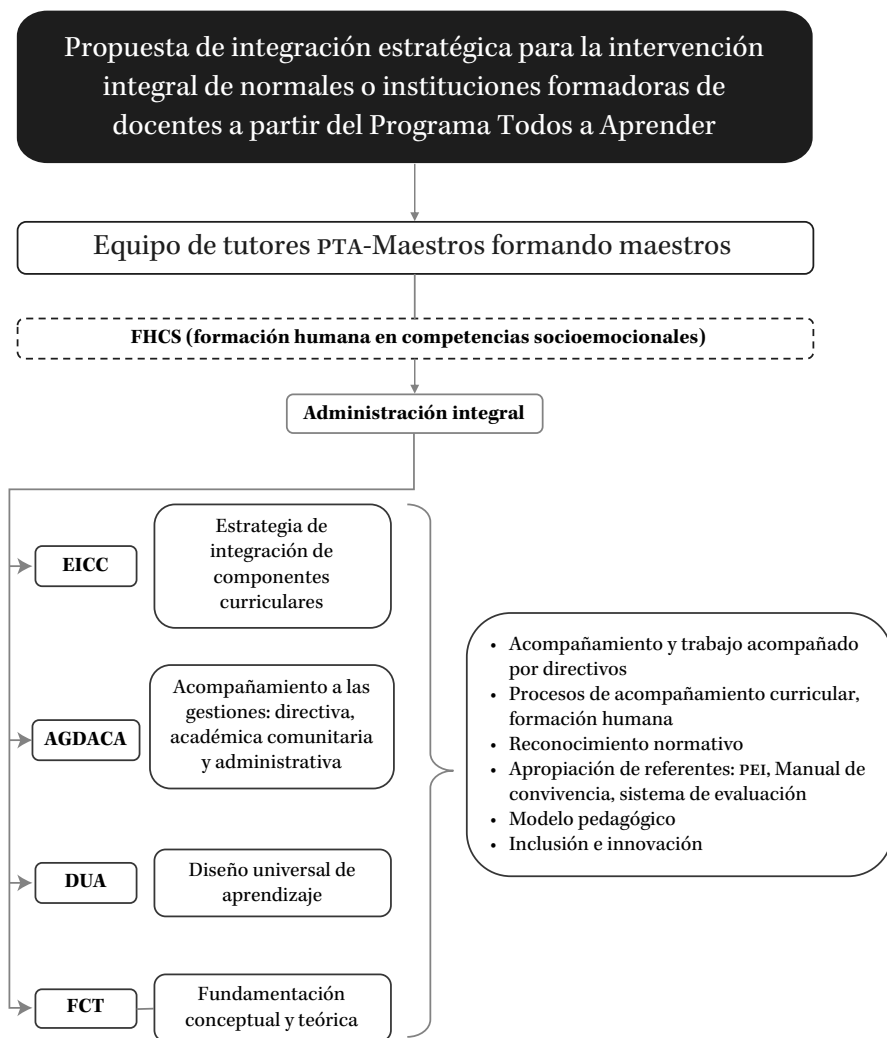
se estructuran las bases para el posterior ejercicio de la profesión y se incluyen acciones desde la administración integral para desarrollar las competencias socioemocionales y promover la formación humana en la enseñanza (véase la figura 9.4).

Figura 9.3. Alcances del proyecto cuasiexperimental (parte 2)



Fuente: elaboración propia.

Figura 9.4. **Propuesta de apoyo a escuelas normales superiores articulada con el PTA (parte 1)**



Fuente: elaboración propia.

A continuación se presenta la segunda parte del modelo con sus componentes, desde las características asociadas a la formación y el acompañamiento complementada por el PTA, la cual incluye los ejes de apoyo de dos tutores y da un refuerzo a estas instituciones enmarcado en la formación humana a partir de ejes como la didáctica, la pedagógica, la enseñanza, la administración y la investigación.

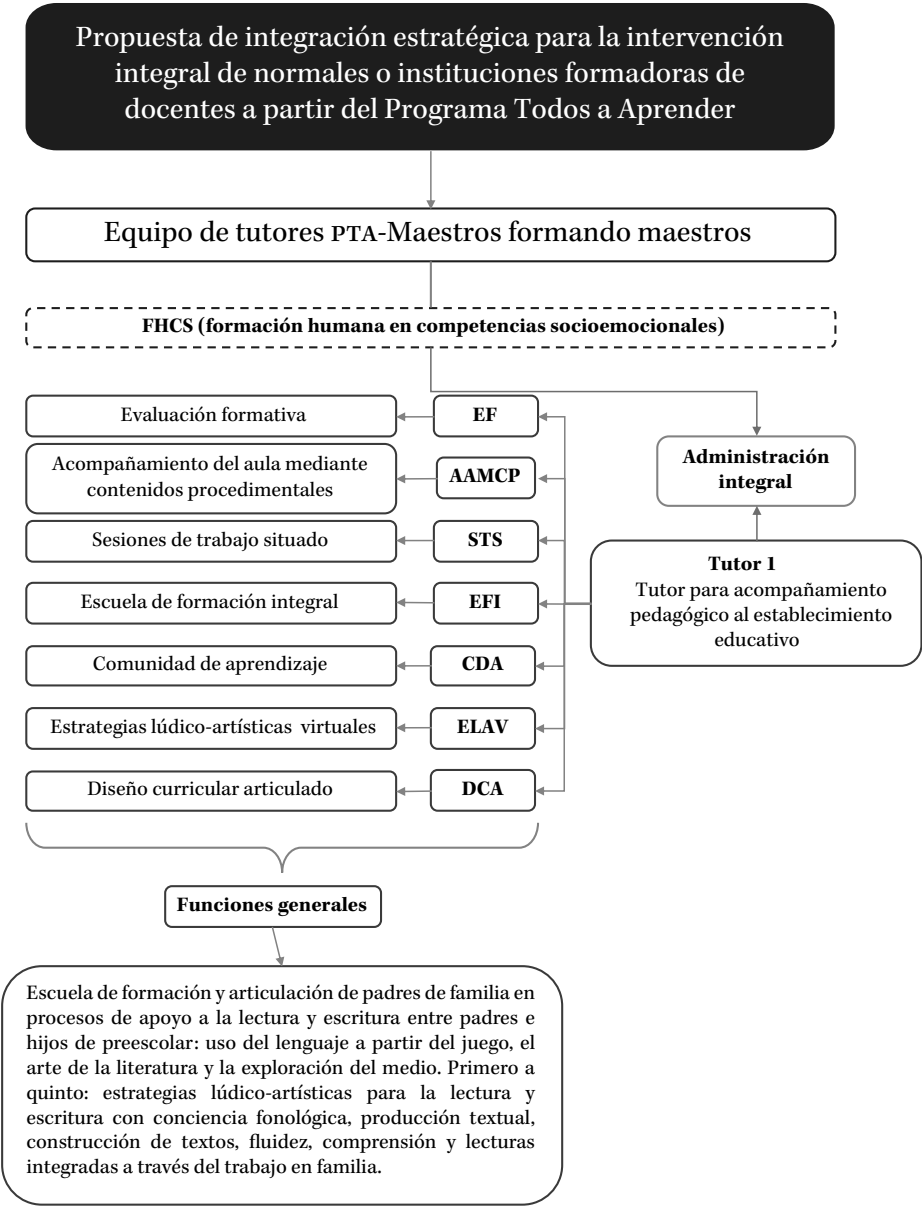
Con este aporte se busca el crecimiento pedagógico e integral en función de fortalecer las habilidades comunicativas y con los soportes de la administración integral (Baca, 2014); en ese sentido, se propone desde el PTA el acompañamiento con dos tutores para las escuelas normales superiores del país. Uno de ellos se encargaría del acompañamiento situado a los docentes de primaria, con estrategias didácticas y metodológicas desde la administración integral y los contenidos procedimentales, ya que son los consejeros y evaluadores de los futuros maestros. El otro tutor se encargaría de apoyar los procesos de formación directamente de los normalistas respondiendo a situaciones relacionadas con el fortalecimiento del eje de investigación, la gestión directiva, académica, comunitaria e integral orientada a los planes de área, el plan de aula, la inclusión escolar, la legislación educativa y la administración integral, como oportunidad para asegurar una mayor apropiación conceptual para el ejercicio docente.

### *Discusión*

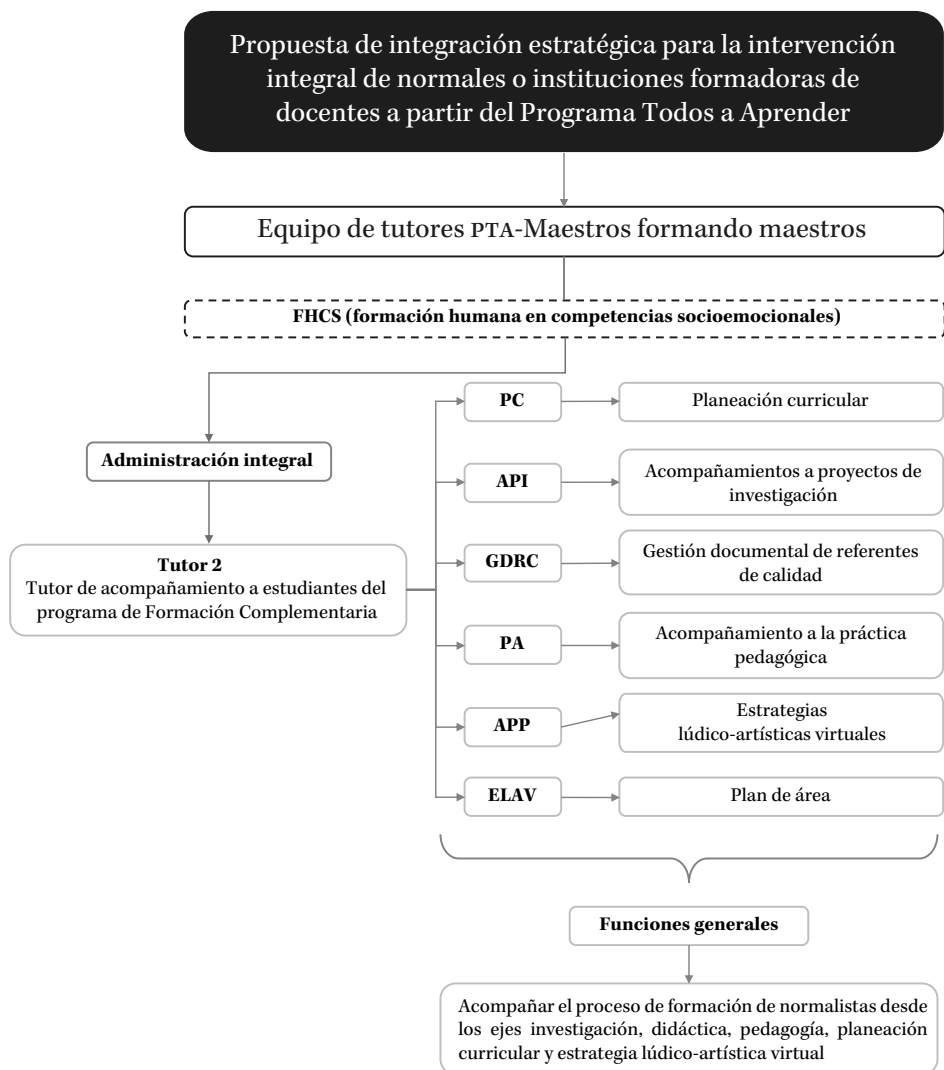
Posterior al desarrollo investigativo general, se establece una relación entre la administración integral y los contenidos procedimentales, como aportes frente a los objetivos del PTA establecidos por el MEN, lo cual crea un ambiente de formación e intercambio de actitudes, aprendizaje y buenas prácticas, con la participación de la comunidad educativa escolar, en la cual se resalta la intervención de los padres como actores importantes en el avance de los procesos educativos y con el desarrollo de habilidades que influyen de manera significativa en la formación integral de los jóvenes y niños.

También se promueve el trabajo en comunidades de aprendizaje desde el PTA, en respuesta a los propósitos orientados hacia el mejoramiento de la calidad educativa, como parte del Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2016-2026 (MEN, 2020), en el cual se materializa la consolidación de estrategias didácticas, pedagógicas y evaluativas, así como proyectos y acciones aplicadas en el aula y evidenciadas en las observaciones de clases, que contribuyen a la equidad para generar igualdad de oportunidades. Además, la gestión pedagógica desde los colectivos interdisciplinarios produjo ideas innovadoras y estrategias que permiten el avance de los contenidos procedimentales hacia las competencias, la proyección social mediante el uso de las TIC, la lúdica y el arte,

Figura 9.5. **Propuesta de apoyo a escuelas normales superiores articulada con el PTA (parte 2)**



Continúa...



Fuente: elaboración propia.

vinculando la tecnología como oportunidad de aprendizaje y desarrollo en los contextos rurales.

Por otra parte, el uso de rúbricas permitió evidenciar la ejecución de resultados y acciones, para realizar seguimiento, controlar, mejorar y evaluar el proceso a partir de las características del método científico, aplicados de forma continua. Además, estas favorecieron el trabajo pedagógico hacia la evaluación formativa, lo cual propició momentos de seguimiento y retroalimentación en



ambientes favorables para el estudiante que lo llevaron a superar debilidades o incentivar fortalezas, de acuerdo con los ritmos de aprendizaje y las acciones de medición que responden a los planteamientos de Cano (2015), quien considera la rúbrica como un instrumento evaluativo que permite medir el alcance del desempeño del estudiante, y se valora como una evidencia que aporta al proceso de seguimiento y acompañamiento de los estudiantes hacia el aprendizaje con procedimientos y hacia el avance educativo.

Se promovió la innovación curricular y la armonización del proyecto educativo institucional teniendo en cuenta el reconocimiento y uso por parte de los docentes de los referentes de calidad y material de apoyo creados por el MEN, entre los que están: lineamientos curriculares, mallas de aprendizaje, matrices de referencia, orientaciones pedagógicas, guías de habilidades rectoras para preescolar y demás recursos de apoyo para el trabajo en aula y para la reestructuración del plan de estudios. El plan de aula y área, adecuado al contexto, proyecta el desarrollo de las prácticas pedagógicas y se orienta hacia la articulación del avance progresivo de la institución, según las mediciones internas y externas de evaluación.

Como aporte, se logró optimizar el trabajo en aulas multigrado con la creación de colectivos de apoyo extracurriculares entre docentes, en espacios semanales de planeación para todas las sedes, con lo que se optimizaron tiempos y se intercambiaron experiencias a partir de la construcción colectiva y el trabajo cooperativo y colaborativo. Esto vinculó a las familias y despertó en ellos necesidades de aprendizaje, lo cual contribuyó a crear programas de alfabetización y a implementar estrategias integradoras con el uso de los materiales del PTA. Lo anterior impactó en la región de forma favorable y disminuyó los índices de analfabetismo reflejados en la encuesta del Dane (2018) mediante la ampliación del servicio educativo en la institución en jornada sabatina y media técnica.

La estrategia lúdica-artística, motivacional y virtual permitió que los estudiantes vencieran los mitos y miedos frente a la lectura y escritura; además, promovió actividades divertidas que generaron seguridad y necesidad en la cotidianidad, lo que llevó a los estudiantes a avanzar en el área de lenguaje en los diferentes niveles: semántico, sintáctico y pragmático. Por su parte, a través de la lectura crítica se mejoró en los procesos de resolución de problemas, lo cual se reflejó en el avance en los puntajes de las pruebas Saber, al pasar en forma

progresiva de un nivel muy bajo a uno básico, según los resultados del ICFES (2018), y es posible, desde lo procedimental, superar las barreras de aprendizaje.

En lo comunitario, con el apoyo de los padres de familia, los programas sociales y las bibliotecas culturales del sector, se promovieron procesos de lectura, escritura y oralidad que aportaron al fortalecimiento social y económico, a las relaciones socioemocionales, al diálogo y a la afectividad en los hogares. Esto favoreció la calidad de vida por medio de la consolidación de proyectos productivos y causó impacto y acogida en la comunidad por la incidencia social en el sector, como se observa en el video [https://youtu.be/Q6Mb8OZT\\_7E](https://youtu.be/Q6Mb8OZT_7E)

La influencia de la administración integral y los contenidos procedimentales impactaron lo local y nacional, y despertaron el interés en otras instituciones públicas y privadas por reconocer el modelo y replicarlo con éxito.

La complementación del PTA influye en el fortalecimiento de la enseñanza y en los resultados de las pruebas Saber en lenguaje de los estudiantes de primaria cuando el docente plantea una organización curricular desde los pasos de la administración pedagógica, en la cual reconoce los referentes de calidad y se apropia de forma teórica y práctica, lo que produce estrategias y materiales de gestión pedagógica previos al desarrollo de la clase, y garantiza una mayor efectividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se hace necesario en el proceso de mediación pedagógica integral seguir una estructura secuencial del modelo, en la cual de forma previa se investigue y reconozca el contexto, para así reconocer en los estudiantes sus estilos de aprendizaje y niveles lingüísticos, y plantear estrategias didácticas pertinentes, las cuales son incluidas en la planeación, organización y ejecución, de manera controlada, mediante la evaluación y creación de acciones de mejoramiento continuo que aseguren su éxito y sus resultados.

A través de esta propuesta se apoyan las escuelas normales superiores del país y se potencian estrategias de formación que fortalezcan las habilidades didácticas, conceptuales, pedagógicas e investigativas de los nuevos docentes, con lo cual se fortalecen comunidades de aprendizaje para crear redes de conocimiento y consolidar proyectos educativos y formas de enseñanza que respondan a los contextos locales asociados al mejoramiento ciudadano, sin desconocer las políticas estatales.

Para finalizar, se entregan como producto estructuras aplicables que permitan a docentes y directivos de diferentes regiones apoyar y fortalecer acciones

que enriquezcan la profesión docente, y potencien de forma significativa los aprendizajes en los estudiantes, para que sean formados para la vida, con una innovación orientada al desarrollo del pensamiento científico.

## Conclusiones

El Programa Todos a Aprender se convierte en la única estrategia de apoyo nacional a docentes, la cual llega a cada sitio para dar un aporte significativo a la educación rural, ya que en ocasiones los docentes de estas zonas se sienten olvidados. Su continuidad ha permitido potenciar la formación docente, generar estrategias de construcción colectiva que logran el reconocimiento y el dominio de los referentes de calidad por parte de los docentes, así como implementar estrategias de acompañamiento pedagógico pertinentes, las cuales incluyen propuestas investigativas lideradas por los tutores, quienes por tener experiencia en el aula logran transformar las prácticas y favorecer la enseñanza —en este caso desde la administración integral y los contenidos procedimentales— para asegurar el aprendizaje y el desarrollo de competencias en los estudiantes, con el propósito de asegurar una mejor calidad de vida para ellos y sus familias.

Se identificó que el desarrollo de contenidos procedimentales para la enseñanza del lenguaje articulado con el PTA, se convierte en una estrategia de gestión pedagógica que refleja avances en las habilidades comunicativas, en las cuales, a partir del juego, la lúdica, el arte y la literatura, el estudiante alcanza el desarrollo de la conciencia fonológica y la identificación de fonemas y grafemas, con lo cual le halla el significado al aprendizaje desde el texto, el contexto y su realidad; además, asegura una mayor comprensión y un mayor éxito en las pruebas Saber.

Se consolidó una estrategia formativa para profesionales docentes que contempla diferentes campos de acción de tipo académico, didáctico, administrativo, pedagógico, directivo y comunitario, como orientación y fortalecimiento educativo, para favorecer la enseñanza en las zonas rurales. De igual forma, se potenciaron las estrategias didácticas procedimentales que afianzan una lectura por placer contextualizada mediante el uso de materiales y herramientas educativas como las promovidas por el PTA, lo cual asegura aprendizajes y el desarrollo de competencias comunicativas que brinden éxitos y resultados favorables al estudiante en su proceso escolar.

Las estrategias didácticas, lúdicas-artísticas y virtuales generan motivación hacia el desarrollo de habilidades comunicativas, lo que promueve la innovación y el desarrollo tecnológico. Además, son aplicables en educación remota, híbrida y presencial, de tal manera que la escuela se convierte en un escenario de oportunidades e intercambios no represivos, así como un laboratorio experimental y procedimental que permite explorar y descubrir de forma significativa.

La administración integral se concibe como una oportunidad valiosa para vincular la familia a los procesos escolares y, en este caso, los padres aprendieron a leer y a escribir usando herramientas didácticas y tecnológicas como parte del diseño cuasiexperimental, que los motivó a reiniciar los estudios en jornadas complementarias, las cuales aportaron a la mejora de los procesos escolares en los estudiantes y por los apoyos brindados a través del PTA, con lo cual se le dio valor a la asistencia a clase y al acompañamiento de aula, así como a las herramientas de apoyo entregadas a cada hogar, como textos escolares y material manipulativo de uso y propiedad para cada estudiante, dados por el MEN, lo que fue de gran ayuda para ellos al no contar con recursos para adquirirlos.

Se evidenció que el PTA, complementado con la administración integral, ha permitido que los estudiantes obtengan mejores resultados en las pruebas Saber y en los procesos académicos, al pasar de un nivel muy bajo a uno medio, lo cual se dio por la estrategia asociada a la enseñanza desde lo procedimental; la vinculación de los acompañamientos en el aula a los docentes; la planeación pedagógica; la articulación entre directivos, docente y tutora, complementada con la evaluación formativa; y el seguimiento y control que de forma continua generan acciones de mejora, según las necesidades presentadas.

En lo profesional y personal, ser parte del PTA ha sido una de las experiencias más enriquecedoras con la cual se ha impactado la región en búsqueda de que otras instituciones reconozcan el trabajo realizado que incluye, como valor agregado, procesos investigativos en el aula de clase. Este trabajo involucra, entre otras actividades, la administración pedagógica, los contenidos procedimentales a través de didácticas lúdico-artísticas y motivacionales desde las TIC, y la gestión administrativa y curricular, que consolidan un trabajo en equipo entre directivos docentes y padres de familia mediante acciones complementarias como par académico. Esto implica la construcción conjunta para encontrar caminos, planear, diseñar, evaluar, gestionar, proponer, liderar y acompañar

acciones que permitan asegurar una enseñanza que favorezca la calidad, en específico en el sector rural, ya que para muchos de ellos la escuela es el único lugar que les brinda conocimiento, innovación científica, oportunidades de desarrollo y transformación social. De ahí la importancia de seguir aportándole a estrategias y a programas educativos en los cuales se llegue de forma directa al lugar donde se encuentran los niños.

El compromiso de formadores, directivos, tutores, docentes, estudiantes y todo el equipo del PTA ha hecho posible que a cada rincón del territorio colombiano se llegue con apoyos para toda la comunidad, debido a que la estrategia involucra apoyos a todos los actores del servicio educativo, porque la educación es un servicio incluyente que debe aportar a la transformación de todo un país.

## **Recomendaciones**

Como prospectiva posterior a la aplicación de la investigación, se puede determinar que:

1. Articular la gestión pedagógica de los docentes mediante estrategias procedimentales asociadas a la lúdica-artística, virtual y motivacional, se ve en los resultados de las pruebas Saber, en el avance significativo de los niños frente al aprendizaje lector-escritor, en el aporte al desarrollo formativo a los padres y en el fortalecimiento de las competencias profesionales orientadas a la innovación e investigación científica.
2. Formar desde los procesos de la administración integral y de gestión pedagógica es fundamental para asegurar el fortalecimiento didáctico y pedagógico de los docentes para, posteriormente, generar estrategias procedimentales que promuevan el desarrollo de habilidades comunicativas.
3. Capacitar docentes desde el acompañamiento entre pares del PTA cobra importancia en la medida en que el tutor desarrolle estrategias innovadoras no solo desde lo pedagógico, directivo, administrativo y comunitario, sino también desde el fortalecimiento de competencias socioemocionales. Eso se logra manteniendo siempre motivado al maestro con incentivos de reconocimiento profesional, en los cuales se involucre

la comunidad y los directivos, de tal modo que se dé satisfacción y formación hacia la mejora de los resultados.

4. Se deben liderar acciones de apoyo conjuntas para la formación de maestros, de manera específica para normales superiores y estudiantes de pregrado, orientadas a la administración integral, la investigación y la gestión didáctica y pedagógica.

## Referencias

- Baca, U. G. (2014). *Administración integral. Hacia un enfoque de procesos*. Grupo Editorial Patria. [https://www.academia.edu/36809110/Administracion\\_integral\\_Gabriel\\_Baca\\_Urbina\\_FREELIBROS\\_pdf](https://www.academia.edu/36809110/Administracion_integral_Gabriel_Baca_Urbina_FREELIBROS_pdf)
- Cano, E. (2015, mayo-agosto). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(2), 265-280. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56741181017.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal]. (2020). *Cómo evitar que la crisis del COVID-19 se transforme en una crisis alimentaria. Acciones urgentes contra el hambre en América Latina y el Caribe*. FAO-Cepal. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4/S2000393\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4/S2000393_es.pdf)
- Centro Regional para el fomento del Libro en América Latina y el Caribe [CERLALC]. (2019). *Informe de gestión 2015-2019*. CERLALC.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [Dane]. (2005). *Censo de Colombia. XVII de población y VI de vivienda*. Dane.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [Dane]. (2018). *Tasa de analfabetismo en Colombia a la baja*. Dane.
- Galicia, L., Balderrama, J. y Navarro, R. (2017, octubre). Validez de contenido por juicio de expertos: Propuesta de una herramienta virtual. *Apertura (Guadalajara, Jalisco)*, 9(2), 42-53. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.993>
- Herman, K. (2017). *DOFA, escenarios y Delphi*.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (sexta edición). McGraw Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [ICFES]. (2018). *Informe Nacional de Resultados para Colombia - Pisa 2018*. ICFES. [https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/1125661/Informe\\_nacional\\_resultados\\_PISA\\_2018.pdf/4c66530f-027e-696a-81da-be6e5108e5e9?version=1.0&t=1646970884580](https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/1125661/Informe_nacional_resultados_PISA_2018.pdf/4c66530f-027e-696a-81da-be6e5108e5e9?version=1.0&t=1646970884580)
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [LLECE]. (2018). *Evaluación de la Calidad Educativa de América Latina*.
- Meneses, J. (2016). *El cuestionario*. Universitat Oberta Catalunya. <https://femrecerca.cat/meneses/publication/cuestionario/>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). *Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE), Institución Educativa Departamental Cune, Villeta (Cundinamarca)*.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2020). *Plan Nacional Decenal de Educación PNDE (2016-2026). El camino hacia la calidad y la equidad*. MEN, actualización mayo del 2020. [https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-392871\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2017). *Guía de comunidades de aprendizaje*. Unesco.
- Rizo, J. (2015). *Técnicas de investigación documental*. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. Facultad Regional Multidisciplinaria de Matagalpa. Unan - Farem - Matagalpa. <https://repositorio.unan.edu.ni/12168/1/100795.pdf>

## Sobre los autores

### **Autores compiladores**

#### **Hernando Bayona-Rodríguez**

Maestro de aula durante doce años. Además de ser pedagogo de la Universidad Antonio Nariño, es matemático de la Pontificia Universidad Javeriana, magíster en Matemática Aplicada de la Universidad Nacional de Colombia y magíster y doctor en Economía de la Universidad de los Andes. Tuvo la oportunidad de ser *visiting fellow* en la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard y de trabajar como profesor en la Universidad Nacional de Colombia, en la Facultad de Ciencias Económicas. Aunque su pasión es la educación, trabajó en temas financieros durante siete años como director de riesgo en diferentes compañías. Desde el 2012 regresó a la educación. Ha sido director de licenciaturas y profesor en la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes y viceministro de Educación Preescolar, Básica y Media. Sus investigaciones están enfocadas en problemas de calidad de la educación y evaluación de programas y políticas públicas en educación.

Correo electrónico: h.bayona28@uniandes.edu.co

#### **Jairo Jiménez**

Docente e investigador en educación, Ph. D. en Ciencias de la Educación en la Universidad Católica de Lovaina (KU Leuven) en Bélgica, magíster en Educación con Énfasis en Tecnología Educativa de la Universidad de Chile y posdoctorado en Educación en la Universidad de los Andes. Su principal interés de investigación actual son las prácticas educativas en educación superior y, en particular,



está interesado en las prácticas de estudio y enseñanza. Sus estudios vinculan la filosofía de la educación (entre otras posturas) y las prácticas educativas como una forma de reconocer y presentar los encuentros educativos en la universidad actual.

Correo electrónico: jairojv@unisabana.edu.co y jairojimenez@gmail.com

### **Nelly Milady López Rodríguez**

Doctora en Pedagogía *cum laude* de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y posdoctorada en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad en la Universidad Santo Tomás. Realizó una estancia de investigación posdoctoral en la UCM (2020) y una especialización en Docencia Universitaria y Licenciatura en Educación con Especialidad en Administración Educativa en la Universidad Cooperativa de Colombia. Es una maestra con 27 años de desempeño en todos los ámbitos educativos, 24 de estos vinculada a pregrado, posgrado, educación continua y gestión académica en instituciones de educación superior (IES). Investigadora y consultora en formación por competencias, gestión educativa, currículo y docencia. Autora de 30 publicaciones entre capítulos de libro, artículos, materiales multimediales, colecciones, documentos institucionales y libros en coautoría, y 45 participaciones en IES de Colombia, Venezuela, Ecuador, México, Perú, Chile y España. Actualmente es docente titular de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (Unab), miembro del grupo Educación y Lenguaje y directora del Centro de Innovación Educativa y Formación Pedagógica (Cinefop). Correo electrónico: nlopez413@unab.edu.co

### **Claudia Patricia Salazar Blanco**

Maestra comprometida con los retos inherentes a la formación y a la humanización. Desde hace 30 años está vinculada con la Universidad Autónoma de Bucaramanga (Unab), primero en el Instituto Caldas y luego en la Unab, donde ha tenido un rol docente y administrativo. En la actualidad es docente de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Unab. Se ha desempeñado en la Unab Virtual como coordinadora general del Proyecto Computadores para Educar en la región nororiental y como asesora pedagógica y directora de dicha unidad académica. También lideró la Licenciatura en Educación Infantil, como directora académica. Con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia ha

participado como par académico MEN-Conaces y Consejo Nacional de Acreditación (CNA) en procesos de registros calificados y acreditación de programas académicos e instituciones de educación superior. Así mismo, ha sido consultora en proyectos y procesos de *e-learning*, exconsejera del CNA, mesa auxiliar de licenciaturas (2017), consejera *ad hoc* del CNA (2021) e investigadora adscrita al Grupo de Investigación en Pensamiento Sistémico (GPS) de la Unab en la línea de educación y tecnología. Sus otros temas de interés se relacionan con la evaluación del aprendizaje y la didáctica de las ciencias naturales. Considera que el compartir ambientes educativos, desde el rol docente y administrativo, le ha permitido tener encuentros, desencuentros, crecer y aprender para, desde esas vivencias, apoyar experiencias de formación y de vida de jóvenes y maestros. En el 2020 fue destacada con la condecoración Simón Bolívar en la categoría “Orden Gran Maestro” del MEN, reconocimiento que estima es un premio de la vida por interpretarla para vivirla de manera positiva.

Correo electrónico: csalazar@unab.edu.co y cpaty64@gmail.com

### **Autores compilados**

#### **Jullie Andrea Argüello Vera**

Licenciada en Educación con énfasis en Lengua Castellana, magíster en Educación y *coach* educativa. Experiencia de más de trece años en docencia universitaria y consultoría en temas relacionados con el derecho a la educación, redes educativas y formación a directivos docentes. Ha realizado apoyo, formación y acompañamiento a secretarías de Educación, instituciones educativas, docentes y directivos docentes en liderazgo, currículo, ruralidad, lenguaje, convivencia y ciudadanía. Considera que su principal aporte es brindar herramientas que permitan fortalecer el liderazgo en los directivos docentes con el fin de incidir en la convivencia escolar y en el aprendizaje de los estudiantes.

Correo electrónico: julliearguello@gmail.com

#### **Óscar Alexander Ballén Cifuentes**

Licenciado en Educación Básica, con énfasis en Ciencias Sociales y magíster en Educación de la Universidad de los Andes. Destacada experiencia como

docente en los niveles de educación básica, media y superior, en los sectores público y privado. Fue asistente de investigación en la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes y formó parte de la dirección académica del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Cuenta con experiencia en el desarrollo de procesos de formación e investigación, construcción de comunidades de práctica y reflexión educativa, planes de gestión social y coordinación de proyectos de inversión en programas de política social. Ha sido catedrático, columnista, conferencista y se proyecta como tomador de decisiones en el sector público. En el último año ha trabajado en la formulación, implementación y evaluación de políticas públicas, y en la gestión técnico-administrativa en el sector desde el Ministerio de Educación Nacional.

Correo electrónico: oa.ballen10@uniandes.edu.co

### **Marcela Cascavita**

Docente investigadora, magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional con veinte años de experiencia en docencia escolar y universitaria. Asesora en temas relacionados con la pedagogía, el diseño curricular y la gestión cultural y comunitaria. Tiene otros estudios en pedagogías decoloniales y perspectivas de género e interseccionalidades. Publicaciones en revistas científicas sobre temas relacionados con la parentalidad. Ponente en congresos de pedagogía e infancia, evaluadora de artículos científicos y tesis de pregrado y posgrado, con amplia experiencia en el diseño e implementación de propuestas pedagógicas, acompañamiento situado en procesos de articulación y armonización curricular en los colegios de Bogotá y en la gestión y coordinación de proyectos culturales.

Correo electrónico: marcelacascavita.sed@gmail.com

### **Zamaris Castillo**

Licenciada en Español y Literatura con Maestría en Lingüística y Español de la Universidad del Valle y doctora Ph. D. en Educación de la Universidad de Baja California (México). Hoy en día, y desde hace varios años, se desempeña como tutora del Programa Todos a Aprender en la Institución Educativa Golondrinas en Cali. Ha trabajado como educadora desempeñándose como docente en los niveles de transición, básica primaria, secundaria y universitario. A lo largo de

su labor como maestra ha demostrado gran interés en trabajar todo lo que tiene que ver con los procesos de enseñanza relacionados con la lectura y la escritura. Correo electrónico: [zamaris1994@gmail.com](mailto:zamaris1994@gmail.com)

### **Tania Escudero Díaz**

Licenciada en Español y Literatura de la Universidad de Córdoba. Magíster en Tecnología Educativa del Instituto Tecnológico de Monterrey (México) y magíster en Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de La Rioja (España). En el presente es docente tutora del Programa Todos a Aprender en el municipio de Santa Cruz de Lorica (Córdoba), docente catedrática en la Universidad de Córdoba y doctorante en Ciencias de la Educación en la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (Umecit) en Panamá. Perteneció a la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Sus temas de interés son la escritura y oralidad para la construcción de la ciudadanía, con los cuales apoya a docentes y estudiantes en el fortalecimiento de sus competencias comunicativas y ciudadanas, con miras al enriquecimiento de su vida personal, académica y profesional. Correo electrónico: [taniajudithescuderodiaz@gmail.com](mailto:taniajudithescuderodiaz@gmail.com)

### **Ana Osiris Gómez-Campuzano**

Licenciada en Español y Literatura de la Universidad del Magdalena, con Especialización en Informática de la Fundación Universitaria del Área Andina, Maestría en Enseñanza de la Lengua en Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de La Rioja (España) y doctoranda en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Su trayectoria en educación es de 27 años, en los cuales se ha desempeñado como profesora en multigrado y primaria, y en Lengua Castellana de secundaria y media; además, como docente del Programa Aceleración del Aprendizaje, tutora del Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y profesional universitaria de apoyo al área de Calidad de la Secretaría de Educación del Cesar. Su principal aporte a la educación ha sido en la innovación a la práctica pedagógica, con la cual ha aportado nuevas estrategias y conocimiento a la formación para la vida de los niños y jóvenes y al desarrollo profesional de los docentes del Cesar y Colombia, desde la investigación en el aula. Su aporte ha sido reconocido

por la Gobernación del Cesar mediante el Decreto 00356 del 2012, con el cual se le concedió la “Condecoración al Mérito Cacique Upar, Orden Gran Cruz Extraordinaria” y por la Universidad del Magdalena con la Medalla al Mérito y la Excelencia al Egresado (2019) “por su labor y desempeño profesional que contribuye de manera notoria y ejemplar al desarrollo de la Universidad, la región o el país”. Su interés investigativo se asocia con la didáctica para la enseñanza de la lengua, la evaluación formativa desde el enfoque curricular por competencias y el acompañamiento pedagógico situado. Su producción bibliográfica se recoge en varios artículos de investigación publicados en revistas especializadas, dos libros de formación, un libro de investigación y dos capítulos de un libro de investigación.

Correo electrónico: osirisgriega10@yahoo.com.ar y osirisgriega100@gmail.com

### **Julián Ricardo Gómez Niño**

Licenciado en Matemáticas, especialista en Educación Matemática, magíster en Docencia de la Matemáticas y actualmente cursa el Doctorado en Innovación Educativa y Uso de las TIC. Tiene dieciocho años de experiencia en formación docente, es autor de textos y juegos educativos distribuidos a nivel nacional y ha participado como evaluador de artículos, proyectos y experiencias de aula. Fue coordinador del proyecto nacional “Juega y Construye la Matemática”, asesor de la dirección de calidad del Ministerio de Educación Nacional y del Programa Todos a Aprender, docente de maestría en la Universidad de la Sabana, miembro de la junta de la Asociación Colombiana de Matemática Educativa, instructor de Texas Instrument para Latinoamérica y asesor del programa Escuela que Aprende. Actualmente es asesor de la Subdirección de Fomento de Competencias del Ministerio de Educación Nacional, y sus temas de interés son la formación docente, la educación matemática, el aprendizaje basado en juegos y la gestión educativa.

Correo electrónico: julianricardogomez@gmail.com

### **Flor María Guerra Valderrama**

Psicóloga y contadora pública, especialista en Pedagogía de la Universidad de la Amazonia y magíster en Educación de la Universidad de los Andes. Tiene 14 años de experiencia docente, con asignación de funciones como docente

orientadora en la Institución Educativa Barrios Unidos del Sur en Florencia (Caquetá). Además, hace unos 9 años es docente tutora del Programa Todos a Aprender para la Secretaría de Educación Departamental del Caquetá. A la fecha, en comisión de servicios como subsecretaria de Calidad Educativa de la misma secretaría. Es una enamorada de la educación y una convencida de que la formación docente es la base fundamental para el mejoramiento de las prácticas de aula y de la calidad educativa del país.

Correo electrónico: fm.guerra@uniandes.edu.co

### **Camilo Ernesto López Guarín**

Ingeniero de Sistemas de la Universidad Nacional de Colombia y magíster en Ingeniería de Sistemas y Computación, y en Psicología de la misma institución. Ha trabajado como investigador y analista de datos en distintos niveles educativos, desde educación inicial hasta educación superior en entidades como la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad de los Andes, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y el Ministerio de Educación Nacional, entre otras. Actualmente es estudiante del Doctorado en Educación en la Universidad de los Andes, donde investiga sobre la preparación para la educación superior. Dentro de sus intereses se encuentra la evaluación de programas y el uso de datos en la toma de decisiones.

Correo electrónico: ce.lopez@uniandes.edu.co

### **Astrid Carolina Mora-Garzón**

Licenciada en Lengua Castellana y Comunicación de la Universidad de Pamplona. Su trayectoria en educación es de 14 años como docente de aula en básica primaria, 11 años en el sector privado y 3 en la Institución Educativa San Juan Bautista del corregimiento de Simaña, La Gloria sur (Cesar), donde en la actualidad se desempeña como docente multigrado. Su principal aporte a la institución mencionada es haber liderado la propuesta pedagógica titulada “Guía didáctica, herramienta pedagógica generadora de aprendizaje autónomo”, que se llevó a cabo durante la emergencia sanitaria a causa del COVID-19 y que representó a la institución en los ámbitos municipal y departamental en el Foro Educativo 2020, en el cual obtuvo un reconocimiento por su impacto en los aprendizajes de los estudiantes, en la práctica pedagógica y en la cultura

de mejoramiento institucional. Su principal interés es la enseñanza de saberes y habilidades en los estudiantes a través de estrategias pedagógicas flexibles y dinámicas.

Correo electrónico: astridcmora@iesanjuanb.com.co y amkarol88@gmail.com

### **Daissy Bibiana Ospina B.**

Especialista en Didáctica de las Ciencias con Énfasis en Matemáticas y Física y magíster en Educación. En lo profesional se ha desempeñado como asesora en el diseño curricular de planes de área y acompañamiento pedagógico a los docentes, en especial de primaria. También ha sido docente de matemáticas y ciencias naturales tanto en primaria como en secundaria, en los sectores público y privado. Fue tutora del Programa Todos a Aprender durante 9 años. Hoy en día es maestra de matemáticas en secundaria en la Institución Educativa Hernán Toro Agudelo, de carácter oficial en Medellín. Su principal aporte como profesora es la creación de diversos recursos interactivos para la dinamización de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, los cuales son de utilización libre en la web.

Correo electrónico: dbospinaprofe@gmail.com

### **Mónica Marcela Pérez-Gómez**

Psicóloga de la Universidad de San Buenaventura, con Maestría en Psicología Clínica desde el enfoque sistémico. Su trayectoria es de 9 años, en los cuales ha realizado acompañamiento clínico, psicosocial y comunitario a niños, adolescentes y familias en condición de vulnerabilidad, víctimas del conflicto armado en condición de discapacidad, y líderes y lideresas sociales para la prevención de las violencias contra la infancia; además, ha sido orientadora escolar, gestora social y docente universitaria. Algunas de las organizaciones o instituciones con las cuales ha estado vinculada de forma laboral han sido el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), el Centro de Desarrollo Infantil Despertar Infantil Pailitas (hogar infantil), la Fundación Menores del Futuro, la Asociación de Hogares Comunitarios Fami Tamalameque, la UT Creando Futuro a la Infancia del Cesar y la Asociación de Profesionales en Programas de Promoción y Prevención para la Salud, la Educación, la Familia y la Comunidad (APSEFA-COM). Así mismo con Bioger Colombia S. A. ESP, el Centro de Rehabilitación

Mupez, el Instituto de Rehabilitación y Educación Especial del Cesar (IDREEC), el Centro Educativo Sol y Lunita, el Centro Educativo Vido desempeñando el rol de orientadora escolar, Word Vision Internacional y la Universidad Popular del Cesar donde actualmente labora y en la que además desarrolla actividades de coordinación del Centro de Atención en Investigación en Psicología y Docencia del Servicio. Su principal interés es la investigación en las dinámicas familiares y la influencia que tienen en la adquisición de aprendizaje significativo en estudiantes universitarios.

Correo electrónico: [monicaperez@unicesar.edu.co](mailto:monicaperez@unicesar.edu.co) y [monica\\_perez0721@hotmail.com](mailto:monica_perez0721@hotmail.com)

### **Martha Puente Sinisterra**

Licenciada en Educación Especial, con Maestría en Educación Popular de la Universidad del Valle y Doctorado en Educación de la Universidad de Baja California (México). Su experiencia en educación es de 25 años y hoy en día es docente tutora del Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en la Institución Educativa Los Andes, de Cali (Valle del Cauca). Su interés investigativo se ubica en el campo de la formación docente y su principal aporte como tutora es promover, en el grupo de docentes que acompaña, el valor de la investigación en y desde las situaciones cotidianas que ocurren en el aula de clase.

Correo electrónico: [d.lan.martha.puente@cali.edu.co](mailto:d.lan.martha.puente@cali.edu.co) y [marpusi12@gmail.com](mailto:marpusi12@gmail.com)

### **Martha Sáenz Poveda**

Normalista superior, licenciada en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), con Maestría en Gestión de la Innovación y Doctorado Ph. D. en Educación de la Universidad de Baja California (México). Su experiencia educativa es de 21 años, con aportes orientados a la transformación social desde la enseñanza del lenguaje; ha sido tutora del Programa Todos a Aprender en el departamento de Cundinamarca durante los últimos 7 años y galardonada en la noche de los mejores del 2021 por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia por su aporte a la educación del país. Pertenece al grupo de investigación e innovación social educativa del Parque Científico de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Su



experiencia está enfocada a la formación docente, la asesoría pedagógica desde la gestión organizacional hacia el mejoramiento de los procesos escolares y el fortalecimiento curricular a partir de la creación de estrategias didácticas y pedagógicas innovadoras.

Correo electrónico: saenzmar24@hotmail.com

### **July del Carmen Salas Jurado**

Normalista superior de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad del Magdalena y magíster en Educación de la Universidad Tecnológica de Bolívar. Candidata a doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela. Forma parte de la Red Caribe para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje y de la Asociación Colombiana de Redes para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Su experiencia laboral en la educación es de 18 años como docente de aula en básica primaria. Es docente nombrada en propiedad en una institución educativa pública en Cartagena. Desde hace 9 años se desempeña en comisión como tutora del Programa Todos a Aprender. Es proactiva, académica y dinámica en el desempeño profesional y laboral. Su interés investigativo prevalece en temas asociados al lenguaje, a la práctica docente, a la gestión directiva y a la calidad educativa. Considera que su mayor aporte como docente de aula ha sido desarrollar en los estudiantes competencias ciudadanas y básicas para desempeñarse de manera satisfactoria en sociedad y en la familia, autorregulando sus emociones y enfocando su proyecto de vida. Como tutora, su aporte ha sido acompañar, formar y apoyar a los docentes en la transformación de sus prácticas pedagógicas y en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.

Correo electrónico: jsalasjurado@gmail.com

### **Ivonne Valencia Chaves**

Licenciada en Lingüística y Literatura, magíster en Estudios Semiológicos, máster universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, DEA en América Latina Contemporánea. Docente titular de la universidad Distrital Francisco José de Caldas, investigadora y directora del semillero de investigación Diálogo de Pulgarcita: reflexiones educativas en tiempos de reinención.

Maestra por más de veinte años; maestra en enseñanza de la lengua española para estudiantes Erasmus en Madrid, España; asesora experta en lenguaje 2018 del Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional; experta en didáctica del lenguaje en el Convenio Universidad de La Salle-MEN 2020-2021 en Escuelas Normales Superiores; investigadora del IDEP, y asesora de colegios rurales de Bogotá de la Dirección de Educación Preescolar y Básica de la Secretaría de Educación del Distrito. Ha publicado artículos sobre enseñanza del español como lengua extranjera, la consciencia lingüística y la construcción de la ciudadanía en la escuela básica, secundaria y universitaria. Se interesa en la educación para la transformación social y cultural desde la competencia comunicativa y ciudadana, y la ruralidad.

Correo: [eivalenciad@correo.udistrital.edu.co](mailto:eivalenciad@correo.udistrital.edu.co)

*Una década del Programa Todos a Aprender*  
se compuso en caracteres Kepler 11/16, en marzo del 2023.