



Revista Educación
ISSN: 0379-7082
ISSN: 2215-2644
revedu@gmail.com
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

La tutoría del Programa Todos a Aprender en la formación continua de docentes: estudio de caso

Reyes Ramírez, Sandra Milena

La tutoría del Programa Todos a Aprender en la formación continua de docentes: estudio de caso

Revista Educación, vol. 45, núm. 2, 2021

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44066178005>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42592>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Internacional.

La tutoría del Programa Todos a Aprender en la formación continua de docentes: estudio de caso

Tutoring for Continuous Teacher Training in the Let's all Learn Program in Colombia: A Case Study

Sandra Milena Reyes Ramírez
Universidad La Gran Colombia, Colombia
sandrareyesramirez@rufinocentro.edu.co

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42592>
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44066178005>

 <https://orcid.org/0000-0003-2487-096X>

Recepción: 17 Julio 2020
Aprobación: 27 Septiembre 2020

RESUMEN:

La formación del profesorado es un factor determinante para transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, cualificar el desarrollo profesional. Esta investigación tiene como objetivo determinar el impacto de la tutoría del *Programa Todos a Aprender (PTA)* en la formación continua de docentes para favorecer la documentación, y las reflexiones que se derivan de la resignificación de la práctica pedagógica. Este estudio tiene su base en la metodología cualitativa (Creswell, 2013) y el método de estudio de casos (Eisenhardt, 1989; Yin, 1989), el cual se considera apropiado para medir y registrar las conductas de los participantes en el fenómeno objeto de esta investigación. De esta forma, el estudio de caso no extrapola los resultados a otros contextos, sino que reconoce los hallazgos en los casos particulares que intervienen en él. (Latorre, Arnal y Rincón; 1992). El profesorado participante expresa que la tutoría en los procesos de formación, planificación y realización de la clase, así como la retroalimentación de la práctica pedagógica, establecen un principio de corresponsabilidad porque involucra el conocimiento, la comprensión de los aspectos metodológicos, pedagógicos y didácticos, en concordancia con la incorporación de los referentes curriculares. Se concluye que la tutoría que propone el *Programa Todos a Aprender*, promueve diálogos continuos en torno a la práctica pedagógica de los docentes para acercarse a la cualificación y, sobre todo, para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Formación de docentes, Práctica pedagógica, Enseñanza primaria, Competencias docentes.

ABSTRACT:

Extension Training for teachers is a decisive part of the teaching-learning transformation process and enhances the quality of professional development. This study strives to determine the impact of tutoring on continuous teacher training in the "Let's All Learn" program in Colombia and how it redefines pedagogical practices through feedback and encouraging teacher reflection. A qualitative methodology was used for this study (Creswell, 2013) as well as a case study method (Eisenhardt, 1989; Yin, 1989), deemed appropriate to measure and record participant behavior, nor were the results of the case study extrapolated to other contexts. (Latorre, Arnal and Rincón; 1992). Teachers participating in the program stated that, in addition to providing pedagogical support for planning and teaching practices, tutoring established a shared sense of responsibility since knowledge and understanding of methodological, pedagogical and didactic aspects adhere to an established curriculum. It was concluded that tutoring, in the "Let's All Learn" Program, promoted increased dialogue among teachers to enhance teaching skills and achieve significant learning in students.

KEYWORDS: Teacher Training, Pedagogical Practice, Primary Education, Teacher Qualifications.

INTRODUCCIÓN

En el informe TALIS (2008) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE, publicado en el año 2011, se establecen los factores asociados al rol docente que definen las prácticas de enseñanza y aprendizaje en los establecimientos educativos. En relación con el desempeño del profesorado se destacan los siguientes elementos:

- Los maestros que reciben más desarrollo profesional, creen que trabajan en forma más efectiva.

- Los maestros que tienen creencias más fuertes acerca de los métodos de enseñanza informan que tienen un comportamiento más colaborativo con sus colegas, relaciones más positivas entre maestros y alumnos, y sienten que son más efectivos.
- Los maestros que reciben reconocimiento por su buen desempeño, por parte del director o de sus colegas, sienten que son más efectivos.
- El impacto de liderazgo escolar en el aprendizaje es indirecto, y se mitiga a través de las acciones de los maestros. (OCDE, 2011, p.8).

De lo anterior se infiere que uno de los aspectos más relevantes para el rol docente es el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual es fundamental para propiciar el desarrollo de la formación de los educandos, en este se integran diversos elementos que disponen la resignificación de lo que se aprende y su uso en diferentes contextos, es decir, que este aprendizaje debe ser significativo y encaminado a la formación integral.

En Colombia, para el año 2017, según el estudio ¿Quiénes son los docentes en Colombia? Características generales y brechas regionales, publicado por el Banco de la República en el año 2018, la planta de docentes de la básica primaria es de 138,036 profesores. El 75,7% de los docentes en primaria son mujeres y son ligeramente mayores con una edad promedio de 46,7 años. (Bonilla et al., 2018).

En este estudio se caracteriza el nivel de formación, y se tiene que la proporción de docentes con títulos profesionales y de posgrado es mucho mayor entre los docentes de secundaria que entre los de primaria. En relación con los títulos profesionales, el 83,8% de los profesores tiene como mínimo un título, mientras que los docentes de secundaria el 100%. Asimismo, en la formación posgradual, la brecha es menor, pero se mantiene. El 37,4% de los docentes de primaria tienen posgrado, comparado con el 42,2% de docentes en secundaria que tienen dicho título.

Al respecto, en la Resolución 17198 de 2013, explicita:

[...] el plan sectorial del Ministerio de Educación Nacional Educación de calidad, el camino para la prosperidad 20102014, plantea como objetivo principal el mejoramiento de la calidad educativa en todos los niveles, desde la primera infancia hasta la superior. Y en aras de lograr esta meta, se diseñó “Todos a aprender” (PTA): el Programa de Transformación de la Calidad Educativa, cuyo propósito es mejorar los aprendizajes de los estudiantes de básica primaria (de transición a quinto) en lenguaje y matemáticas del país, de establecimientos educativos que muestran desempeño insuficiente. (Resolución 17198, 28 de noviembre de 2013).

El Programa desarrolla acciones pedagógicas encaminadas a fortalecer las prácticas en el aula, brindar referentes curriculares claros que indiquen los objetivos de aprendizaje, desarrollar herramientas apropiadas para la evaluación y trabajar en la selección y uso de materiales educativos para los maestros y estudiantes, los cuales deben estar acordes con los ambientes de aprendizajes. Asimismo, se definió un plan de formación y acompañamiento para los docentes en sus propias aulas (formación situada), puesto que es en la interacción entre pares y educadores con sus alumnos donde ocurren las verdaderas transformaciones educativas. (Alcaldía Santiago de Cali, 2018).

En este sentido el PTA focaliza los primeros grados de la educación básica en las áreas de matemáticas y lengua castellana para transformar las condiciones de aprendizaje y con ello mejorar el nivel de las competencias básicas de los y las estudiantes (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013). “Así, se pretende alcanzar el mejoramiento de los aprendizajes de 2.3 millones de niños, a partir del acompañamiento por parte de los tutores para mejorar las prácticas de 70.000 educadores entre docentes de aula y directivos”. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013).

La tutoría brindada a los establecimientos educativos focalizados se fundamenta en el acompañamiento situado que realizan educadores expertos, formados en competencias pedagógicas, didácticas reflexivas y en la enseñanza de disciplinas específicas, para atender el desarrollo profesional de los docentes, propiciar la reflexión y la transformación de los procesos de enseñanza. Por tanto, la tutoría establece relaciones de confianza y trabajo en equipo con los maestros focalizados a partir de los diálogos pedagógicos que se derivan del proceso de acompañamiento de aula (observación de clase) y retroalimentación. Para Gómez y

Palomo (2013), la tutoría es necesaria para apoyar la labor de los docentes y reforzar la resignificación de las responsabilidades profesionales.

El acompañamiento situado de la tutoría:

Adopta diferentes formas, pero en general demanda hacer conciencia a través de la interpretación de la labor pedagógica emprendida, aprender del encuentro con otros maestros, favorecer la toma de decisiones en contexto y la realización de un ejercicio pedagógico fundamentado. (Caicedo, 2015, pp. 18-19)

Es decir, que permite caracterizar y describir los procesos metodológicos para establecer diálogos pedagógicos entre el docente y el docente tutor que permitan la reflexión y favorezcan un ambiente de trabajo para fortalecer los procesos de planeación, formación, acompañamiento y evaluación formativa de los y las estudiantes.

Referente teórico

La formación continua

La formación continua de maestros implica la transformación permanente de la práctica pedagógica como una condición de desarrollo profesional, y es en este ámbito donde se generan las tensiones sobre la formación que se obtiene en la universidad, como maestros noveles y la formación continua del ejercicio profesional (Stenhouse, 1987; Schön, 1998; Perrenoud, 2001; Korthagen, 2010; Rusell, 2012).

En este sentido, en el año 2012 en la República Dominicana se desarrolla la estrategia de formación continua de maestros denominada *Acompañamiento a la práctica pedagógica*, la cual se basa en “la formación de sujetos sociales que optan por la construcción de nuevas prácticas y la construcción de relaciones educativas, direccionadas por un proyecto social y educativo transformador” (García, 2012, p. 12). La estrategia de formación continua para el docente en servicio, implementada en el Perú en el año 2014 por el Ministerio de Educación, se centra en el acompañamiento de aula, formación situada y asesoría en la implementación de la estrategia para mejorar las prácticas docentes.

En Bolivia, Ávila (2019) propone que los modelos de formación continua deben estar basados en el desarrollo de capacidades específicas de acuerdo con el contexto, la diversidad cultural y deben propiciar políticas formativas que integren las necesidades de formación, actualización y especialización profesional del docente. En Colombia, el PTA como programa de formación continua de maestros se sustenta en la formación situada:

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, enfoca la estructuración de oportunidades para que el colectivo de maestros reconstruya y potencie sus prácticas de aula”. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013, p. 11).

De acuerdo con Salazar y Tobón (2018), “en el plano de la formación continua del docente, se le solicita al maestro que innove su práctica y que transforme los procesos de aprendizaje en sus alumnos, pero desafortunadamente no se le dan los elementos necesarios para ello” (p.17). Los autores señalan que los programas de formación del profesorado deben fundamentarse en la actitud de estos para ser aprendices permanentes, para que puedan identificar sus fortalezas y aspectos a mejorar respecto a sus responsabilidades profesionales (Salazar y Tobón, 2018).

De esta manera, el proceso de cualificación del profesorado permite el reconocimiento y valida el campo de acción en el contexto educativo, cultural y social (Mosquera, Sánchez y Solano, 2011). En este sentido, el profesorado cualifica su responsabilidad profesional en aras de atender las diferentes necesidades de los educandos.

El modelo de formación continua tradicional es muy rígido e inflexible, para que un proceso de formación continua tenga un impacto real, se requiere que el docente cambie su pensamiento, su lenguaje y su forma de actuar, siendo un factor clave la reflexión. (Salazar y Tobón (2018), p.23).

Es de anotar que Imbernón (2016) plantea que la formación docente es un imperativo para los ministerios de educación y para las políticas educativas, toda vez que en la cualificación se avanza hacia la calidad, entendida como las acciones de mejoramiento continuo que deben implementarse en las comunidades educativas.

Tenemos que avanzar en todos los componentes que ayuden a mejorar y cambiar la profesión docente y su formación, y establecer un nuevo concepto de carrera profesional docente basado en el estímulo y el reconocimiento de los méritos acreditados, seguro que esto ayuda a mejorar la calidad de la enseñanza. (p.129).

La reflexión del profesorado debe basarse en la vocación como una condición sin la cual no es posible el desarrollo de las competencias docentes, puesto que estas deben atender las necesidades de la población educativa, por tanto, el mejoramiento de los procesos educativos depende de la participación de los docentes para propiciar las transformaciones sociales (Veloquio, 2016). Conviene señalar que la formación continua de maestros en México, Chile, Perú, Bolivia, República Dominicana y Colombia, se propicia desde los programas ministeriales que favorecen la reflexión permanente sobre el saber pedagógico, para que el entramado de la acción educativa atienda a una práctica pedagógica que se reconfigure al proponer retos de enseñanza para lograr aprendizajes significativos.

Componente pedagógico

Para el PTA, el componente pedagógico establece una relación con los ambientes de aprendizaje basados en el intercambio que se establece en el aula entre las y los profesores y las y los estudiantes a partir de la estructuración de los aprendizajes, los cuales deben estar en consonancia con los referentes de calidad del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, la evaluación de los aprendizajes y el uso de materiales educativos en el aula.

Los referentes curriculares están compuestos por dos documentos básicos: los lineamientos curriculares y los estándares de competencias básicas. Los lineamientos presentan orientaciones y criterios nacionales para diseñar el currículo de cada institución, de acuerdo con su proyecto educativo institucional (PEI). (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013).

El componente pedagógico se constituye como una actividad mediadora en el aula para desarrollar los procesos de aprendizaje, debe estar dirigida hacia dinámicas de enseñanza que atienden el contexto escolar, el proceso de planeación, la evaluación, la comunicación con el estudiante, el ambiente de aprendizaje, entre otros (Danielson, 2013). Sin embargo, las competencias que deben desarrollar las y los estudiantes se visibilizan muy poco, porque la planeación de las clases se basa en contenidos de estudio, en ocasiones orientados por un libro de texto.

En este sentido, se ha puesto especial énfasis en la tutoría definida como: "formación, acompañamiento y seguimiento a los docentes participantes del PTA y en establecimientos educativos focalizados" (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015, p. 10) como esencia del acompañamiento situado para el trabajo colaborativo entre pares, el cual fortalece los componentes básicos del PTA, entre los cuales se destaca en el componente pedagógico el conocimiento didáctico del contenido (CDC) (Shulman, 1987; Garritz y Trinidad-Velasco, 2004; Abell, 2008; Berry, Loughran y Van Driel, 2008; Vázquez, Jiménez y Mellado, 2019).

Para el PTA el conocimiento didáctico del contenido CDC, se fundamenta en el conocimiento base para la enseñanza (Shulman, 1987; Berry, Loughran y Van Driel, 2008; Vázquez, Jiménez y Mellado, 2019), este favorece la apropiación de los conocimientos específicos en el área de enseñanza, a partir del proceso metacognitivo del profesorado para transformar la enseñanza.

La cualificación de la práctica pedagógica debe partir del diálogo y reflexión permanente entre pares, lo cual implica un cambio en el paradigma de enseñanza, para lograr procesos de enseñanza y aprendizaje coherentes con los referentes curriculares, es decir, la ausencia de conceptos, teorías y procedimientos fundamentales de

la disciplina que se orienta, no permite reconocer las redes conceptuales que permiten explicar, organizar y conectar los conceptos para verificar el aprendizaje de las y los estudiantes.

De lo anterior subyace que el desconocimiento de las conexiones entre los conocimientos de la materia y didácticos del profesorado, no favorecen la interacción entre el contenido y la manera como debe ser enseñado, la transposición didáctica del contenido (Chevallard, 1985; Marcelo, 1994). Para fortalecer el CDC es necesario la formación continua, el acompañamiento en la planeación de clase, las formaciones *in situ*, las Sesiones de Trabajo Situado (STS) y las Comunidades de Aprendizaje (CdA) para intervenir y solucionar la ausencia de conocimiento disciplinar y pedagógico de las y los maestros.

Otro elemento pedagógico que se debe considerar son las competencias docentes planteadas por Danielson (2013) en el marco para la enseñanza, que es un instrumento sustentado en “una visión constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En este, la compleja actividad de la enseñanza se divide en 22 componentes (y 76 elementos menores), agrupados en cuatro dominios de la responsabilidad docente”: planeación y preparación de las clases (dominio 1), ambientes de aprendizaje (dominio 2), práctica pedagógica (dominio 3) y responsabilidades profesionales (dominio 4). (Ver Figura 1).



FIGURA 1.
 Dominios del marco para la enseñanza
 Fuente: Tomado de Danielson, 2013.

De esta forma la estrategia pedagógica del PTA propicia la transformación de la práctica pedagógica de las y los maestros a partir de los componentes de apoyo que estructuran el acompañamiento situado en los establecimientos focalizados. Esta permite la comprensión del proceso de planeación y preparación de las clases como el punto de partida hacia el mejoramiento de los aprendizajes. (Danielson, 2013; Davini, 2015). (Ver Figura 2).

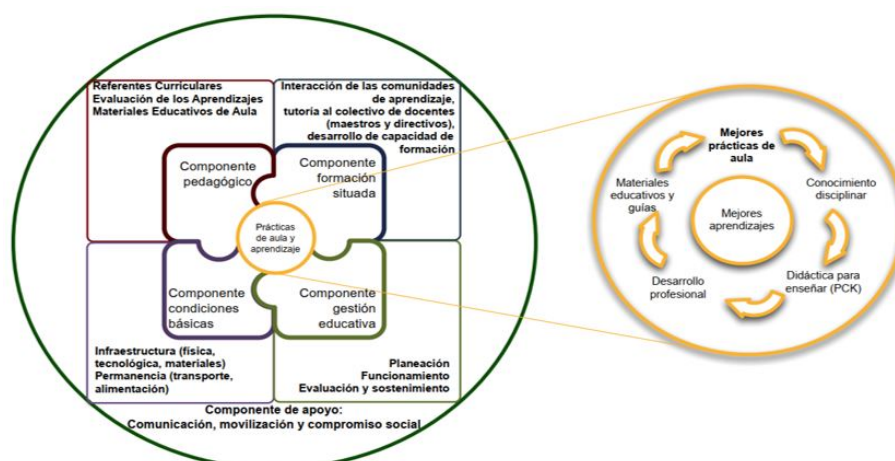


FIGURA 2.

Visión sistémica integral de los componentes y la estrategia pedagógica del PTA

Fuente: Evaluación del Programa todos a Aprender: resultados de la evaluación de contexto (Díaz, 2015)

Componente de acompañamiento situado

El PTA define el acompañamiento situado (*in situ*) como una serie de enfoques pedagógicos y didácticos que favorecen la interacción entre el tutor y el docente acompañado, este debe motivar la transformación de la práctica pedagógica y propiciar las reflexiones en cuanto a la enseñanza como una actividad especializada que atiende las complejidades del contexto y permite el aprendizaje significativo de los estudiantes. En relación con la transformación de la práctica pedagógica, se deben considerar los siguientes elementos: los referentes de calidad (Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencia, Derechos Básicos de Aprendizaje), clima de aula, trabajo cooperativo, secuencias didácticas, gestión de aula, y el uso del material pedagógico entregado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Al respecto, Díaz (2015) manifiesta:

Esto sugiere que la calidad de la educación mejora cuando se apoya a los docentes y cuando las propuestas para mejorar su situación se basan en enfoques contextuales e integrales, en los que se tengan en cuenta todos los factores que contribuyen a facilitar el trabajo de los profesores, puesto que ellos no pueden cargar con toda la responsabilidad de los problemas asociados a la calidad de la educación (p.47).

En cuanto al enfoque didáctico se fortalece el conocimiento didáctico del contenido CDC y el uso de material concreto como estrategia para la enseñanza de las matemáticas y el lenguaje. Este componente se basa en la interacción de las comunidades de aprendizaje CdA (grupos de docentes que aprenden de manera dialógica y participativa) y el acompañamiento de aula por parte de las y los tutores.

Buckworth (2017) plantea que en la actualidad se hace necesario que las y los docentes en formación participen de manera activa en las aulas de clase como aprendices de las y los maestros expertos, esta interacción les permite adquirir experiencia para su propia cualificación. Al respecto, el acompañamiento situado del PTA permite un acercamiento entre pares, en este caso la persona docente y la persona docente tutora, para fortalecer la práctica pedagógica de las y los maestros y por ende cualificar los procesos de enseñanza-aprendizaje; otro aspecto que se favorece es la actualización en la didáctica de enseñanza y el mejoramiento de las competencias profesionales aunadas al desarrollo de un marco para la enseñanza (Danielson, 2013) que permita evidenciar el mejoramiento de la calidad educativa del país.

Uno de los objetivos que enmarca el fortalecimiento de la formación docente se establece a partir del fortalecimiento del conocimiento didáctico del contenido (CDC) y los referentes curriculares de las áreas de matemáticas y lengua castellana. Al respecto, el acompañamiento situado permite caracterizar y describir los procesos metodológicos para establecer diálogos pedagógicos entre las personas docentes y las tutoras.

Ahora bien, ¿qué debe saber una/un profesor de su área de enseñanza para lograr los aprendizajes de las y los estudiantes?, ¿cómo se puede fortalecer la didáctica de enseñanza de las áreas?, ¿cómo inciden los referentes curriculares en la planeación de clase? ¿Cómo puede favorecer la tutoría en la formación continua de las y los maestros? Estas preguntas surgen del análisis del acompañamiento situado (Wedell, 2005) en este caso, el aula de clase como espacio donde se integran los saberes de las y los docentes con los procesos para la enseñanza.

METODOLOGÍA

Enfoque

El enfoque cualitativo permite “examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio 2014, p.358). Asimismo, Creswell (2013) plantea que la investigación cualitativa estudia las representaciones de las y los individuos o grupos en relación con el mundo y sus interacciones lo cual permite comprender su contexto (Creswell, 2013). La elección de este enfoque se basó en la comprensión de los fenómenos educativos, la interrelación de la persona investigadora con el objeto de estudio y la simultaneidad de los fenómenos educativos (Flick, 2004; Creswell, 2013b; McVicar, Munn-Giddings y Seebohm, 2013; Creswell, Hanson, Clark y Morales, 2007 y Morse, 2012).

Se empleó el estudio de caso (Yin, 1989; Eisenhardt, 1989), el cual no extrapola los resultados a otros contextos, sino que reconoce los hallazgos en los casos particulares que participan de la investigación (Latorre, Arnal y Rincón, 1992). Por esta razón es común que el número de participantes sea reducido para lograr profundizar en el objeto de estudio. Los criterios de calidad de esta investigación son la credibilidad, desde la adecuación referencial, al registrar todo lo ocurrido durante el proceso de acompañamiento de aula y en la retroalimentación; en las entrevistas se tiene en cuenta la comunicación verbal y no verbal. Al respecto, la interacción con las y los docentes se establece desde la cotidianidad al estar de manera permanente en el aula de clase (Creswell, 2013). Asimismo, la autenticidad entendida como las expresiones sin sesgo de las y los participantes y de la persona investigadora, Burns, 2009 y James, (2008) citados por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018).

En relación con los criterios éticos, el consentimiento informado permite que las personas participantes estén de acuerdo con este estudio y que puedan conocer sus derechos y responsabilidades; la confidencialidad, asegura la protección de la identidad de las personas participantes, por lo tanto, se generan códigos para cada una de ellas. Finalmente, la observación participante en el acompañamiento de aula y en las entrevistas, se constituyen como otro criterio ético en este estudio porque exigen una responsabilidad ética derivada de las interacciones entre las personas docentes y la persona investigadora. (Álvarez-Gayou, 2013; Lipson J., 2003).

Unidades de análisis

La investigación se desarrolló durante el año 2016, 2017 y 2018 con el profesorado de la básica primaria de Armenia, capital del departamento del Quindío, a quienes se les presentaron los objetivos, la metodología y el alcance de esta investigación. Para seleccionar a quienes participarían del estudio se consideraron los siguientes aspectos: 1) Ser profesor/a de la básica primaria. 2) Ser profesor/a del área de Lengua castellana en la básica primaria. 3) Ser profesor/a del área de matemáticas en la básica primaria. 4) Querer participar de la focalización del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el *Programa Todos a Aprender* (PTA), participar de las Sesiones de Trabajo Situado (STS), correspondientes a jornadas de trabajo de 3 horas que adelanta la comunidad de aprendizaje de un establecimiento educativo guiado por protocolos, modelada por el Tutor y que fortalece el conocimiento disciplinar, pedagógico y didáctico de las y los maestros; conformar la Comunidad de Aprendizaje (CdA) para promover el diálogo y la participación de experiencias y prácticas

de aula, así como promover el trabajo en equipo y las reflexiones pedagógicas. 5) Querer participar de esta investigación. De las 19 personas docentes focalizadas que cumplían con los criterios de selección, 7 de ellas decidieron participar, se les socializó el instrumento de observación de aula y que este solo sería utilizado para los fines de esta investigación; asimismo, se consideró enunciarlas por códigos para mantener su anonimato. Las profesoras tienen experiencia en la enseñanza de las áreas de lengua castellana y matemáticas de 3 a 35 años lo que permite mayor variabilidad en la información.

Técnicas de recolección de la información

En cuanto a los instrumentos se emplearon la observación de clase (Ver Figura 3) y las entrevistas; en el acompañamiento de aula se realiza una observación participante de la práctica pedagógica, lo que permite comprender las relaciones que se gestan entre el profesorado y el estudiantado y reconocer la dinámica del aula y su cotidianidad (Miles y Huberman, 1984).

Docente	Tiempo efectivo destinado a revisión de planeación:	Tiempo efectivo visita al aula:	Tiempo efectivo de la retroalimentación:
Fecha visita:	Grado:	Asignatura observada:	
Dominios	Componentes		Síntesis de las evidencias
1. Planeación y preparación de clase	1A. Evidencia de que el docente tiene un conocimiento disciplinar y didáctico		Realimentación
	1B. Evidencia de que el docente conoce a sus estudiantes		
	1C. Desarrollo de directrices y metas de comprensión de acuerdo con los Estándares y Derechos Básicos de Aprendizaje		
	1D. Evidencia de que el docente conoce los recursos didácticos de su área		
	1E. Planeación de clase que evidencia una enseñanza coherente con los múltiples aspectos de la didáctica		
	1F. Diseño de la evaluación coherente con los objetivos		
2. Ambientes para el aprendizaje	2A. Ambiente de respeto y empatía		Realimentación
	2B. Cultura de aprendizaje		
	2C. Manejo de procedimientos de clase		
	2D. Manejo del comportamiento de los estudiantes		
	2E. Organización del espacio físico		
3. Práctica pedagógica	3A. Comunicación con el estudiante		Realimentación
	3B. Uso de estrategias de pregunta y discusión		
	3C. Involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje		
	3D. Uso de la evaluación como estrategia pedagógica		
	3E. Flexibilidad y capacidad de respuesta		

FIGURA 3
Instrumento de observación de aula

Fuente: Programa Todos a Aprender, Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2016.

Este instrumento tiene los siguientes aspectos:

Metodología, clima de aula, manejo del tiempo, materiales educativos utilizados, coherencia de las actividades con el objetivo de la clase, interacción entre estudiantes, interacción docente-estudiantes, participación, discusión, trabajo cooperativo, espacios adecuados, manejo de roles, saberes previos, y manejo del contenido. (MEN, 2016).

Además, tiene tres momentos: planeación, visita de aula y retroalimentación, los cuales son acordados con la persona docente de manera previa para que se establezca una relación de confianza y el acompañamiento no genere ningún tipo de tensión. En esta investigación se prioriza el componente 1C. Desarrollo de directrices y metas de comprensión de acuerdo con los Estándares y Derechos Básicos de Aprendizaje, el cual se encuentra estructurado en los dominios del marco para la enseñanza.

Este componente se basa en que la enseñanza como actividad debe tener un propósito, esto implica establecer lo que se espera que las y los estudiantes aprendan; por tanto los resultados de la práctica pedagógica deben dar cuenta los aprendizajes planeados en concordancia con las metas a partir de las acciones de aprendizaje que fomentan el desarrollo de las habilidades y destrezas, y por tanto las competencias de las áreas.

De este instrumento se obtuvo una caracterización de la práctica pedagógica y una reflexión de la persona docente en cuanto a su proceso de planeación de clase, de esta manera se logra una revisión objetiva del objeto de estudio, que permite en el proceso de investigación, la recolección de datos desde el contexto en el cual ocurre el fenómeno para que se pueda generar una comprensión amplia desde la perspectiva de la/el investigador (Shaw, 1999).

De igual forma se realizaron las entrevistas, en este caso la entrevista cualitativa, que permite interactuar de manera más cercana con las y los participantes y propicia el análisis de lo descrito y de las manifestaciones asociadas al tono, los gestos, las actitudes, como parte fundamental de la comunicación no verbal. Se define como “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)”. (Hernández-Sampieri, et al., 2014, p.436). Las entrevistas se realizaron en torno a la reflexión del instrumento de observación de la práctica pedagógica, donde las/los maestros expresaron los aspectos que debían ser mejorados o cualificados.

Procesamiento de análisis

Para comprender el problema de investigación es necesario que los datos sean analizados de forma inductiva, guiados por la transcripción y análisis detallado de las entrevistas y de la retroalimentación del proceso de acompañamiento de aula; Al respecto se toma el proceso de análisis inductivo propuesto por Shaw (1999) y que se presenta en la Figura 4.

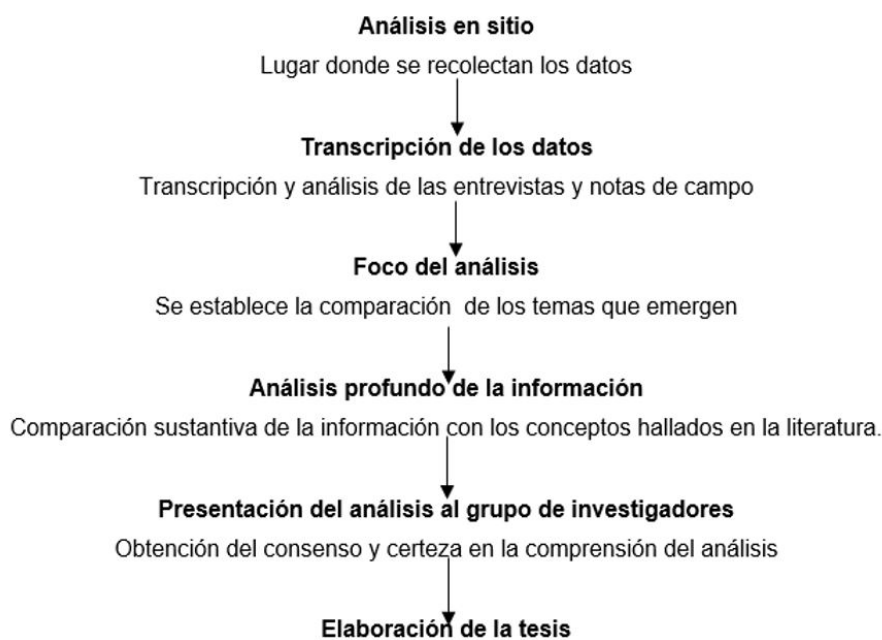


FIGURA 4.

Análisis inductivo

Fuente: Shaw, E. (1999). A guide to the Qualitative Research Process.

RESULTADOS

Para este estudio se considera fundamental presentar los hallazgos de la observación de aula en relación con el Dominio 1. Planeación y preparación de la clase, en el componente 1C Desarrollo de directrices y metas de comprensión de acuerdo con los Estándares y Derechos Básicos de Aprendizaje, para determinar el impacto de la tutoría del PTA en la resignificación de la práctica pedagógica. Se tienen los siguientes resultados:

Los acompañamientos de aula se realizaron durante los años 2016-2018, en los grados primero a quinto, el número de docentes acompañados/as fueron 7, distribuidos/as de la siguiente manera: 4 de lenguaje y 3 en matemáticas, dichos/as docentes han tenido una excelente disposición frente al proceso correspondiente al PTA. De acuerdo con el análisis derivado del instrumento de observación y de las primeras entrevistas realizadas a las/los siete docentes, se identificó que en el Dominio 1. Planeación y preparación de la clase, existía poco conocimiento del elemento 1C. Desarrollo de directrices y metas de aprendizaje de acuerdo con los Estándares y Derechos Básicos de Aprendizaje, las/los docentes manifestaron desconocimiento de los referentes curriculares, de manera precisa de los Estándares Básicos de Competencia (EBC) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en la planeación de las clases, esta condición se evidenció en el primer año de la focalización. Las profesoras manifestaron explícitamente la necesidad de apropiación de los referentes curriculares, esto se evidencia en las entrevistas realizadas: “Los EBC están organizados por conjunto de grados lo que dificulta establecer cuales se deben desarrollar en cada año” (Pr.1, comunicación personal, 23 de febrero, 2016). “Los DBA se relacionan con los EBC, pero para mí es difícil establecer esa relación en el área de lengua castellana” (Pr.2, comunicación personal, 23 de febrero, 2016). “Para mí lo más importante es que el tema que se vaya a desarrollar en la clase este considerado en el plan de área, porque así se le da cumplimiento a lo planeado al inicio del año escolar” (Pr.3, comunicación personal, 23 de febrero, 2016).

“Desde la publicación de la primera versión de los DBA en el año 2015, he logrado articular los aprendizajes esperados con la planeación de la clase, puedo afirmar que la relación con los EBC es de articulación porque establecen los alcances que debe tener las metas de aprendizaje que alcanzarán los estudiantes, tal vez mi mayor dificultad está dada en la comprensión de las matrices de referencia porque son muy técnicas” (Pr.7, comunicación personal, 23 de febrero, 2016).

Sin embargo, respecto a los EBC que se publicaron en el 2006 para las áreas de matemáticas y lengua castellana, y que se asumen como los criterios para la enseñanza, las/los maestros reconocen la importancia, mas no la estructura y los alcances de estos. En lo que se refiere al sentido que otorgaron, manifestaron explícitamente que prevalece la necesidad de apropiación de los referentes curriculares.

Durante el año 2016 los acompañamientos de aula tuvieron tres momentos: planeación, acompañamiento de aula y realimentación, en relación con los referentes curriculares se propiciaron CdA para lograr el reconocimiento de las estructuras; asimismo, las planeaciones se diseñaron desde los elementos del marco para la enseñanza de Charlotte Danielson, como una herramienta fundamental que permite la reflexión permanente en el aula. (Ver Tabla 1).

TABLA 1
Acompañamiento de aula año 2016

Categorías	Subcategorías
Conocimiento de los referentes curriculares	Desconocimiento de los Lineamientos Curriculares (LC) de las áreas de enseñanza, los Estándares Básicos de Enseñanza (EBC), los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA).
Conocimiento disciplinar	Formación profesional no corresponde a la disciplina de enseñanza.
Conocimientos previos de las/los alumnos	No se tiene en cuenta la evaluación diagnóstica para caracterizar a las/los estudiantes.
Conocimiento de la didáctica de enseñanza de las áreas observadas	Clases tradicionales. Organización en filas.

Fuente: Elaboración propia

En las entrevistas realizadas las/los maestros expresaron las tensiones que les genera la distribución académica porque en ocasiones no se sienten cómodos/as con el área que deben enseñar durante el año escolar, esto permite establecer cómo el conocimiento disciplinar implica en el proceso de enseñanza, al respecto ante la pregunta ¿Cómo describiría su conocimiento disciplinar del área de matemáticas o lengua castellana?, se obtuvieron las siguientes respuestas:

“En mi caso llevo 15 años enseñando lengua castellana, lo que ha permitido que conozca con mucha propiedad los subprocesos asociados a los factores de los EBC que se deben enseñar en los grados tercero, cuarto y quinto” (Pr.7, comunicación personal, 23 de febrero, 2016).

“Para mí ha sido muy difícil la enseñanza de español, siempre me he sentido más cómoda enseñando matemáticas, además en la sede Antonia Santos no se trabaja plan área, lo que me exige planear para: matemáticas, español, ciencias sociales, ciencias naturales y eso ya es un reto enorme” (Pr.5, comunicación personal, 23 de febrero, 2016).

“Como docente debo adaptarme a la carga académica que me dan al inicio del año, en ocasiones puedo enseñar lo que venía del año anterior, pero a veces me corresponden asignaturas que desconozco como es el caso de ética o educación religiosa, pero lo que si hago es buscar mucha información para poder desarrollar muy bien el plan de área”. (Pr.6, comunicación personal, 23 de febrero, 2016).

Las personas docentes manifestaron la importancia que tiene la caracterización que se debe tener de las/los estudiantes, no obstante, en ocasiones no se realiza un diagnóstico de los aprendizajes, sino una caracterización de los aspectos sociodemográficos de las/los estudiantes, esto se evidenció en las siguientes manifestaciones:

“Es muy importante conocer los aspectos sociales, culturales y económicos de los estudiantes para propiciar un ambiente de aula que sea organizado, agradable y permita la participación de los estudiantes” Una buena convivencia entre estudiantes y docente. (Pr.4, comunicación personal, 18 de abril, 2016).

“El proceso de planeación de la clase debe partir de los aprendizajes que han logrado los estudiantes por esto, es necesario realizar la evaluación diagnóstica al inicio del año escolar, en mi caso, me apoyo de una prueba Saber de la cual tomo 10 preguntas de acuerdo con los componentes semántico, sintáctico y pragmático para ajustar mi plan de aula a las necesidades de los estudiantes” (Pr.7, comunicación personal, 18 de abril, 2016).

De este modo, en el primer año de acompañamiento las/los maestros/as reflexionaron sobre la coherencia que debe existir en la preparación y planeación de las clases y los conocimientos base para la enseñanza que deben tener las/los profesores.

“Es necesario tomar en cuenta los referentes curriculares en el diseño de la planeación de aula para fomentar aprendizajes que guarden relación con las competencias que evalúa la prueba Saber, es de destacar que el acompañamiento de aula en la planeación de las clases favorece la articulación de los referentes” (Pr.5, comunicación personal, 25 de octubre, 2016).

“Se debe pensar detenidamente, en las intenciones que se tienen con la planeación de aula, porque en ocasiones enseñamos lo que no se evalúa y de ahí surge un problema mayor al no cumplir con los aprendizajes esperados y que se evalúan en la prueba Saber” (Pr.6, comunicación personal, 25 de octubre, 2016).

En el segundo año de focalización, los procesos relacionados con la formación situada, el acompañamiento de aula y el fortalecimiento del conocimiento didáctico del contenido, las y los maestros en la entrevista manifestaron en relación con las claves del conocimiento disciplinar una mayor comprensión de las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares empleadas en el proceso de preparación y planeación de las clases; se destacan las siguientes expresiones:

“La planeación debe estar articulada con el plan de área a partir de los EBC y los DBA, esto permite que las metas de comprensión que se establecen para cada período se puedan alcanzar, esto permite además la coherencia horizontal y vertical que se establecen en los EBC y que estructuran los aprendizajes de los estudiantes al alcanzar las competencias de las áreas de lengua castellana y matemáticas” (Pr.1, comunicación personal, 12 de mayo, 2017).

“La comprensión que tengo ahora de los elementos que se deben tener en cuenta para la planeación de las clases me hace más consciente de lo que deben aprender los estudiantes, porque cuando se planea por contenidos el aprendizaje demora más en consolidarse, y esto se refleja en los procesos de evaluación porque estas tienen un diseño de evaluación por competencias que surgen de los EBC y no de contenidos de enseñanza”. (Pr.6, comunicación personal, 12 de mayo de 2017).

De esta manera, una de las principales transformaciones de la planeación de clase surge de la necesidad de integrar los referentes curriculares, la didáctica de enseñanza, el ambiente de aprendizaje, la comunicación precisa de los objetivos, las metas de aprendizaje propuestas desde el modelo pedagógico y la evaluación (ver Tabla 2).

TABLA 2
Acompañamiento de aula 2017

Claves del conocimiento de los referentes curriculares	Claves del Conocimiento disciplinar
Comprensión de las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares del proceso de planeación de las áreas.	Fortalece el proceso de enseñanza. Preparación de actividades de acuerdo con los referentes curriculares.
Comprensión de la importancia de las competencias de las áreas.	Evita los errores por el desconocimiento disciplinar. Conocimiento de la estructura y contenido disciplinar.
Planeación de la evaluación en concordancia con los objetivos de enseñanza.	Respuestas precisas a los interrogantes de las/los estudiantes.
Comprensión del concepto práctica pedagógica.	Enseñanza debe estar acorde al nivel de escolaridad. Gestión de aula.
Fortalecimiento de aprendizajes estructurantes.	Sesiones de trabajo situado (STS). Comunidades de aprendizaje (CdA).
Claves de los Conocimientos previos de las/los alumnos/as	Claves del conocimiento de la didáctica de enseñanza de las áreas observadas
Conocimiento sobre el proceso de desarrollo y aprendizaje de las/los estudiantes.	Las clases están diseñadas para involucrar a las/los estudiantes en el avance de sus habilidades y competencias del área.
Conocimiento de los intereses y el contexto sociocultural de las/los estudiantes.	Las/los profesores utilizan el aprendizaje cooperativo para apoyar los procesos de aprendizaje de las/los estudiantes. Dominio disciplinar.
Conocimiento sobre las necesidades especiales de las/los estudiantes.	Las planeaciones de clase y unidades tienen estructuras claras y secuenciadas.

Fuente: Elaboración propia

En el tercer año del acompañamiento al establecimiento educativo, las y los maestros manifestaron apropiación de las estructuras de los EBC y los DBA, así como las claves del conocimiento disciplinar a partir de las reflexiones sobre las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares empleadas en el proceso de planeación de las clases en las áreas de matemáticas y lengua castellana.

De acuerdo con lo mencionado, se pudo establecer una relación de sentido en cuanto a los procesos de formación de las y los maestros y la cualificación de la práctica pedagógica; es de resaltar que se hace necesario la comprensión y apropiación de los elementos que hacen parte de la planeación y preparación de las clases como eje central de la transformación de la práctica pedagógica puesto que corresponde al elemento 1C. Desarrollo de directrices y metas de comprensión de acuerdo con los Estándares y Derechos Básicos de Aprendizaje.

Al respecto, las y los profesores focalizados manifestaron que la formación profesional obstaculizaba en gran medida los procesos de aprendizaje significativo de las y los estudiantes porque su conocimiento estaba ligado a los procesos de enseñanza de la básica primaria, mas no a una disciplina en particular.

Las y los maestros participantes de la investigación establecieron un diálogo permanente con su proceso de planeación y ejecución de las clases. En este sentido, la reflexión pedagógica de las y los profesores es un recurso que les permitió establecer comunidades de aprendizaje enfocadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto las profesoras manifiestan:

“El aporte de la tutoría del programa Todos a Aprender ha sido valiosa en el campo de enseñanza, pues el acompañamiento continuo ha permitido generar espacios de aprendizaje más didácticos y con nuevas e innovadoras estrategias para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes” (Pr.2, comunicación personal, 8 de noviembre, 2018).

“La tutoría del PTA me ha permitido desarrollar diferentes habilidades y competencias con los estudiantes a partir de mi cualificación profesional, porque he fortalecido mis procesos de enseñanza considerando la didáctica como pieza clave del aprendizaje, y este fortalecimiento se ha dado en el proceso de formación en la STS y las CdA, asimismo en el acompañamiento constante que hace la docente tutora en la planeación de las clases”. (Pr.1, comunicación personal, 8 de noviembre, 2018).

“El proceso de tutoría que ofrece el programa Todos a Aprender, para mí ha sido muy significativo porque guía mi trabajo como docente y facilita la comprensión de las estrategias, metodologías, didácticas para la enseñanza, así como el fortalecimiento de los aspectos disciplinares, esto favorece el proceso de enseñanza porque somos más conscientes de lo que el estudiante aprende y como lo aprende”. (Pr.4, comunicación personal, 8 de noviembre, 2018).

“El PTA, impulsa al mejoramiento continuo de las prácticas pedagógicas, permite el diálogo entre los maestros el cual es necesario para proponer cambios en los planes de área, pero lo más relevantes es visibilizar las estrategias didácticas que son significativas en el aula y que a veces se desconocen” (Pr.5, comunicación personal, 8 de noviembre de 2018).

La reflexión pedagógica durante los tres años de acompañamiento al establecimiento educativo permitió determinar el impacto de la tutoría del PTA en los procesos de formación continua de las y los maestros, en relación con la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se destaca en el acompañamiento de aula, mayor precisión en el proceso de estructuración de los aprendizajes al replicar las Sesiones de Trabajo Situado (STS) con las y los estudiantes, lo que permite establecer una relación de sentido en cuanto a los procesos de formación de las y los maestros y la cualificación de la práctica pedagógica; es de resaltar que se hace necesaria la comprensión y apropiación de los elementos que hacen parte de la planeación y preparación de las clases como eje central de la transformación de la práctica pedagógica (ver Figura 5).

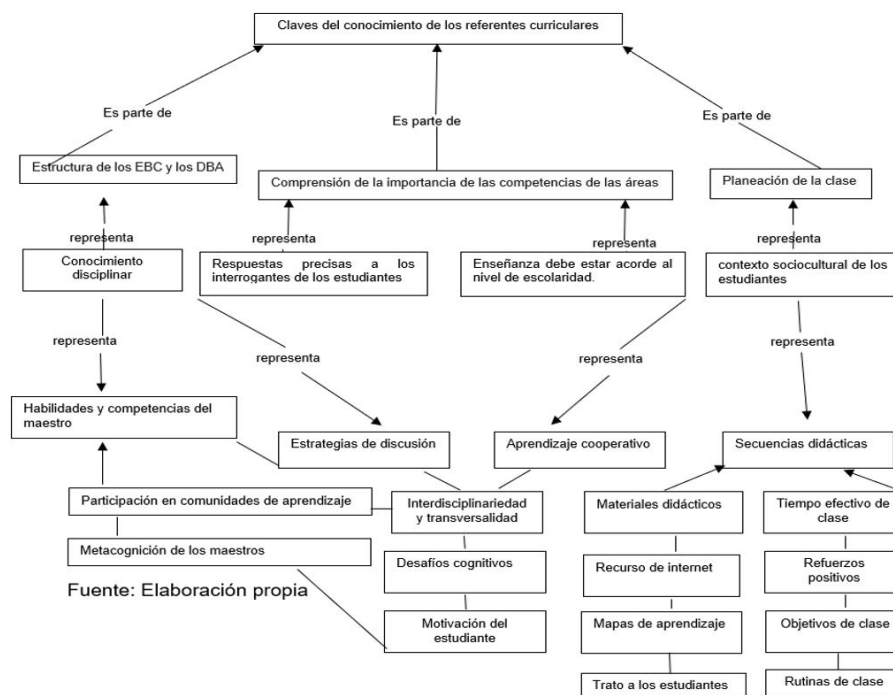


FIGURA 5.
Reflexión pedagógica del acompañamiento año 2018
Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, la reflexión pedagógica es un constructo individual que no se alcanza únicamente con el acompañamiento situado, es necesario que la persona docente esté motivada para mejorar sus procesos de enseñanza y sobre todo a cualificarlos a partir de los ámbitos que involucra el marco para la enseñanza. De acuerdo con lo anterior se plantean las siguientes recomendaciones para el establecimiento educativo (ver Tabla 3).

TABLA 3
Recomendaciones para el acompañamiento situado

Actividades	Logros	Recomendaciones
Actividades generales: Análisis del funcionamiento de la CdA, estrategias de estudio e implementación referentes (DBA, Mallas de aprendizaje, etc.) y del instrumento de caracterización de fluidez y comprensión lectora, reflexión y generación de estrategias para solucionar problemáticas específicas de aula en torno a los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes, actividades de planeación de aula y de clase.	En el establecimiento educativo, el funcionamiento de la CdA se ha llevado a cabo con la incorporación de los referentes curriculares, tales como DBA, matrices de referencia, mallas de aprendizaje, orientaciones pedagógicas y análisis de resultados; puesto que la apropiación de los referentes de calidad se evidencian en los planes de área, planes de aula y en el PMI, del mismo modo dentro de las planeaciones de clase se tiene en cuenta el marco profesoral como una herramienta indispensable para la reflexión pedagógica.	Institucionalizar las CdA en el establecimiento educativo debido a que se pueden favorecer los procesos de planeación, autoformación, CDC, lo que permitiría un mayor impacto de la práctica pedagógica y en los aprendizajes de las y los estudiantes.
CDA -Formación Autónoma (FA): Definición y puesta en marcha de planes de formación autónoma, diseño de espacios de formación entre pares.	En el establecimiento educativo en presencia del tutor se han realizado planes de formación.	Fortalecer los espacios en CDA de manera autónoma, para esto se necesita que las y los directivos docentes y Las y los docentes hagan acuerdos para establecer los espacios y los tiempos a nivel institucional.
CDA -Acompañamiento en el Aula (AA): Diseño, implementación y análisis del proceso de acompañamiento en aula con las y los docentes del establecimiento educativo	Las/los docentes de la institución educativa han permitido el ingreso de la/el tutor, además han desarrollado los tres momentos de la clase teniendo en cuenta un acercamiento al marco profesoral y trabajando sus cuatro dominios con sus respectivos componentes como instrumento que permite enriquecer la práctica académica e invitando a la reflexión pedagógica. En la institución se reconoce la necesidad de actualizar la estructura curricular, debido a los aprendizajes por mejorar evidentes en las pruebas externas. Es por esto que desde el año 2017 se trabaja en la articulación de la Estrategia de Integración de los Componentes Curriculares EICC (marco conceptual y metodológico sugerido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para la actualización y el fortalecimiento de los currículos de los Establecimientos Educativos del país en los niveles institucional y de aula) (Siempre Día E, 2017, p. 6).	Es necesaria la implementación del acompañamiento de aula para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas. Revisión periódica de los planes de área y aula, para ajustar los contenidos curriculares y donde se evidencien los referentes de curriculares, resultados académicos y marco profesoral.
Reconocimiento y análisis de contexto	Los ajustes a planes de área se realizaron de acuerdo con el formato que se construyó a nivel institucional en el año 2017, el cual tenía en cuenta los elementos de la EICC, entre los cuales se destacan los Lineamientos curriculares, los Estándares básicos de competencias, las matrices de referencia, los DBA, y en el año 2018 se incorporaron las microhabilidades de las mallas de aprendizaje.	Es necesario que de manera periódica se realicen las revisiones pertinentes (ajustes a la planeación de aula), de acuerdo con los aprendizajes que deban ser profundizados.
Ajustes a planes de área	Los ajustes a planes de área se realizaron de acuerdo con el formato que se construyó a nivel institucional en el año 2017, el cual tenía en cuenta los elementos de la EICC, entre los cuales se destacan los Lineamientos curriculares, los Estándares básicos de competencias, las matrices de referencia, los DBA, y en el año 2018 se incorporaron las microhabilidades de las mallas de aprendizaje.	Revisar y ajustar periódicamente en la planeación de área y de aula teniendo en cuenta los referentes de curriculares, las competencias por mejorar y las mallas de aprendizaje.
Ajustes a planes de aula	Reestructuración de los planes de aula en todas las áreas según los elementos de la EICC	Revisar periódicamente los planes de aula teniendo en cuenta la transposición didáctica de las evidencias contenidas en los referentes de calidad.

Fuente: Elaboración propia

La tutoría establece una interacción entre la/el docente, docente tutor/a y la comunidad de aprendizaje, esta se sitúa como escalonada dado que las/los estudiantes son la base y sus aprendizajes las metas a lograr; por esto, la planeación de clase configura desde la apropiación del conocimiento didáctico del contenido de las/los profesores/as, los intereses de las/los estudiantes, el desarrollo de las habilidades sociales, lingüísticas y socioemocionales que fomenten la participación, la interacción, el aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1994; Saldarriaga, 2004), el desarrollo de la metacognición y la generación de ambientes de respeto y empatía para lograr en las/los estudiantes aprendizajes significativos.

La reflexión de la práctica pedagógica de las/los profesores, a partir de los contextos sociohistóricos y culturales del establecimiento educativo, establecen una integración en función de los significados, se abordan en la intervención y desarrollo del acompañamiento de la tutoría. Las y los profesores reconocen que la experiencia docente es fundamental, sin embargo, expresan que la cualificación docente como resultado de la formación continua permite establecer los cambios en las dinámicas que se asumen en la planeación y preparación de las clases. En consideración con lo anterior, se debe articular el proceso de cualificación desde el consenso y el mejoramiento continuo para evitar el conocimiento práctico (Connelly y Clandinin, 1995) donde se asume la práctica de la enseñanza como el conocimiento práctico del docente se basa en la acción y se proyecta en la acción.

5. Conclusiones

Las y los maestros, al inicio de la focalización del PTA, diseñaban las clases a partir de contenidos o se desarrollaba el plan de estudios de acuerdo con un texto educativo que guiaba los procesos de enseñanza. Si bien es cierto el tránsito hacia la reflexión de la planeación y preparación de las clases se dio a partir del segundo año del programa, logró consolidarse en el tercer año cuando las y los maestros demostraron apropiación de la estructura de los EBC y los DBA, lo que permitió el desarrollo de los aprendizajes en coherencia vertical y horizontal como está expuesto en los referentes curriculares.

El proceso de planeación de clase es fundamental para mejorar la práctica pedagógica o transformarla, puesto que es el primer momento de acercamiento al proceso de enseñanza y aprendizaje; este debe considerar diversos aspectos del conocimiento disciplinar, así como las expectativas e intereses de las y los estudiantes. En este sentido, se debe reflexionar sobre la necesidad que existe en la orientación de las habilidades y competencias de las y los estudiantes para garantizar el desarrollo de la formación integral y es preciso que el/la docente construya su narrativa de clase. “La enseñanza misma, puede ser considerada un texto intemporal, una interminable tradición de historias contadas y vueltas a contar con el propósito de interesar a los estudiantes” (Gudmundsdottir, 1998, p.67).

En la investigación se lograron identificar algunas dificultades que enfrentan las y los maestros en la preparación de las clases, entre las cuales se destacan: el uso de formatos, el tiempo que deben dedicar a la formación integral de las y los estudiantes y el desconocimiento de los referentes curriculares, es decir, el proceso se inscribe en una racionalidad instrumental que desliga el acto educativo del proceso metacognitivo.

Se debe señalar que las y los maestros de la básica primaria reconocen las dificultades que genera la apropiación del conocimiento disciplinar porque su formación profesional no corresponde al área de enseñanza y esto afecta el proceso de planeación y el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes. Asimismo, identifican que en la concepción epistemológica de la enseñanza de las áreas desde los Lineamientos Curriculares, donde se plantea el desarrollo de competencias en las y los estudiantes, se tiende a privilegiar los contenidos de la enseñanza y en ocasiones el aprendizaje memorístico. De lo anterior se deriva una tensión entre lo que se debe enseñar y cómo se enseña, lo que obstaculiza en gran medida que las y los estudiantes sean participativos/as, autónomos/as y posean altas expectativas respecto a lo que necesitan aprender.

Se colige entonces que las acciones emprendidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través del programa Todos a Aprender, favorecen la transformación de la práctica pedagógica en consonancia con

los procesos de enseñanza para lograr aprendizajes significativos en las y los estudiantes, pero no es suficiente, dado que solo se focalizan las áreas de matemáticas y lengua castellana.

El desarrollo del acompañamiento por parte PTA al establecimiento educativo logró la apropiación de los referentes curriculares como el fundamento para cualificar la práctica pedagógica como constructo que parte del diálogo y la reflexión permanente entre pares en la comunidad de aprendizaje, lo anterior implicó un cambio en el paradigma de enseñanza, puesto que en el primer año del acompañamiento las y los profesores acompañados/as mostraron dificultad al cambio, es decir, reconocieron el vacío de conocimiento de los referentes curriculares, y por tanto el desconocimiento de conceptos, teorías y procedimientos fundamentales de la disciplinas de enseñanza de matemáticas y lengua castellana. Estas reflexiones iniciales se lograron a partir de la primera entrevista y las observaciones del acompañamiento de aula, esto permitió reconocer que era necesario una transformación en el CDC, para que las y los maestros lograran estructurar el proceso de enseñanza.

La tutoría del Programa Todos a Aprender impacta la práctica pedagógica a partir de la cualificación docente en el conocimiento didáctico del contenido, que implica la apropiación de los referentes curriculares, esta interpretación se deriva de la reflexión permanente que propicia el acompañamiento de aula, las STS, la CdA y el proceso de diálogo en la retroalimentación como espacio que invita a las y los profesores a desarrollar estrategias de mejoramiento continuo desde la metacognición de la práctica pedagógica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abell, S. (2008). Twenty Years Later. Does Pedagogical Content Knowledge remain a useful. *International Journal of Science Education*, 30 (10), 1405-1416. doi <https://doi.org/10.1080/09500690802187041>
- Alcaldía Santiago de Cali (2018). *Todos a aprender para maestros que transforman vidas*. Recuperado de <https://www.cali.gov.co/educacion/publicaciones/142236>
- Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Ávila, E. (2019). Propuesta de un modelo de formación continua para maestros en servicio del sistema educativo del Estado Plurinacional de Bolivia. *Revista Neuronum*, 5(1), 32-58.
- Berry, A., Loughran, J. y Van Driel, J. H. (2008). Revising the roots of pedagogical content knowledge. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1271-1279. doi <https://doi.org/10.1080/09500690801998885>
- Bonilla, L., Londoño, E., Cardona, L., Trujillo, L. (2018). ¿Quiénes son los docentes en Colombia? Características generales y brechas regionales. *Documentos de trabajo sobre Economía Regional y Urbana, Banco de la República* (276), 1- 48. <https://repositorio.banrep.gov.co/handle/20.500.12134/9560>
- Buckworth, J. (2017) Problemas en la práctica docente. En: Geng G., Smith P., Black P. (eds) *The Challenge of Teaching*. Singapur: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2571-6_2
- Caicedo, L. (2015). Acompañar para formalizar una experiencia pedagógica: acción situada de un externo, con maestros inquietos por el saber. En Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. (Ed.), *Acompañamiento in situ como estrategia de formación docente: en experiencias de inclusión y ruralidad*. Serie Investigación IDEP, (pp.17-27). Bogotá, Colombia: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995): Relatos de experiencias e investigación narrativa. En J. Larrosa, et al., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Creswell, J. W., Hanson, W. Clark, V. L. y Morales, A. (2007). Diseños de investigación cualitativa: selección e implementación. *Sage Journal*, (35), 236-264. doi <https://doi.org/10.1177/0011000006287390>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3a. ed.). California: Thousand Oaks.

- Danielson, C. (2013). *A Framework for Teaching*. Evaluation Instrument. Recuperado de <http://www.loccsd.ca/~di v15/wp-content/uploads/2015/09/2013-framework-for-teaching-evaluation-instrument.pdf>
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Díaz, S. (2015). Evaluación del Programa todos a Aprender: resultados de la evaluación de contexto. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*. Vol. ext. (10). 1-2.
- Eisenhardt, K. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, (4), 532-550. doi: <https://doi.org/10.2307/258557>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- García, D. (2012). Acompañamiento a la práctica pedagógica. Centro Cultural Poveda. Recuperado de: [http:// biblioteca.clacso.edu.ar/Republica_Dominicana/ccp/20170217042603/pdf_530.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Republica_Dominicana/ccp/20170217042603/pdf_530.pdf)
- Garritz, A. y Trinidad-Velasco, R. (2004). El conocimiento pedagógico del contenido. *Revista Educación Química*, 15(2), 98-100. doi <http://dx.doi.org/10.22201/fq.18708404e.2004.2.66192>
- Gómez, M. y Palomo, M. (2013). Evaluación de la tutoría en la Universidad de Huelva desde la perspectiva del alumnado de psicopedagogía: propuestas de mejora. *Tendencias pedagógicas*, (21), 163-176.
- Gudmundsdottir, S. (1998) *La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos*. En H. McEwan y K. Egan (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 52-71). Buenos Aires: Amorrortu.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ta ed.) México: Mc Graw Hill.
- Hernández-Sampieri, R., Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación*. (7ma ed.) México: Mc Graw Hill.
- Imbernón, F. (2016). Los retos educativos del presente y del futuro. La sociedad cambia, ¿y el profesorado? *Revista Internacional de Formação de professores*. 1(1), 121-129. Recuperado de <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/206/373>
- Johnson, D.; Johnson, R. y Holubec, E. (1994). *Cooperative Learning in the Classroom*. Association for Supervision and Curriculum Bavelopment, Virginia, Estados Unidos: Alexandria.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68(24), 83–101. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/41577213.pdf>
- Latorre, A., Arnal, J. y Rincón, D. (1992). *Investigación educativa. Metodologías de investigación educativa*. Barcelona, España: Labor.
- Lipson, J. (2003). Asuntos éticos en la etnografía. En J. Morse (Ed.), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. (pp. 284-304). Colombia: Universidad de Antioquia.
- McVicar, A., Munn-Giddings, C., Seebohm, P. (2013). Intervenciones de estrés laboral utilizando diseños de investigación de acción participativa. *Revista Internacional de Gestión de la Salud en el Trabajo*, 1(6), 18-37. doi <https://doi.org/10.1108/17538351311312303>
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Miles, M. y Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis. A source book of new methods*, Beverly Hills, Estados Unidos: Sage.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEP] . (2013). *Programa Todos a Aprender para la transformación de la calidad educativa. Guía 1. Sustentos del programa*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-310659_archivo_pdf_sustentos_junio27_2013.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Programa Todos a Aprender. (2015). Instrumento de Caracterización de Establecimientos Educativos PTA 2.0. Versión 201503-06 Página No. 387 de 430. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Programa Todos a Aprender. (2016) Taller acompañamiento aula. PR-PRAP-A-2-PTA PIONEROS- 31052016.
- Morse, J. M. (2012). *Qualitative health research: Creating a new discipline*. Walnut Creek, CA, EE. UU.: Left Coast Press.

- Mosquera Suárez, C. J., Sánchez Hernández, M. E., y Solano Comezaquirá, C. A. (2015). El desarrollo de conocimiento didáctico del contenido. *Revista Educación Y Ciudad*, (20), 59-78. Recuperado a partir de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/97>
- OCDE. (2011). *TALIS. Estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje*. OCDE.
- Perrenoud. P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa* 15(3), 503-523.
- Resolución 17198. (28 de noviembre de 2013). *Diario Oficial*, No. 48.988.
- Rusell, T. (2012). Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: Peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo. *Encuentros*, (13), 71-91. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?Codigo=4110032>
- Salazar, E. y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, 39(53), 17-30. Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-17.pdf>
- Saldarriaga, L. (2004). Aprendizaje Cooperativo. En E. Chauz, J. Lleras y A.M. Velásquez (comp.), *Competencias Ciudadanas: De los Estándares al Aula*. (pp. 59 -67). Bogotá: UniAndes.
- Shaw, E. (1999) A guide to the Qualitative Research Process: Evidence from a Small Firm Study. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 2(2), 59-70. doi <https://doi.org/10.1108/13522759910269973>
- Shulman, L. S. (1987). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Siempre día E. (2017). *El ABC de la Estrategia de Integración de Componentes Curriculares, EICC*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesores cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del Currículum*. España: Ediciones Morata.
- Vázquez, B., Jiménez, R. y Mellado, V. (2019). El conocimiento didáctico del contenido (CDC) de una profesora de ciencias: reflexión y acción como facilitadores del aprendizaje. *Enseñanza de las ciencias*, 37(1), 25-53.54. Recuperado de <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2550>
- Veloquio, G. (2016) La formación permanente de los docentes ante el desafío de atender a la diversidad educativa. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 144-154. Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/56/51>
- Wedell, M. (2005). Cascading training down into the classroom: The need parallel planning. *International Journal of Education Development*, 25(6), 637-651. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2005.03.004>
- Yin, K. (1989). *Investigación sobre estudio de casos. Diseño y Métodos*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

INFORMACIÓN ADICIONAL

Cómo citar: Reyes-Ramírez, S.M. (2021). La tutoría del Programa Todos a Aprender en la formación continua de docentes: estudio de caso. *Revista Educación*, 45(2). Recuperado de <http://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42592>