

**ROL DEL TUTOR DEL PTA EN LA MEDIACIÓN ENTRE LOS LINEAMIENTOS DEL
MEN Y LAS REALIDADES DEL CONTEXTO: EXPERIENCIA DE CONSOLIDACIÓN
DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL
CAÑO BLANCO II**

ALEJANDRA RENDÓN OSORIO

**Trabajo final de maestría para optar al título de
Magister en Educación**

**Director. Mg. Ivonne María Suárez Higuera
Codirector. Dr. Jesús Enrique Rodríguez Pérez**

**Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Guaviare, Colombia
2020**

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por estar conmigo en cada paso; a toda mi familia en cabeza de mi madre y mi abuela, todos ellos, quienes han sido el motor de cada proyecto en mi vida; a mi compañera de viaje quien ha sabido transmitirme su apoyo incondicional por medio de cada gesto y cada palabra de la manera adecuada y en el momento oportuno; a mi asesora de tesis Ivonne María Suárez Higuera por guiar y motivar cada paso de este proceso.

¡Gracias!

Resumen

La propuesta busca identificar por medio de un análisis retrospectivo de docentes y directivos docentes, el rol que tuvo un tutor del Programa Todos a Aprender PTA durante el acompañamiento en el proceso de consolidación de las Comunidades de Aprendizaje (CDA) en la Institución Educativa Rural Caño Blanco II del municipio San José del Guaviare, departamento del Guaviare. A través de los instrumentos de revisión documental, entrevistas semiestructuradas, bitácoras sobre el acompañamiento en aula y videos tanto de los encuentros de CDA como de las prácticas de aula, se logran identificar diversas aristas en el papel que tuvo el Tutor PTA en los procesos de consolidación de las CDA, no siempre asociados a las funciones propias establecidas por el Programa Todos a Aprender.

Para contextualizar el campo de estudio la investigación aporta la reconstrucción de la historia sobre la implementación del PTA en el departamento del Guaviare considerando la mirada de una muestra representativa de Tutores, líderes del área calidad de la secretaría de educación del Guaviare y aportes de los formadores que acompañaron la implementación del PTA en el departamento, información que brinda luces al Ministerio de Educación Nacional y Secretaría de Educación Departamental del Guaviare para el proceso de acompañamiento seguimiento y a la implementación del programa.

Palabras claves: Rol, Tutor, Mediación, Lineamientos, Tutor, Comunidad de aprendizaje.

Abstract

The proposal seeks to identify, through a retrospective analysis of teachers and school directors, the role played by a tutor of the All Persons to Learning Program (Programa Todos a Aprender - PTA) during the accompaniment in the process of consolidation of the Learning Communities (Comunidades de Aprendizaje- CDA) in the Rural Caño Blanco II Educational Institution of the municipality of San José del Guaviare, department of Guaviare.

Through the instruments of review documentary, semi-structured interviews, logs books of the accompaniment in the classroom and videos of both CDA meetings and classroom practices, it is possible to identify various edges in the role of the PTA Tutor Program in the processes of consolidation of CDAs, not always associated with the proper functions established by the All Persons to Learning Program.

To contextualize the field of study, the investigation provides the reconstruction of the history of the implementation of the PTA in the department of Guaviare, considering the point of view of a representative sample of Tutors, leaders of the quality area of the Guaviare secretariat of education and contributions from the trainers that accompanied the implementation of the PTA in the department, information that provides new lights to Ministry of National Education and Departmental Education Secretariat of Guaviare to follow-up and monitoring process and the implementation of the program in the departament.

Key words: Role, Tutor, Mediation, Guidelines, Tutor, Learning Community.

Tabla de contenido

Listado de tablas	7
Listado de figuras.....	8
Introducción	9
CAPÍTULO I	12
LAS PERSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN Y LOS CONCEPTOS BÁSICOS	12
Objetivo General.....	14
Objetivos Específicos.....	14
1.2 Sobre el Programa Todos a Aprender (PTA) y el “Plan Sectorial de Educación 2010-2014”	14
1.2.1 La baja calidad educativa según las pruebas estandarizadas, nacionales e internacionales	16
1.2.2 La necesidad del docente en el desarrollo de sus propias competencias profesionales.....	21
1.3 Qué se ha investigado respecto a la formación continua de los docentes	23
1.4 Sobre las especificidades del Programa Todos a Aprender (“PTA”)	28
1.4.1 Origen y enfoques del acompañamiento del PTA	30
1.4.2 Procesos que se adelantan en el PTA.....	41
1.5 Sobre las comunidades de aprendizaje –CDA-.....	44
1.5.1 Sobre las comunidades de aprendizaje en el PTA	45
1.5.2 Lineamientos y orientaciones para las CDA por parte del PTA	48
1.6 El rol del tutor de acuerdo al PTA	48
CAPÍTULO II.....	51
EL DESARROLLO DEL PTA EN EL DEPARTAMENTO DEL GUAVIARE, DESDE LA MIRADA DE LOS TUTORES	51
2.1 Contextualización del departamento del Guaviare	51
2.2 Respecto a la cantidad de tutores, formadores MEN y líderes de calidad de la SED.....	52
2.4 El PTA en el departamento del Guaviare.....	54
2.4.1 Con relación a los EE Focalizados.....	54
2.4.2 Sobre la asignación de Tutores, formadores del MEN y líder de calidad de la SED	56
2.4.3 El PTA en el Guaviare desde la experiencia de los tutores, líderes de calidad de la SED y formadores del MEN	57
CAPÍTULO III.....	70

EL ROL DEL TUTOR DEL PTA DESDE LA EXPERIENCIA DEL ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO CAÑO BLANCO II.....	70
3.1 Contextualización de la Institución Educativa rural Caño Blanco II.....	70
3.2 Experiencia de consolidación de las comunidades de aprendizaje en la Institución Educativa Caño Blanco II desde la perspectiva docente y directivo docente.....	71
3.2.1 Antecedentes en las dinámicas del acompañamiento del PTA al EE	71
3.2.2 Las comunidades de aprendizaje en la Institución Educativa Caño Blanco II	74
3.2.3 Proceso de consolidación de las comunidades de aprendizaje en la Institución Educativa Caño Blanco II.	77
3.2.4 Percepciones de los docentes sobre el rol del tutor, en la experiencia de consolidación de las CDA en la Institución educativa Caño Blanco II – 2017-2018	84
3.2.5 Ejemplo del proceso acompañamiento; caso con docente acompañado.....	89
Conclusiones	95
ANEXOS	104

Listado de tablas

Tabla 1 Resultados prueba PISA 2006, 2009, 2012, 2015 y 2018	15
Tabla 2 Porcentaje de estudiantes en los niveles satisfactorio y avanzado de acuerdo con la prueba Saber	17
Tabla 3. Línea de análisis entrevistas tutores y líderes del PTA	52
Tabla 4 Ejes temáticos para el análisis de las entrevistas a los docentes y directivos docentes	69

Listado de figuras

Figura 1 Componentes del PTCE	31
Figura 2. Pilares pedagógicos PTA 2.0	35
Figura 3 Estrategias de la práctica docente PTA 2.0	36
Figura 4 Objetivos de las CDA	45
Figura 5 Escenarios para desarrollar las CDA	46
Figura 6 Tutores PTA en el Departamento del Guaviare	50
Figura 7 Acompañamiento de líderes PTA departamento del Guaviare	51
Figura 8 Cobertura PTA departamento del Guaviare	53
Figura 9 Trabajo en equipo – proceso de consolidación	77
Figura 10 CDA pequeñas	80
Figura 11 Práctica de aula con docente	90

Introducción

El interés de este estudio surge de un análisis retrospectivo sobre el trabajo realizado como tutora del Programa Todos a Aprender (PTA) a lo largo de cinco años en el departamento del Guaviare, particularmente en la experiencia de consolidación de las Comunidades de Aprendizaje (CDA) de la Institución Educativa Rural Caño Blanco II, del municipio San José del Guaviare¹ durante los años 2017-2018. El objetivo principal del estudio es visibilizar el rol del tutor en el proceso de consolidación de las CDA, considerando que es un sujeto que media entre dos aspectos que no siempre están en diálogo, el primero relacionado con los lineamientos del PTA y el segundo, con las realidades de los contextos institucionales. Así, se presenta esta iniciativa como un proyecto de investigación para la Maestría en Educación bajo el marco del convenio con la Gobernación del Guaviare.

El documento está constituido por tres capítulos: el primer capítulo expone los aspectos más relevantes sobre el PTA a nivel general, puntualizando los antecedentes del programa, las fases en que se ha desarrollado, los lineamientos bajo los cuales se llevó a cabo a nivel nacional, los componentes del programa y la mirada del PTA sobre las CDA y lo que significa ser un tutor para el PTA.

En el segundo capítulo, se presenta una caracterización del desarrollo del programa en el departamento del Guaviare desde la perspectiva de una muestra significativa de tutores, formadores y líderes de calidad de la secretaría de Educación del Guaviare que hicieron parte del programa en el departamento en sus diferentes fases, ya que hasta la fecha de la realización de este trabajo (2019-2020) no se contaba con una caracterización documentada sobre la implementación del PTA en el departamento del Guaviare. En esta reconstrucción se consideran diversas variables sobre el proceso de acompañamiento del PTA, tales como: equipo de tutores por año y fase de la implementación del PTA en el Guaviare, las CDA en el Guaviare, acciones del tutor en el Guaviare (aportes, acciones, enfoques), opiniones del tutor sobre el acompañamiento en los EE y otros aspectos que pueden dar luces sobre las dinámicas de las comunidades de aprendizaje y lo que ha sucedido frente a la figura del tutor PTA en el departamento.

¹ Departamento del Guaviare.

En el tercer capítulo, se presenta la reconstrucción del caso relacionado con la experiencia de consolidación de la CDA en la Institución Educativa Rural Caño Blanco II durante los años 2017 y 2018, bajo la mirada del caso se identifica el contexto y los participantes del estudio, así mismo se acota el problema y la pregunta de investigación donde para abordarla se tomó el enfoque cualitativo, se implementa la entrevista semiestructurada con docentes y directivos docentes de la institución educativa rural Caño Blanco II presentando el análisis de los datos recolectados a través de las entrevistas semiestructuradas que indagan sobre cuatro aspectos centrales: el primero sobre los antecedentes en las dinámicas del acompañamiento del PTA al EE, el segundo frente a las comunidades de aprendizaje en la Institución Educativa Caño Blanco II, el tercero asociado al proceso de consolidación de las comunidades de aprendizaje en la Institución Educativa Caño Blanco II, y el cuarto frente a las percepciones de los docentes y directivos docentes sobre el rol del tutor en la experiencia de consolidación de las CDA en la Institución educativa Caño Blanco II – 2017-2018.

En la parte final del documento se presentan: primero las conclusiones, en donde se responde a la pregunta y, a los objetivos generales y específicos de esta investigación. Segundo, se presentan los aportes y las recomendaciones que dan apertura a futuras líneas de análisis relacionadas con el PTA y programas de formación docente.

La metodología sigue los parámetros establecidos del enfoque cualitativo, empleando como instrumento de recolección de información, la entrevista semi estructurada implementada con tutores, formadores del PTA y líderes de calidad de la Secretaría de Educación del Guaviare, para la reconstrucción de la implementación del programa en el Guaviare, la bitácora fue el instrumento que usó la investigadora de este trabajo para recopilar los datos sobre los cinco años de experiencia, que permitiera realizar un ejercicio retrospectivo; los registros como actas, vídeos y documentos del proceso de acompañamiento en la institución son los insumos empleados para profundizar en algunos ejemplos de las prácticas con los docentes y directivos docentes.

A partir del aval para la investigación se crean unas estrategias de ética y responsabilidad iniciando con autorizaciones para aplicar entrevistas semi estructuradas a los actores involucrados en el desarrollo del PTA en el Guaviare, procediendo a calibrar los instrumentos a implementar, de tal manera que resulten pertinentes para obtener la información sobre el rol del tutor en el Guaviare; para este proceso se realizaron pilotajes, transcripciones, codificaciones, categorías de las entrevistas semiestructuradas, para facilitar el análisis de la información y la vinculación de

auxiliares que asumieron el papel de encuestadores, para garantizar imparcialidad en las entrevistas, ya que la investigadora cumplió además con la función de tutora del PTA en la experiencia de consolidación de CDA que se relaciona en este trabajo.

CAPÍTULO I

LAS PERSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN Y LOS CONCEPTOS BÁSICOS

En el año 2010 el gobierno nacional puso en marcha una política de calidad educativa con el propósito de proporcionar una educación que brinde a los estudiantes mayores oportunidades; con dicha política se crea el PTA dirigido a mejorar las prácticas de aula de los docentes, fortaleciendo o propiciando la consolidación de Comunidades de Aprendizaje (CDA), que propicien la reflexión pedagógica para lograr avances significativos en las áreas de lenguaje y matemáticas de los estudiantes de educación básica primaria.

Para este proceso el PTA, en su diseño, considera fundamental el acompañamiento presencial y continuo de un profesional de la educación que apoye a los docentes en los procesos de profundización disciplinar, planeación de prácticas de aula, interacción y retroalimentación de los procesos pedagógicos en los escenarios escolares; es así como el PTA considera la asignación de un par docente, bajo el nombre de Tutor, para cada establecimiento educativo focalizado en el país (MEN, 2012).

Este acompañamiento ha generado diversas reacciones en las instituciones educativas; algunos docentes y directivos docentes, perciben el acompañamiento del PTA como una estrategia que brinda elementos para mejorar el “índice sintético de calidad” en los establecimientos educativos focalizados. Uno de los casos que ilustran el funcionamiento del PTA es la Institución Centro Educativo Rural Llano Alto, en Ábrego, Norte de Santander, donde en un año logró casi duplicar el índice sintético de calidad (ISCE)² en primaria, al pasar de 4.4 en el año 2015 a 7.68 en el 2016 (El Tiempo, 2017), o experiencias significativas de comunidades de aprendizaje como lo señala Salas (2017) en su investigación titulada “Las comunidades de aprendizaje: una estrategia del Programa Todos a Aprender para la transformación de la práctica pedagógica”, de la docente July del Carmen Salas Jurado, quien manifiesta que a partir del acompañamiento del PTA “los docentes están transformando sus prácticas pedagógicas atendiendo a nuevas didácticas del

² El Índice Sintético de Calidad Educativa - ISCE es la herramienta que permite evaluar de 1 a 10 el proceso educativo de los colegios, con el fin de poder determinar los planes y acciones que se deberán llevar a cabo para lograr el mejoramiento y excelencia educativa que queremos para nuestro país. El ISCE incluye cuatro componentes: Progreso: ¿cómo ha mejorado con relación al año anterior?; Desempeño: ¿cómo están los resultados de las Pruebas con relación al resto del país?; Eficiencia: ¿cuántos estudiantes aprueban el año escolar?; Ambiente escolar: ¿cómo está el ambiente en las aulas de clase? Disponible en: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/88175>

lenguaje y de las matemáticas, con el fin de lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes (p. 77).

En otros casos la percepción de los docentes muestra que el programa no se ajusta a las realidades del contexto, tal como lo señala Montes (2017) en su investigación “Políticas de calidad de la educación básica primaria en Colombia (1994-2015) -caso Montería (departamento de Córdoba)”-, en donde a partir de entrevistas semiestructuradas a “docentes focalizados”³ por el PTA, se relacionan algunas dificultades que, de alguna manera, involucran las acciones del tutor PTA; las dificultades son las siguientes: “a) perfil del tutor. b) el tiempo para el desarrollo de las actividades. c) fallas en la comunicación entre docentes, directivos y tutores. d) las políticas no responden a las necesidades de la educación rural” (p. 22); al respecto, desde la experiencia de la autora de esta tesis como tutora del PTA, en el departamento del Guaviare, hay coincidencias con dichas apreciaciones, pues el cargo de Tutor, enfrenta diversas realidades de los contextos institucionales, realidades que implican acciones inmediatas por parte del tutor, para tratar de hacer significativo el acompañamiento del PTA en los Establecimientos educativos (EE) y, en efecto, es complejo lograr los acuerdos con la comunidad educativa.

Desde esta perspectiva surge la inquietud de indagar sobre el rol que cumple el tutor frente a las variables que se presentan en la implementación del PTA, particularmente en lo que ha sucedido en el departamento del Guaviare, profundizando en el proceso de consolidación de la comunidad de aprendizaje de la institución educativa rural Caño Blanco II, en los años 2017 -2018, periodo en el que la autora de este estudio, participó como tutora en dicho EE.

En consecuencia, visualizando el contexto del programa, de su cobertura en el departamento del Guaviare, y puntualmente en la Institución Educativa Caño Blanco II, con respecto al rol del tutor, surgió el siguiente interrogante: ¿Frente al rol de la tutora del PTA, cuáles fueron las percepciones de la comunidad educativa y qué tipo de acuerdos se establecieron para mostrar los progresos, durante los años 2017-2018, en dicha institución educativa, considerando los lineamientos del MEN y a su vez, las realidades del contexto institucional? Esta pregunta implicó el desarrollo de un objetivo general y tres objetivos específicos:

³ Docente focalizado. Identificación que el PTA asigna al docente quien, por mayor cantidad de estudiantes en su sede, recibe el acompañamiento de un tutor PTA.

Objetivo General

Caracterizar el rol del tutor del PTA en la consolidación de la comunidad de aprendizaje de la institución educativa rural Caño Blanco II, considerando los lineamientos del MEN y las realidades del contexto.

Objetivos Específicos

- Reconstruir la implementación del PTA en el departamento del Guaviare a través de una muestra representativa de tutores, formadores y líderes de calidad de la Secretaría de Educación Departamental.
- Describir el proceso de consolidación de la comunidad de aprendizaje de la Institución Educativa Rural Caño Blanco II, a partir de la experiencia de los docentes, los directivos docentes del EE y la tutora del PTA.
- Realizar una reflexión retrospectiva sobre el rol de la tutora del PTA en la consolidación de las CDA en la Institución Educativa Caño Blanco II de San José del Guaviare en el departamento del Guaviare.

1.2 Sobre el Programa Todos a Aprender (PTA) y el “Plan Sectorial de Educación 2010-2014”

El gobierno nacional desde el plan sectorial de educación denominado “educación de calidad: un camino a la prosperidad 2010-2014”, en conjunto con el Plan Decenal de Educación 2006-2016, señala la preocupación sobre la “calidad de la educación” y se traza metas al respecto. Para el gobierno la educación impartida con calidad y equidad permite que los estudiantes ingresen con éxito al sector productivo, se desenvuelven con mayor facilidad en la sociedad y se enfrenten a los cambios que la misma demanda.

La transformación educativa que propone el Estado está dirigida a desarrollar en el estudiante sus capacidades de gestión, desde esta perspectiva para alcanzar un nivel educativo con calidad y equidad es necesario transformar la visión que se tiene sobre el proceso educativo; es así que desde el Plan Sectorial y el Plan Decenal se opta por definir la educación en los siguientes términos:

La educación es un proceso de formación integral, pertinente y articulado con los contextos local, regional, nacional e internacional que, desde la cultura, los saberes, la

investigación, la ciencia, la tecnología y la producción, contribuye al justo desarrollo humano, sostenible y solidario, con el fin de mejorar la calidad de vida de los colombianos, y alcanzar la paz, la reconciliación y la superación de la pobreza y la exclusión (Plan Decenal de Educación 2006 – 2016, p. 14).

Con lo expuesto en el Plan Decenal de Educación 2006-2016, se estipula que la transformación en el proceso educativo es continua; se asume la premisa según la cual: “Calidad: formación de agentes educativos. Infraestructura, dotación, modalidades de atención y modelos pedagógicos”, con el propósito de “Garantizar el cumplimiento de requerimientos básicos para la atención integral y la educación inicial en diferentes modalidades de acuerdo con sus contextos y características” (2006, p.15), lo cual significa que la transformación del sistema educativo no sólo debe hacer referencia a la forma en cómo se desenvuelve el proceso pedagógico, sino que también debe llevar incurso elementos básicos que contribuyan a brindar una educación de calidad y equidad, como una adecuada infraestructura, materiales, talento humano, metodologías, mobiliario, entre otros, que son decisivos para garantizar que el mejoramiento de la educación sea posible.

Sin embargo, las acciones del PTA se enfocan principalmente en el componente pedagógico asumiendo como aportes a la calidad educativa, el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes de básica primaria en lenguaje y matemáticas considerando las pruebas estandarizadas SABER como el referente y el indicador del nivel de desempeño de los aprendizajes de los estudiantes

El Programa para la Excelencia Docente y Académica Todos a Aprender 2.0 es una de las principales estrategias del Ministerio de Educación Nacional para promover la excelencia docente y la profesionalización de su labor. Tiene como principal objetivo mejorar los aprendizajes de los estudiantes de transición a quinto grado en las áreas de matemáticas y lenguaje, en los establecimientos educativos de más bajo desempeño, según pruebas SABER, a través del mejoramiento de las prácticas de aula de sus docentes. (MEN, 2015, p 20).

1.2.1 La baja calidad educativa según las pruebas estandarizadas, nacionales e internacionales

De acuerdo con la definición sobre evaluación del MEN (2004), “La evaluación sirve a todos. Permite a la institución educativa y a las Secretarías revisar conceptos, unificar criterios, acordar correcciones de prácticas deficientes y aprender de las exitosas, tomar decisiones, priorizar acciones y redireccionar procesos” (p. 1); la evaluación es la forma como el Estado reconoce el nivel académico de los estudiantes y para identificarlo el país participa en varias pruebas, como lo son el “Programme for International Student Assessment (PISA)” (desde el 2006), la prueba “Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)” (desde 2007) y la prueba diseñada por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (UNESCO-LLECE, aplicada desde 1997), cuyos resultados reportan datos al Estado para caracterizar los niveles de aprendizaje alcanzados por los estudiantes colombianos.

Al respecto Arias (2013) expone diversas variables sobre evaluación y calidad educativa en contextos como el departamento del Guaviare, considerando elementos fundamentales para la calidad educativa que van más allá de los resultados de los indicadores que arrojan las pruebas estandarizadas antes mencionadas

Si entendemos el concepto de la calidad de la educación integrado al derecho y al desarrollo de los individuos y las colectividades en los procesos de formación en la institución escolar, es necesario también plantear una concepción de desarrollo humano. Se trata de lo que busca la educación en una población heterogénea con expectativas diversas y en situaciones sociales de alto riesgo donde hay un desarrollo humano desigual; desde esta realidad la calidad de la educación ha de enfocarse hacia la multiculturalidad étnica del departamento del Guaviare (p. 66).

Sin embargo, considerando un análisis desde los resultados de las pruebas externas implementadas en Colombia, encontramos que: partiendo de los resultados obtenidos en las pruebas PISA, la evaluación de dicha prueba tiene como finalidad determinar el nivel de competencia de los estudiantes de 15 años de edad. Colombia participó por primera vez en el año 2006 y cada tres años lo sigue haciendo con población muestral de las zonas urbana y rural y privado y público. Las competencias evaluadas se organizan en una escala de seis niveles, siendo

el nivel seis el de mayor logro. En la tabla 1 se observan los puntajes obtenidos en los años 2006, 2009, 2012, 2015 y 2018:

Tabla 1 Resultados prueba PISA 2006, 2009, 2012, 2015 y 2018

Resultado pruebas PISA años 2006, 2009 y 2012												
Año	Matemáticas				Lectura				Ciencias			
	Promedi o	5 y 6 (%)	2 (%)	< 2 (%)	Promedi o	5 y 6 (%)	2 (%)	< 2 (%)	Promedi o	5 y 6 (%)	2 (%)	< 2 (%)
2006	370	0,4	18,2	71,9	385	0,6	25,2	55,7	388	0,2	27,2	60,2
2009	381	0,1	20,3	70,4	413	0,6	30,6	47,1	402	0,1	30,2	54,1
2012	376	0,3	17,8	73,8	403	0,3	30,5	51,4	399	0,1	30,8	56,2
2015	390				425				416			
En este año la proporción de alumnos en los niveles 5 – 6 en al menos una asignatura fue de 1,2%; mientras que el % de estudiantes clasificados con bajo rendimiento por debajo del nivel 2 fue del 38,2% (OECD, 2015).												
2018	391				412				413			
En este año en lo que corresponde a las áreas de lectura y ciencias, el 50% de los estudiantes alcanzaron al menos el nivel 2, mientras que en el área de matemáticas este % solo llegó al 35%. (OECD, 2015).												

Fuente. Elaboración propia con base en información de “Colombia en PISA” 2012, 2015 y 2018

Los resultados de Colombia en las pruebas PISA, muestran que, con excepción de 2012, los resultados mejoran año a año su promedio. De acuerdo con el Icfes (2012), se concluye que:

En matemáticas, el 74% de los estudiantes colombianos se ubicaron por debajo del nivel 2 y el 18%, en el nivel 2. Esto quiere decir que solo dos de cada diez estudiantes logran realizar interpretaciones literales de los resultados de problemas matemáticos; además, emplean algoritmos básicos, fórmulas, procedimientos o convenciones para resolver problemas de números enteros, e interpretan y reconocen situaciones en contextos que requieren una inferencia directa. En contraste, apenas 3 de cada mil alcanzaron los niveles 5 y 6 (p. 8).

El informe presentado por el Icfes (2012) indica que sólo tres estudiantes de cada 1000 evaluados, logran “seleccionar, comparar y evaluar estrategias de resolución de problemas; conceptúan, generalizan y utilizan información; aplican conocimientos en contextos poco estandarizados; reflexionan sobre su trabajo y pueden formular y comunicar sus interpretaciones y razonamientos.” (p. 8).

Respecto a ciencias, los resultados son similares a los expuestos en matemáticas y lectura, para el caso del Colombia más de la mitad de los estudiantes no alcanzan el nivel básico de conocimientos científicos

En Colombia esta proporción corresponde al 56% del total de los estudiantes, en donde el 20% no alcanza al nivel 1 y el restante posee solamente las competencias suficientes para ubicarse en este nivel (p.54)

En el año 2015, según análisis de los resultados, Colombia mostró mejores promedios desde el año 2006 donde tuvo su primera participación. En el área de lectura se presentó un mayor progreso registrando 40 puntos más en el puntaje promedio del resultado registrado en el año 2006; en lo que respecta al área de matemáticas dicho aumento fue de 20 puntos y en el área de ciencias fue de 28 puntos. Para esta versión 2015, Colombia pasó de un puntaje promedio de 385 puntos a 425, alcanzando un puntaje promedio de 11 puntos por encima del promedio latinoamericano y cinco puntos por debajo de los países de la OCDE (ICFES, 2015). Para el año 2018 los estudiantes colombianos obtuvieron un rendimiento inferior a la media que maneja la OCDE: 412 puntos para el área de lectura, 391 puntos para el área de matemáticas y 413 puntos para el área de ciencias. Si bien estos resultados son menores a los registrados en el año 2015, si se toma en cuenta los resultados de la primera prueba PISA realizada en Colombia en el año 2006, se observa una “mejoría” en todas las asignaturas. Para la versión 2018, el 50% de los estudiantes evaluados

alcanzaron el nivel dos de competencia en la asignatura de lectura y ciencias; un 35% alcanzó el nivel dos en la competencia de matemáticas (OCDE, 2018).

En lo que corresponde a las pruebas nacionales como lo es SABER⁴, para efectos de esta investigación se tendrán en cuenta (en adelante), las pruebas SABER 3°, 5°, 9°, cuyo propósito principal consiste en:

contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de evaluaciones aplicadas periódicamente para monitorear el desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes de educación básica, como seguimiento de la calidad del sistema educativo (ICFES, 2015, p. 2).

El gobierno nacional considera que a partir de los resultados de estas pruebas se identifican los factores que inciden en el desempeño del estudiante; así, la institución educativa, la Secretaría de Educación y el MEN prevén las habilidades esperadas de los estudiantes, según los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencia y los planes de mejoramiento. La prueba SABER se aplica periódicamente en los grados tercero, quinto y noveno, con el objeto de caracterizar la calidad de la educación básica, sin considerar las particularidades de los contextos de cada institución educativa.

Los resultados reportados por las pruebas SABER 3°, 5°, 9° a nivel nacional indican que, año tras año el porcentaje de estudiantes en niveles satisfactorio y avanzado es mayor (ver tabla 2):

Tabla 2. Porcentaje de estudiantes en los niveles satisfactorio y avanzado de acuerdo con la prueba Saber

Porcentaje de estudiantes en niveles satisfactorio y avanzado
--

⁴ Las pruebas Saber son: 1. SABER 3°, 5°, 9°. Esta prueba es tenida en cuenta en el PTA.

2. Saber 11°: Esta evaluación está dirigida al nivel de la Educación Media a partir del año 2014 con la finalidad de obtener información sobre las competencias básicas que los estudiantes desarrollaron durante toda la vida escolar.

3. Saber T y T: Está dirigido a estudiantes que han aprobado el 75% de los créditos de sus respectivos programas técnicos profesionales y tecnológicos.

4. Saber Pro: Está dirigido a estudiantes que han aprobado el 75 % de los créditos de sus respectivos programas de formación universitaria profesional.

5. Saber TyT Pro en el exterior: Los exámenes Saber Pro y TyT en el exterior están dirigidos a estudiantes de instituciones de educación superior que han aprobado el 75% de los créditos de sus respectivos programas de formación universitaria profesional, técnico profesional o tecnológico y que se encuentran fuera del país al momento de la aplicación del examen. Información obtenida de <https://www.icfes.gov.co/web/guest/acerca-del-examen-saber-t-t-y-saber-pro-en-el-exterior#Dirigido%20a>

Grado	Área	2012	2013	2014	2015	2016
3°	Lenguaje	46%	48%	52%	50%	54%
	Matemáticas	50%	51%	52%	53%	56%
5°	Lenguaje	42%	42%	39%	39%	46%
	Matemáticas	31%	33%	30%	34%	35%

Fuente: ICFES (2016)

http://www.icfesinteractivo.gov.co/resultadosSaber/resultadosSaber11/clasificacion_planteles.html

Desde la mirada de las pruebas realizadas por el LLECE, la prueba está dirigida a estudiantes latinoamericanos y evalúa las áreas de matemáticas, lenguaje y ciencias naturales. La prueba se ha aplicado en tres oportunidades. La primera aplicación se denominó PERCE⁵ y se realizó en 1997 con la participación de 13 países; en esta oportunidad PERCE evaluó las áreas lenguaje y matemáticas, aplicando cuestionarios de variables asociadas a muestras de niños, padres y docentes de tercer y cuarto grado de educación básica. La segunda aplicación denominada SERCE⁶ se realiza en el año 2006 con el objetivo de evaluar y comparar el desempeño de estudiantes latinoamericanos en los grados 3° y 6° en las áreas de matemáticas y lenguaje para tercero, y matemáticas, lenguaje y ciencias naturales para sexto. El tercer estudio, denominado TERCE⁷, del año 2015, participaron 15 países de la región dentro de los cuales está Colombia; se valoran aproximadamente 67.000 estudiantes de los grados tercero y sexto en las áreas de matemáticas y lenguaje (lectura y escritura); para el grado sexto también estableció datos comparativos en el área de ciencias naturales.

De acuerdo con los resultados registrados, para el área de lectura del grado tercero, Colombia se encuentra en un promedio igual que la media regional con países como Argentina, Brasil y Ecuador; en el área de lectura del grado sexto, Colombia se encuentra por sobre la media regional al igual que Brasil, Chile, Costa Rica, México, Uruguay y el Estado de México de Nuevo León; en el área de matemáticas del grado tercero y sexto, Colombia se encuentran en una posición igual que la media regional; en el área de ciencias naturales del grado sexto Colombia se encuentra por sobre la media regional al igual que Chile, México, Uruguay y Costa Rica. En cuanto a la competencia de escritura, en el grado tercero Colombia quedó ubicado en una posición igual que

⁵ PERCE: Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo

⁶ SERCE: Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo

⁷ TERCE: Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo

la media regional, mientras que en el grado sexto en esta misma categoría se encuentra por debajo de la media regional al igual que Ecuador, Honduras, Paraguay y República Dominicana (Unesco, 2015).

Las variaciones en los resultados de los estudiantes traen consigo un sinnúmero de factores entre los cuales se considera el trabajo realizado desde la escuela, siendo este el factor que se analiza en el acompañamiento del PTA.

1.2.2 La necesidad del docente en el desarrollo de sus propias competencias profesionales

En las políticas educativas se reitera la necesidad de formar docentes que sean capaces de desarrollar sus propias competencias profesionales; la formación docente, en palabras de Marcelo (2008), se efectúa siguiendo nueve principios:

- 1. *El contenido del desarrollo profesional determina su eficacia:*** se hace referencia a que el proceso educativo debe abordar las temáticas que se esperan sean aprendidas por los estudiantes, empleando estrategias didácticas que faciliten la enseñanza.
- 2. *El eje articulador es el análisis del aprendizaje de los estudiantes:*** este principio indica que los docentes deben desarrollar su estrategia metodológica en el aula de clase teniendo en cuenta el aprendizaje actual de cada estudiante frente al aprendizaje que se quiere adquieran los alumnos.
- 3. *Los profesores deben identificar lo que necesitan aprender:*** este principio hace énfasis en que los profesores deben ser los constructores del diseño de su propio aprendizaje; cuando el docente se compromete en su formación, su compromiso crece, y la metodología que éste implemente estará en concordancia con la realidad del contexto de los alumnos.
- 4. *La escuela es el telón de fondo:*** los docentes deben basar su trabajo metodológico en el entorno en el cual imparten la enseñanza; aprender a enseñar requiere planificación y evaluación conforme a la realidad del entorno educativo en el que se desenvuelve el docente.
- 5. *La resolución colaborativa de problemas:*** el docente debe desarrollar su perfil profesional interactuando con los demás actores del sistema educativo; la colaboración en la resolución de problemas permite que el proceso enseñanza-aprendizaje sea más efectivo.

6. **Desarrollo profesional continuo y evolutivo:** *la preparación profesional del docente requiere que el proceso de aprendizaje sea continuo, que se adopten e implementen prácticas metodológicas eficaces que evidencian una mejoría en la comunidad educativa en donde el docente se desenvuelve.*
7. **Incorporación de fuentes de información:** *es necesario que en la formación docente se cuente con los resultados del aprendizaje que registran los estudiantes; la información sobre el proceso de aprendizaje es un factor importante que permite evidenciar la eficacia de la implementación de estrategias metodológicas adquiridas durante el desarrollo profesional.*
8. **Tener en cuenta las creencias:** *el tema de las creencias, hábitos y experiencias son fundamentales en el desarrollo profesional docente; a partir de éstas se puede generar conocimiento y orientar la conducta de los estudiantes*
9. **Desarrollar un proceso de cambio:** *el desarrollo profesional docente debe conectarse con los procesos de cambio que presenta la sociedad; esto implica la adopción de nuevos métodos y estrategias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Marcelo, 2008, p. 121).*

Con la implementación de estos nueve principios, el autor citado considera que el desarrollo profesional de un docente se acredita cuando es capaz de diseñar y desarrollar el proceso de aprendizaje partiendo del análisis de su entorno educativo, incluyendo en dicho proceso a los demás profesores, los alumnos y la comunidad educativa en general (Marcelo, 2008). Estas consideraciones resultan relevantes en el proceso de fortalecimiento o consolidación de las comunidades de aprendizaje que se fundamentan en las reflexiones de los maestros y sus prácticas pedagógicas.

Es necesario reconocer la falencia en la formación inicial de los docentes. En la licenciatura en educación básica primaria, por ejemplo, donde se abordan todas las áreas de la legislación curricular, finalmente no se domina ninguna; pero es más agudo el problema en los casos de las licenciaturas a distancia, porque en algunos casos las universidades son excesivamente laxas y no monitorean los procesos de formación, si bien hay algunas excepciones. Frente a este problema el PTA propone dos estrategias de intervención; en primer lugar, que los docentes implementen una formación continua situada mediante secuencias didácticas, para el PTA

un proceso de desarrollo profesional situado, en una breve descripción, se centra en recrear estas actividades entre los docentes para luego aplicarlas con los estudiantes. En paralelo se guían trabajos de los docentes participantes en relación con la planeación, evaluación y análisis en torno a estas mismas secuencias (MEN,2012:22)

En segundo lugar, que las comunidades de aprendizaje sean entendidas como un espacio en el que los docentes pueden compartir y reconstruir sus experiencias de aula con otros docentes con la finalidad de establecer acuerdos para llevar a cabo el proceso educativo; frente a esta necesidad, el PTA propone una transformación en las prácticas educativas, donde el maestro es quien desarrolla procesos de innovación e investigación sobre la propia práctica.

1.3 Qué se ha investigado respecto a la formación continua de los docentes

A nivel internacional

Garduño (2008) indaga sobre los resultados de la evaluación en conformidad con lo dispuesto por el denominado “Programa Escuelas de Calidad”, que fue implementado en una institución educativa del estado de Puebla (México); este programa está destinado a mejorar la calidad de la enseñanza; el docente debe incrementar sus conocimientos y asumir estilos pedagógicos centrados en el aprendizaje activo de los niños; este tipo de metodología hace que el docente se fije más en las capacidades y necesidades de cada alumno, para incentivar la confianza y alcanzar los logros previstos. La muestra realizada en 130 instituciones educativas, logró mostrar que el programa si bien es cierto es una buena iniciativa para mejorar la calidad educativa, no logra los resultados esperados.

Otro estudio realizado en la Universidad de Barcelona (Valls, 2000), estuvo dirigido a la creación de un proceso de aprendizaje que partía de la crítica sobre la realidad que estaba aconteciendo; para el autor, las comunidades de aprendizaje posibilitan progresos cognitivos en quienes intervienen, de manera tal que los conocimientos sean el producto de la interacción. En esta misma perspectiva el trabajo realizado por Rascón (2009), muestra cómo por medio de las comunidades de aprendizaje se promueve la participación de toda la comunidad educativa (padres de familia, estudiantes y docentes); en el estudio de caso realizado por el autor en una escuela primaria, se explica cómo a través de las comunidades de aprendizaje los docentes focalizados implementaron estrategias pedagógicas novedosas y se pudo concluir que los cambios aplicados a

la forma tradicional de aprendizaje como lo fue la vinculación de los padres de familia, permitieron que los alumnos mostraran una mayor y mejor convivencia, logrando aprendizajes en equipo (con los compañeros, los docentes y los demás actores de la comunidad educativa).

Sobre el marco normativo de formación docente a nivel nacional

En el año 1994 se expide la Ley General de Educación -Ley 115-, fundamentada en la Constitución Política de 1991; en esta ley se establece el marco normativo y orientador en materia educativa en el país, dirigida a la formación docente; desde su artículo 4° se expone que el Estado velará por “la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional” (MEN, ley 115/1994), aunque no determina de qué manera.

De igual manera, en el artículo 104 de la citada ley se resalta el rol del docente, como “orientador de los procesos educativos” y garantiza la capacitación y actualización profesional del docente; adicional a ello, desde las funciones del gobierno escolar, establecidos en el artículo 144 del concejo directivo de las instituciones educativas, se establece que una de sus funciones es respaldar la formación docente; en el literal f) del artículo en mención, se establece la función de “Aprobar el plan anual de actualización del personal de la institución presentado por el rector”; todas estas disposiciones sumado a la creación de un comité de capacitación docente a cargo de las secretarías de educación, de acuerdo al artículo 111, resaltan la importancia de la labor docente en el proceso educativo (MEN, Ley 115/1994).

Posteriormente, para regular y precisar el proceso en materia de formación docente, se aprueba el Decreto 0709 de abril 17 de 1996 “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”; allí mismo se establece la organización de un equipo territorial para velar por la capacitación docente en las entidades territoriales certificadas, reconocido como: Comités Territoriales de Capacitación de Docente CTFC. En este decreto, capítulo II, se trae a colación el tema de los Programas de Formación de Educadores; en el artículo 4to, hace referencia no solamente a la calidad en la formación docente, sino también en los procesos de actualización y capacitación que se deben considerar durante la prestación del servicio educativo; este artículo textualmente considera que “la profesionalización, actualización, especialización y

perfeccionamiento de los educadores comprenderá la formación inicial y de pregrado, la formación de posgrado y la formación permanente o en servicio” (MEN, Decreto 709/96).

Para responder al compromiso de la formación docente y en cumplimiento a los compromisos y responsabilidades del MEN señalados en la Ley 115 de 1994, el MEN (1998), con la finalidad de que los docentes realicen las prácticas pedagógicas pertinentes, surgen los lineamientos curriculares en las áreas de matemáticas y lenguaje; dichos lineamientos son el resultado de un trabajo mancomunado entre instituciones y actores pedagógicos con el objetivo de servir como guía y resolución de inquietudes de los docentes con respecto a la organización del currículo; por lo anterior, estos lineamientos son orientaciones “sobre la función de las áreas y sobre nuevos enfoques para comprenderlas y enseñarlas” (p. 3).

Adicional a estas disposiciones y documentos orientadores, para garantizar los recursos en estos planes de formación docente, desde el congreso se expide la Ley 715 2001, donde se establecen las orientaciones para la prestación de los servicios de salud y educación; en el año 2002 se presenta un cambio en la estructura normativa que regula la profesión docente en Colombia y se establece el nuevo estatuto de profesionalización docente, con el Decreto 1278 de 2002, donde se consolidan las orientaciones en materia educativa del país, en el marco del escalafón, evaluación, capacitación, vinculación y procesos administrativos para la carrera docente en Colombia, considerando frente a la capacitación y actualización docente lo siguiente:

La formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento de los educadores en servicio debe contribuir de manera sustancial al mejoramiento de la calidad de la educación y a su desarrollo y crecimiento profesional, y estará dirigida especialmente a su profesionalización y especialización para lograr un mejor desempeño, mediante la actualización de conocimientos relacionados con su formación profesional, así como la adquisición de nuevas técnicas y medios que signifiquen un mejor cumplimiento de sus funciones. El Gobierno Nacional reglamentará los mecanismos, formas y alcances de la capacitación y actualización (MEN, 2002, art. 38).

Bajo la nueva mirada del Estatuto de profesionalización docente, surge el Decreto 2035 de 2005, donde se brinda la oportunidad a los profesionales no licenciados que ejercen o desean ejercer el servicio docente, de recibir un programa de pedagogía para que puedan ser vinculados o

continuar en el ejercicio de la docencia, siendo esta una nueva alternativa de actualización y capacitación ofrecida por el MEN, en especial para los docentes que no acreditaban perfil pedagógico para ejercer la docencia, aún en los niveles de primaria donde los docentes deben asumir todas las áreas, especialmente lenguaje y matemáticas.

Este marco normativo, considerado desde 1991 a 2005, respalda las consideraciones del Plan Decenal de Desarrollo Educativo 1996-2005, en materia de formación, capacitación actualización docente, contempladas desde la Segunda estrategia para elevar la calidad de la educación en su ítem de cualificación docente y la Octava Estrategia Dignificación y profesionalización de los Educadores, donde se proponen los programas de “profesionalización de los educadores en servicio, las redes académicas, las garantías laborales” (MEN, 2005, p. 16).

Posteriormente, se publican los Estándares Básicos de Competencias (en adelante EBC), siendo un nuevo documento orientador para los educadores del país; se consideran en este documento el desarrollo de competencias como objetivo fundamental del proceso educativo en Colombia; a su vez, los EBC se asumen como una guía para orientar la práctica pedagógica en la escuela y para

El diseño del currículo, el plan de estudios, los proyectos escolares e incluso el trabajo de enseñanza en el aula; la producción de los textos escolares, materiales y demás apoyos educativos, así como la toma de decisión por parte de instituciones y docentes respecto a cuáles utilizar; el diseño de las prácticas evaluativas adelantadas dentro de la institución; la formulación de programas y proyectos, tanto de la formación inicial del profesorado, como de la cualificación de docentes en ejercicio (MEN, 2006, p. 11).

Los estándares pretenden ser un documento de apoyo para los docentes de Colombia, específicamente en las áreas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas; de esta manera se busca que los docentes del país cuenten con una “Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden” (MEN, 2006, p. 1) en cada uno de los ciclos escolares, brindando herramientas para todos los docentes del país aunque no estén especializados en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias o ciudadanas.

En el año 2009 surge la Ley 1324, de julio de 2009, que contempla la evaluación como eje central del proceso educativo; si bien esta ley establece la evaluación como mecanismo de monitoreo de la calidad educativa del país, también considera los resultados de la evaluación como

referente para establecer los planes de formación en materia educativa; al respecto el MEN y las entidades territoriales

Establecerán bancos de proyectos de mejoramiento de la calidad de la educación, y podrán destinar recursos para financiarlos, de acuerdo con la reglamentación que para tal efecto establezca el Gobierno Nacional, en cuanto a las prioridades para la asignación de recursos y los incentivos a las instituciones de educación básica y media que muestren mejoras (MEN, Ley 1324/09).

Para este proceso, de acuerdo a la ley citada, el Estado garantiza que la comunidad educativa y las instituciones de formación docente, conozca las características de las pruebas y las metodologías que se implementan para su consolidación y ejecución; es decir, brinda la oportunidad a los docentes del país, de conocer qué contiene y qué se evalúa en las pruebas, como mecanismo de unificación de criterios tanto en los procesos de enseñanza que se adelantan en las instituciones educativas, como en los aprendizajes que se priorizan frente a los procesos de evaluación de la calidad educativa del país, en especial la estructura, metodología y aprendizajes que se evalúan en las áreas de lenguaje y matemáticas, lo cual es un insumo para reorientar las prácticas educativas en torno a la enseñanza del lenguaje y las matemáticas en el contexto escolar.

En este mismo año (2009), además de la Ley 1324, que propende por la cultura de la evaluación, se establece la Directiva 27 de 2009, por medio de la cual el estado establece un estímulo a desempeños sobresalientes, en materia de formación docente por medio de las Comisiones de Estudio, así como el establecimiento de la directiva 28 de 2009, donde se establecen las orientaciones para el funcionamiento de los Comités Territoriales de Capacitación Docente, tanto para docentes, como directivos docentes estatales en servicio, a partir de las necesidades identificadas en los procesos educativos, en especial los resultados de la evaluación a estudiantes y docentes.

De igual manera, en el año 2009 se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media por medio del decreto 1290 donde se establecen las orientaciones en materia de evaluación presentando líneas específicas frente a los propósitos de la evaluación institucional de los aprendizajes, la definición del sistema institucional de evaluación de los estudiantes, la escala de valoración nacional, directrices frente a la Creación del sistema institucional de evaluación de los estudiantes, entre otras orientaciones que unifican criterios para las prácticas de los maestros en las instituciones educativas del país.

1.4 Sobre las especificidades del Programa Todos a Aprender (“PTA”)

El PTA, es una estrategia implementada por el MEN con la finalidad de mejorar la calidad educativa en áreas curriculares específicas como lo son las matemáticas y el lenguaje; está enfocado hacia los docentes y los estudiantes de educación preescolar y básica primaria (MEN, 2012). El PTA surge de la política de calidad en educación propuesta para los años 2011 a 2014; en un inicio se implementó en los grados de transición y básica primaria con énfasis en las áreas de matemáticas y lenguaje, cuyos resultados en las pruebas SABER se clasificaron como bajos; el enfoque que tiene este programa está dirigido a la formación continua y las modalidades pedagógicas de los docentes.

El PTA propone que la labor docente se fortalezca a partir de actividades pedagógicas que estén acorde con los referentes curriculares, con el objetivo de alcanzar los objetivos de aprendizaje. El programa cuenta con la particularidad de prestar asistencia formativa y de acompañamiento por parte de tutores, que también son docentes, a los docentes en sus escuelas. El MEN consideró que una vez se fortaleciera el proceso de aprendizaje en la misma aula de clase, los estudiantes mostraron progresos (MEN, 2012). El MEN con el PTA se fijó como meta que el 25% de los estudiantes acompañados con el programa ascendieron de nivel en las pruebas SABER 3° y 5° en lo que respecta a las áreas de matemáticas y lenguaje, pretendiendo beneficiar aproximadamente a 2.300.000 estudiantes que integran la básica primaria, de 4.476 instituciones educativas de carácter oficial; asimismo, 104.000 docentes en aproximadamente 883 municipios del país. Según el MEN la estrategia de implementar el PTA en dichos grados y en las asignaturas indicadas, se sustenta porque:

- *En primer lugar, se decidió que las áreas curriculares como lo son el lenguaje y las matemáticas son la base para los aprendizajes de las demás áreas.*
- *En segundo lugar, las áreas de lenguaje y matemáticas son las reportadas con niveles bajos tanto en las pruebas nacionales como internacionales.*
- *En tercer lugar, partiendo de lo indicado en párrafos anteriores, en la mayoría de las instituciones educativas oficiales, el docente de básica primaria es quien dirige el proceso de enseñanza en todas las áreas; por ende, es necesario que concentre como prioridad las áreas de lenguaje y matemáticas para mejorar los resultados.*

- *En cuarto lugar, las pruebas que realizan los docentes a nivel nacional también registran desempeños bajos en el área de matemáticas y lenguaje (MEN,2012:7).*

Con la implementación del PTA, el gobierno nacional se propone transformar la calidad educativa del país, considerando la ejecución del programa en aspectos puntuales como lo plantea en la guía1 de sustentos del programa (MEN, 2012), como son:

- ***El sistema:** las propuestas del PTA no es la única herramienta que puede transformar la educación en el país, pero se requiere sostenerlo en el tiempo, trabajar de la mano con los directivos y proyectar procesos de formación.*
- ***Factores del proceso enseñanza-aprendizaje:** Para el MEN, los factores que inciden en el proceso enseñanza-aprendizaje son el docente y el currículo, además del ámbito familiar, las expectativas sobre el proceso académico en cuanto al éxito o fracaso del mismo, la actitud del estudiante y la forma como resuelve problemas; otro factor es el clima del aula y la infraestructura, el índice de estudiantes por aula y la falta de implementos y recursos necesarios para llevar a cabo las actividades curriculares.*
- ***Prácticas de aula:** Las prácticas de aula que implementan los docentes, en muchos casos, están estrechamente ligadas a las tradiciones, creencias y concepciones que tienen los mismos docentes con respecto a la forma en cómo se enseña y sobre el cómo aprende el estudiante, siendo necesario que el docente continúe su formación.*
- ***Acompañamiento profesional situado:** hace referencia al acompañamiento de educadores “tutores” que reciben formación directa por parte de profesionales en educación designados por el PTA, a docentes de instituciones educativas con bajos en pruebas externas; el acompañamiento se fundamenta en la planeación, realización y evaluación de prácticas de aula de los docentes, la consolidación de comunidades de aprendizaje y la profundización disciplinar con la finalidad de mejorar la práctica del aula y los aprendizajes de los estudiantes visto desde el resultado de las pruebas externas.*
- ***Materiales:** Presentar materiales fundamentados en secuencias didácticas, criterios e instrumentos de evaluación formativa, tanto para maestros como para estudiantes, los materiales que se necesitan para el desarrollo del proceso educativo dentro del aula de clase,*

se espera respondan a las realidades del contexto y a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

- **Evaluación:** *El PTA se propone considerar tanto la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y la práctica del docente, como la evaluación del impacto del programa; para ello sugiere la implementación de instrumentos específicos según el propósito de la evaluación bien sea para el aprendizaje o del aprendizaje, o para el análisis de la implementación del PTA.*

Como se ha explicado en líneas anteriores, el PTA tiene como principal objetivo transformar y mejorar la calidad educativa en aquellas instituciones que presentan un bajo nivel en las diferentes pruebas, tanto nacionales como internacionales, pero de forma puntual el programa maneja los siguientes objetivos específicos:

- **Enseñanza/aprendizaje:** *este objetivo hace referencia a que en el proceso de planeación el docente contempla varias estrategias didácticas, el uso efectivo de materiales y la incorporación de referentes, como también transformar el paradigma de la evaluación, en donde la misma no sea interpretada por los estudiantes como la forma en cómo se obtiene una nota, sino, por el contrario, que sea un eje articulador de los aprendizajes.*
- **Evaluación:** *este objetivo está dirigido a que la evaluación sea comprendida como una estrategia para identificar el estado de los aprendizajes del estudiante, partiendo de los resultados que se obtienen tanto en las pruebas internas como en las externas.*
- **Acompañamiento pedagógico:** *este objetivo pretende consolidar las comunidades de aprendizaje con la finalidad de que las prácticas de aula se fortalezcan, implementando para ello un acompañamiento pedagógico entre pares, para identificar las fortalezas y la forma como los actores educativos pueden mejorar sus prácticas en beneficio de los estudiantes y de la comunidad educativa en general (MEN, Guía para actores involucrados en el Programa, 2018).*

1.4.1 Origen y enfoques del acompañamiento del PTA

El MEN toma como referente las prácticas realizadas por los docentes de Minas Gerais, Brasil, y se apoya en las políticas educativas que emplean aquellos países que revelan buenos resultados educativos, como lo es Japón, Singapur, Canadá y, a nivel de Latinoamérica, Chile.

El MEN adopta e implementa en el año 2012 la estrategia educativa “estudio de clase” de Japón; para entender en qué consistía la estrategia, el MEN designó un grupo de docentes para que

de forma presencial conocieran y comprendieran sus aspectos más relevantes y, de esta manera, aplicarlo en el sistema educativo colombiano; como complemento también se adaptaron los materiales educativos en el modelo educativo que se efectúa en Singapur, Canadá y Chile.

En este proceso en algunas instituciones educativas del departamento de Guaviare según lo expone T8⁸, en conjunto con los docentes se realizaba una planeación de clase, el desarrollo de esta clase se grababa y posteriormente el tutor realiza una realimentación pero la estrategia no resultaba pertinente para todos los contextos

en muchos lugares los docentes no contaban con equipos tecnológicos para el proceso de grabación y los textos que se sugerían en el PTA contaban con una estructura, secuencia y didáctica desconocida en el contexto de las instituciones educativas acompañadas, los maestros estaban más acostumbrados a las dinámicas que ofrecía la metodología escuela nueva y no a las propuestas de planeación que se proyectaban desde los resultados. (T8)⁹

La estructura organizativa del PTA, se ha ido transformando, a partir de las experiencias en su implementación; es así como desde el año 2011 hasta el año 2020, se pueden considerar tres fases del PTA: la primera fase, se da entre los años 2011-2014 recibiendo inicialmente el nombre de Programa de Transformación de la Calidad Educativa (PTCE); la segunda fase, se da entre los años 2015-2018 conocido como PTA 2.0, iniciando con una reorganización que el MEN, determinó como reingeniería operativa y pedagógica, así mismo, en esta segunda fase, para los años 2017 y 2018 el PTA realiza unos ajustes que reconoció como Ruta Pedagógica Integrada; la tercera fase, se proyecta para los años 2019- 2020, con una estructura organizada en ocho ciclos de acompañamiento para los dos años y que, considera nuevos elementos como el acompañamiento bajo la estrategia de tríada de tutores y la extensión del acompañamiento a otros grupos de grados. Este proceso de acompañamiento del PTA, desde sus orígenes, hasta la actualidad (2020), en sus diferentes fases, ha considerado las Comunidades de Aprendizaje como uno de los componentes claves para desarrollar las actividades que se proponen desde el MEN, bajo el acompañamiento del tutor, siendo las CDA y el Tutor los actores centrales, de este trabajo de investigación.

⁸ Tutor del PTA entrevistado en el proceso de investigación.

⁹ Tutor del PTA en el departamento del Guaviare, entrevistado en el proceso de investigación.

- **Primera versión del Programa de Transformación de la Calidad Educativa-PTCE**

Se inicia con una estrategia pedagógica liderada por 100 formadores y 3000 tutores, cuya función era acompañar a las instituciones educativas registradas con los resultados más bajos de acuerdo a las pruebas Saber; la estrategia consistió en que los formadores recibían formación profesional por parte de profesionales especializados del MEN; estos a su vez la impartían a los tutores, y estos la replicaban a los docentes de aquellas instituciones focalizadas, quienes por último, hacían efectivas las estrategias pedagógicas con sus estudiantes (Raigoza, 2017).

Para L2¹⁰ esta es una de las variables que puede alterar la intencionalidad del PTA en cuanto a la formación en cascada, considerando que al menos para el caso del departamento del Guaviare, el personal seleccionado para ejercer tanto el cargo de formador como el de tutor, no siempre consideró características de buenas relaciones interpersonales, experiencia como maestro en el contexto del departamento, o reconocimiento por buen desempeño profesional como maestro

en el Guaviare muchas de las dificultades que inicialmente se presentaron en la implementación del PTA se generaron porque algunos tutores de alguna manera, no reconocieron la experiencia del docente en su contexto, ni las necesidades del mismo, algunos tutores vinculados eran nuevos en el sistema y algunos reconocidos por su mal desempeño profesional; en simultánea existía una gran brecha entre la formadora del MEN y los tutores asignados, esto generaba un mensaje confuso en las orientaciones que traía el programa (L2)

Esta perspectiva sugiere la necesidad del seguimiento, evaluación y análisis por parte del MEN sobre la implementación de los programas que propone en la búsqueda de la calidad educativa; proyectar las acciones de formación en cascada y establecer las acciones que se deben desarrollar en las instituciones educativas no es suficiente; se debe considerar tanto el análisis del impacto que se está generando en los contextos escolares como la recepción de propuestas o inquietudes que surgen de los maestros, desde el reconocimiento de su realidad, y que tal vez puedan redireccionar las propuestas de los programas.

Esta primera estrategia se llevó a cabo entre el año 2012 y 2014 y tomó el nombre de “Programa de Transformación de la Calidad Educativa-PTCE”, liderado por el MEN y se desarrolló

¹⁰ Uno de los Líderes del área de calidad de la secretaría de educación del Guaviare, entrevistado en el proceso de investigación.

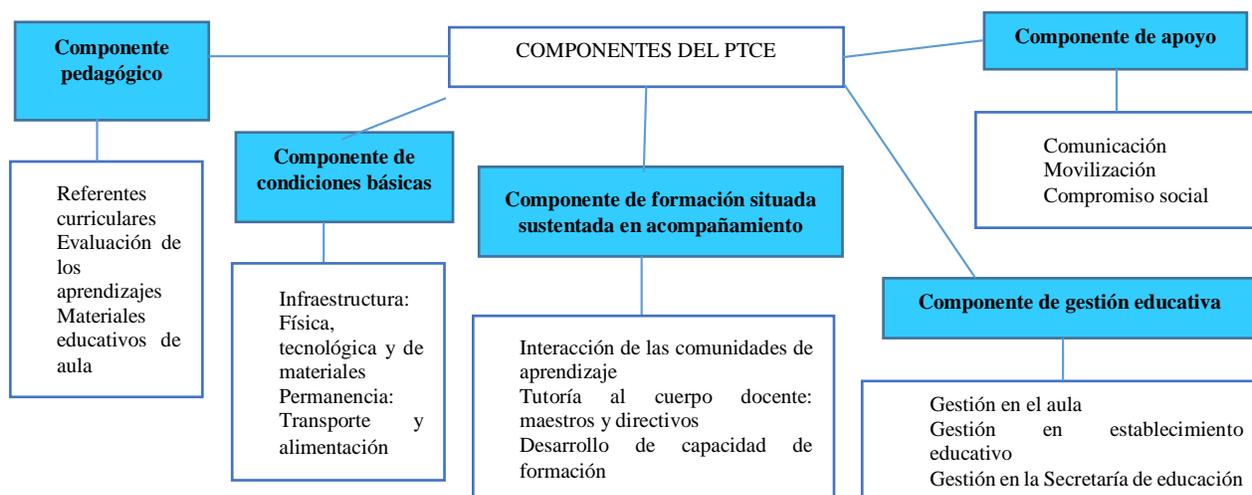
implementando estrategias que debían ejecutarse en las prácticas de aula. La formación se concentró en las aulas y el clima de aprendizaje, la evaluación formativa y el uso de materiales educativos diversos; así mismo, los tutores tenían la misión de acompañar a los docentes focalizados en la planeación de las clases y realizar las respectivas observaciones en el desarrollo de la misma; el trabajo de formación llevaba incurso los componentes pedagógicos, la formación situada, la gestión educativa, las condiciones básicas y la comunicación; este proceso formativo en el que los tutores asistían a los docentes fue denominado “Comunidades de Aprendizaje- CDA” (Raigoza, 2017).

En el transcurso de esta primera fase, el MEN re-editó a través de contratación pública diferentes materiales, como los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias, textos de matemáticas y lenguaje, para desarrollar el programa (Raigoza, 2017). En esta primera fase, el MEN propuso como meta que hacia el año 2014 el 25% de los estudiantes de las instituciones focalizadas debían mostrar progresos en las áreas de lenguaje y matemáticas en las pruebas SABER (2015). El MEN focalizó a 3000 instituciones educativas de carácter oficial e incorporó a 70.000 docentes en el programa, siendo beneficiados 2.300.000 estudiantes (Raigoza, 2017).

✓ Los componentes del PTCE

En la figura 1 se exponen los componentes del PTCE. En esta fase se dio prioridad a cinco componentes, cuatro centrales y uno transversal de apoyo, los cuales actúan de forma mancomunada y recíproca (MEN, 2014):

Figura 1 Componentes del PTCE



Fuente. Elaboración propia con base en información del PTCE.

- i. *Componente pedagógico: Este componente hace referencia a la organización y la puesta en práctica de varios elementos constitutivos de la acción educativa; dichos elementos son los referentes curriculares, la evaluación de los aprendizajes y los materiales educativos de aula*
- ii. *Componente de formación situada sustentada: Este componente está dirigido al acompañamiento que se le hace al cuerpo docente con la finalidad de que afinen sus prácticas en el aula y mejoren el ambiente de aprendizaje en aquellos contextos educativos que son complejos; los elementos puntuales bajo los cuales actúa este componente son el acompañamiento, conformado por la interacción dentro de las comunidades de aprendizaje y tutorías específica al cuerpo docente.*
- iii. *Componente de gestión educativa: Este componente está dirigido a modular los factores asociados al proceso educativo; parte de una planificación donde se establece lo que se espera que suceda, paso seguido se organizan los recursos para hacer efectiva la planeación, luego se evalúan los logros alcanzados y por último se decide cuáles son las medidas a tomar para hacer efectivo el programa; este componente está conformado por la gestión en el aula, gestión en el establecimiento educativo y gestión en la Secretaría de Educación.*
- iv. *Componente de condiciones básicas: Este componente hace referencia a crear las condiciones básicas del escenario escolar que son imprescindibles para garantizar que el estudiante se encuentre en un óptimo ambiente de aprendizaje y logre realizar las prácticas que se han dispuesto en el aula de clase; el componente indica que este ambiente óptimo para el estudiante hace referencia a la infraestructura tanto física como tecnológica y de materiales, y la permanencia del servicio de transporte y alimentación.*
- v. *Componente de apoyo: Este componente está dirigido a una movilización nacional en favor de la calidad de la educación. Es decir, el programa se desarrolla convocando a la sociedad en la consecución de un fin común enfocado en que todos los niños y niñas del país tengan procesos de aprendizaje óptimos y su proceso académico se desarrolle con las mismas condiciones y oportunidades, los elementos de este componente son la comunicación, la movilización y el compromiso social (MEN, 2014, pp. 9-10).*

En esta primera versión, el proceso de acompañamiento del PTA, consideró no solamente aspectos pedagógicos sino aspectos administrativos asociados en el componente de condiciones básicas

que, terminaron generando algunas inconformidades y confusiones entre los docentes y directivos docentes, frente a las intenciones que perseguía el acompañamiento del tutor; en el desarrollo de la presente investigación se presentan algunos ejemplos al respecto.

- **Segunda versión: El PTA 2.0**

En la segunda versión del PTA se realizan varios ajustes al programa, considerados por el MEN como una reingeniería operativa y pedagógica, donde las principales características del proceso de fortalecimiento en la implementación operativa y pedagógica se enfocaron principalmente en el proceso de acompañamiento pedagógico, bajo los siguientes aspectos:

- *Actividades 100% enfocadas en mejorar los aprendizajes de los estudiantes.*
- *Protocolos e instrumentos que guían la formación y el acompañamiento a los docentes, lo cual garantiza que cada una de las acciones del Programa se desarrollen con las mismas características de calidad, a nivel nacional para el fortalecimiento de las prácticas de aula e impactando el aprendizaje de los estudiantes.*
- *Una única ruta de acompañamiento y formación para todo el país con estrategias y metas de implementación teniendo en cuenta modificaciones mínimas según las características propias del contexto.*
- *Formación genuinamente situada enfocada en la adquisición de estrategias para evaluación formativa de los aprendizajes de los estudiantes, la didáctica de la matemática, la didáctica del lenguaje, la gestión de aula y el uso efectivo de los materiales pedagógicos (MEN, 2015, p. 21).*

El objetivo principal de esta segunda versión del PTA está dirigido a la transformación de las prácticas de aula de aproximadamente 90.000 docentes, beneficiando el aprendizaje de 2.300.000 estudiantes de básica primaria en 4473 instituciones educativas, ubicadas con nivel bajo. Como objetivos específicos, el PTA 2.0 se propone a través del uso de materiales didácticos, implementar estrategias de enseñanza en el área del lenguaje y matemáticas, que permitan evaluar el aprendizaje de manera continua. Con respecto a la evaluación, en esta segunda fase del PTA, propone instrumentos para evaluar los aprendizajes, entre ellos se implementa la prueba de habilidades EGMA Y EGRA (Early Grade Reading Assessment), esta última considerada como un retroceso

para el aprendizaje inicial de la lectura por su enfoque de “test estandarizado” donde se desconocen las particularidades de los niños y niñas según lo ilustra Jurado (2015). Este instrumento requiere que los estudiantes realicen diversas actividades en las cuales se mide el tiempo en que se desarrollan, siendo este uno de los indicadores que posteriormente señala el nivel de desempeño y eficiencia de los niños y niñas; para Jurado (2015) con este tipo de instrumentos estandarizados se desconocen las particularidades en el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas, pues

la escuela los asume de manera homogénea como lo hacen los test o las fichas de diagnóstico al considerar que todos los niños deben leer de manera veloz, con el mismo tiempo y la misma entonación, aunque no comprendan: quien se demore más de un minuto tiene “dificultades de aprendizaje” y amerita un tratamiento especial (p. 45).

Por otra parte, desde el PTA se promueve e implementa las pruebas Supérate con el Saber y Saber 3° y 5°, siendo también pruebas estandarizadas de las cuales se realiza un ejercicio para la interpretación de los resultados y de ellas dependen las proyecciones en los ajustes curriculares de las instituciones educativas acompañadas por el PTA. Este tipo de análisis de resultados se limita a identificar los aprendizajes en nivel insuficiente para así determinar los aprendizajes a fortalecer, sin considerar las particularidades y variables que emergen en el contexto escolar. Al respecto Jurado (2014) manifiesta que

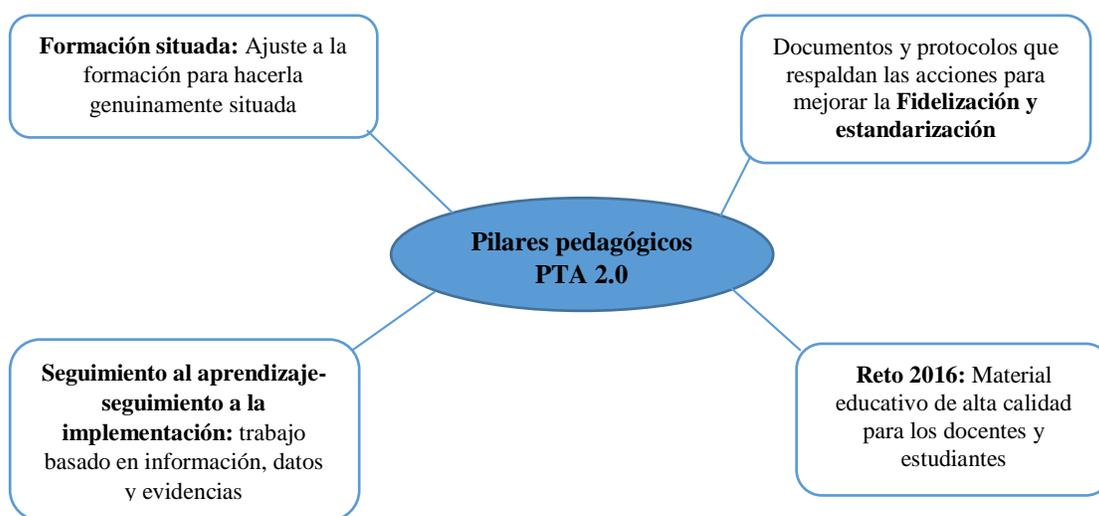
Si bien las pruebas externas, sean nacionales o internacionales, son solo una aproximación parcial, proporcionan algunas señales sobre la calidad del sistema educativo de un país. Es importante tener en cuenta dos aspectos: 1) los gobiernos reciben información sobre la calidad a partir de esta prueba, pero es presentada de un modo que los actores principales –directores y docentes- no pueden hacer uso de dicha información. Los ministerios de Educación suelen desentenderse de la retroalimentación...; 2) se produce información técnica relacionada con la inequidad o las fisuras del sistema educativo, pero es información inaccesible para los docentes, carece de intención divulgativa (Jurado, 2014, p. 18).

Esta versión intensifica el componente de formación situada: el PTA propone que se realice el acompañamiento en el aula por parte del tutor, con la observación al docente en el desarrollo de las clases en las áreas de lenguaje y matemáticas; según la observación se hacen registros de aspectos como la metodología empleada, el material utilizado, las actividades en concordancia con

el objetivo de la clase, el clima del aula, la interacción entre el estudiante y el docente, el dominio del contenido, entre otros. Una vez finaliza la clase a partir de lo observado por el tutor se debe proceder a realizar una retroalimentación al docente indicando las fortalezas y los aspectos que se sugiere fortalecer, estableciendo los compromisos para la próxima clase (Raigoza, 2017); sin embargo, a partir del estudio realizado en esta investigación, existen algunos cuestionamientos frente a la preparación, la experiencia docente del tutor y la pertinencia de los juicios o conceptos que genera sobre las prácticas de los docentes.

En cuanto a los pilares pedagógicos de esta versión, se encuentran los siguientes:

Figura 2. Pilares pedagógicos PTA 2.0



Fuente. Elaboración propia con base en información del PTA 2.0, 2019.

El enfoque de estos cuatro pilares pedagógicos implica el trabajo genuino del aula de clases, por lo que se espera que los procesos atiendan al carácter autónomo de los contextos escolares; sin embargo existe una dicotomía entre los mismos pilares: la formación situada “se centra de manera directa en las actividades de aula que adelantan los docentes y en los aprendizajes de sus estudiantes”, mientras que el seguimiento al aprendizaje se fundamenta principalmente, en los resultados que obtienen los estudiantes en las pruebas externas; por otra parte la fidelización y estandarización promueve la implementación de protocolos y documentos previamente diseñados por el MEN, que se replican bajo la metodología en cascada (Equipo misional-formadores, formadores-tutores, tutores-docentes y directivos docentes, docentes-estudiantes) pese a que en los contextos escolares se identifican necesidades específicas de formación en cada maestro; por su

parte, el material educativo “de alta calidad” que se entrega, son textos escolares que conservan una metodología y estrategia didáctica implementadas en sistemas educativos de otros países, mientras que muchos maestros, en especial en el sector rural, se encuentran familiarizados con las estrategias y material educativo de la metodología escuela nueva.

Al respecto Saura y Navas (2015) consideran la fidelización y la estandarización en los contextos escolares como una dinámica que dista de las particularidades y verdaderas necesidades de aprendizaje de las poblaciones, y que atiende a intereses globales del régimen biopolítico:

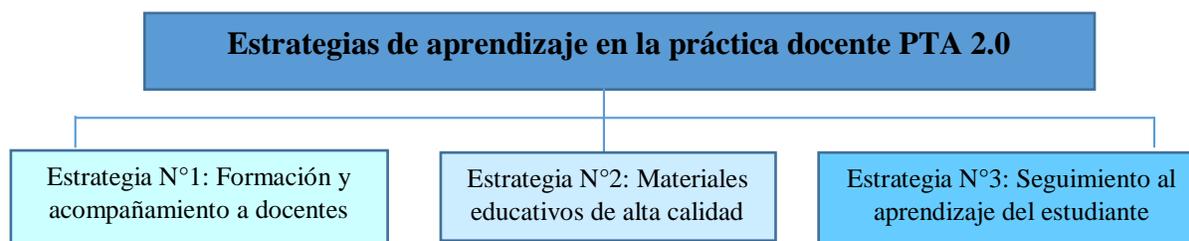
En la actualidad las pruebas de evaluación estandarizadas representan el instrumento esencial del régimen biopolítico en la institución educativa. Los mecanismos de control del régimen de la biopolítica no excluyen las técnicas disciplinarias: vigilancia, adiestramiento, jerarquía, inspección u observación directa de los sujetos. (Saura y Navas, 2015, p. 119)

Sin embargo los cuatro pilares pedagógicos de esta segunda versión del PTA giran en torno a los aprendizajes a fortalecer, que son identificados en análisis de resultados de pruebas externas; de igual manera a partir de los resultados, esta segunda versión del programa está dirigido a fortalecer el conocimiento didáctico del contenido (CDC) de los docentes, en donde el conocimiento disciplinar y el conocimiento didáctico se construyen de forma simultánea en concordancia con el análisis de los contenidos específicos; se espera que su aplicación en el desarrollo de una clase fortalezca los aprendizajes priorizados de los estudiantes.

➤ Estrategias del PTA 2.0

Para fortalecer las prácticas de aula de los docentes, esta versión diseña tres tipos de estrategias:

Figura 3 Estrategias de la práctica docente PTA 2.0



Fuente. Elaboración propia con base en información del PTA 2.0, 2019

En lo que respecta a la formación, el programa establece que los “formadores” (licenciados en el área de matemáticas o lenguaje y especialistas en las mismas áreas), previo a un entrenamiento en trabajo de campo y retroalimentación académica y técnica, eran los encargados a través del mecanismo de cascada, de interactuar y hacer acompañamiento a los tutores con la finalidad de fortalecer los conocimientos, las prácticas pedagógicas en el aula y el apoyo que prestaban a los “docentes focalizados” (Pérez, 2014).

Es de aclarar que cada versión del programa está proyectada para ejecutarse por el periodo de cuatro años, salvo la última versión que se realizará entre el año 2019 y 2020; sin embargo, en la ruta 2015 - 2018, se presentó un ajuste a la ruta en el año 2017, considerada como *Ruta pedagógica integrada* “como una estrategia de formación y acompañamiento pedagógico, donde se reconoce la importancia de trabajar de forma articulada con los distintos actores del sistema: docentes, directivos docentes y equipos de calidad de las Secretarías de Educación.” (MEN, 2017, p. 2), para orientar las acciones del PTA durante los años 2017- 2018.

- **Tercera versión: del PTA 2019 – 2020**

En esta versión, el objetivo principal del Programa Todos a Aprender continúa siendo la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes con la finalidad de mejorar el desarrollo y los aprendizajes de los estudiantes. El PTA en la fase 2019 - 2020, conserva la formación en cascada (Equipo misional – formadores – tutores - docentes y estudiantes) cuyo objetivo es promover el potencial pedagógico de los maestros acompañados en el proceso. A nivel nacional en el año 2019, se planeó llegar a 889 municipios, 41 municipios más que en el 2018; a su vez, acompañar 4190 establecimientos educativos, aumentando esta cifra en 309 establecimientos en comparación al 2018; asimismo, vincular 12.134 sedes educativas para un aumento de 1188 sedes más que en el 2018 (MEN, 2019).

En esta última fase, el PTA proyecta el acompañamiento para cuatro grupos de grados; el primer grupo es educación inicial, considerándola como la integración entre los grados transición, primero y segundo; el segundo grupo es educación básica; el tercer grupo, educación media y el cuarto grupo es formación complementaria. El acompañamiento considera los siguientes enfoques:

- *Acompañamiento en la educación inicial: Se realiza un acompañamiento a las maestras desde el grado transición hasta segundo grado de primaria.*

- *Acompañamiento a la educación básica: Actualización del conocimiento didáctico en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias naturales, empleando para ello un enfoque transversal en comunicación, resolución de problemas y pensamiento ambiental científico. En esta oportunidad se emplea el acompañamiento desde el tercer grado hasta el séptimo grado.*
- *Acompañamiento a la educación media: Este acompañamiento está dirigido a los componentes ocupacional y socio-vocacional, para los grados 10° y 11 en los establecimientos focalizados.*
- *Acompañamiento en la formación complementaria: Dirigido a las escuelas normales superiores; su finalidad es fortalecer el proceso de formación de nuevos docentes sobre la base de procesos misionales. (MEN, 2019).*

En el proceso de acompañamiento que realiza el programa participan todos los actores de la comunidad educativa: líderes de calidad de Secretaria de Educación, docentes y directivos docentes, líderes de transferencia o coordinadores, familias y comunidades de aprendizaje.

Según la ruta de acompañamiento 2019 – 2020, en la tercera fase del programa, específicamente el año 2019, se implementa el acompañamiento por triadas, el cual consiste en organizar grupos de tres tutores especializados en las áreas de matemáticas, lenguaje y educación inicial para realizar el acompañamiento al EE; este acompañamiento por triadas está dirigido a retroalimentar las prácticas pedagógicas, aportar a la planeación diaria y de aula y mejorar el diálogo y la reflexión pedagógica de las comunidades de aprendizaje.

En esta tercera fase se proponen como nuevas metas “reducir la reprobación y deserción de los estudiantes en un punto porcentual; reducir el porcentaje en insuficiente y mínimo en 1.5 puntos porcentuales para matemáticas en tercero y quinto” (MEN, 2019, p. 8). En esta fase se propone ampliar el acompañamiento de grados desde educación inicial hasta séptimo grado; de esta manera, se pretende mejorar las transiciones de preescolar a básica primaria y de básica primaria a secundaria; se busca facilitar la adaptación de los estudiantes en los siguientes grados, disminuir la reprobación histórica que se presenta en esas transiciones escolares y contribuir a mitigar la deserción escolar; dentro de las novedades que se presentan en esta fase también es relevante primero mencionar que se amplía el foco de aprendizaje pasando de lenguaje y matemáticas a otras áreas como lo es la comunicación, la resolución de problemas y las competencias ciudadanas. Para este proceso se considera que la ruta de formación y acompañamiento se desarrolle en ocho ciclos

y que se ejecuten en dos años; en cada ciclo se desarrolla un eje articulador centrado en aspectos del “ser maestro”:

- *Ser maestro – Ciclo I: Este eje consiste en reflexionar sobre la importancia fundamental que tiene el maestro para el desarrollo humano y social, especialmente para la Colombia del siglo XXI.*
- *Ser maestro investigador – ciclo II: este eje articulador está dirigido a fortalecer el saber pedagógico, en donde el maestro realiza ejercicios de sistematización de experiencias, análisis de datos y estudios de caso*
- *Ser maestro innovador – Ciclo III: Este eje está referido a que el maestro debe potenciar el diseño de las experiencias de enseñanza y aprendizaje implementando metodologías novedosas, desafiantes y atractivas para los estudiantes.*
- *Ser maestro incluyente – Ciclo IV: En este eje el maestro motiva la iniciativa permanente y estimula el desarrollo integral y el aprendizaje en todos los sujetos educativos, incide en la diferencia, la diversidad, las necesidades individuales y colectivas, y tiene en cuenta las particularidades e intereses del contexto.*
- *Ser maestro líder – Ciclo V: En este eje el maestro es el encargado de estimular el potencial transformador del liderazgo colectivo, incidiendo en los retos y desafíos que presenta el país.*
- *Ser maestro rural – Ciclo VI: En este eje el maestro reconoce el entorno rural a través de abordajes que le permiten construir pedagogía de atención pedagógica pertinente y equitativa, que permiten el desarrollo real del contexto.*
- *Ser maestro para la equidad – Ciclo VII: Está dirigido a que el maestro explore las posibilidades pedagógicas de su rol como docente para cerrar las brechas desde la vía educativa.*
- *Ser maestro de excelencia – Ciclo VIII: En este eje el maestro consolida la reflexión sobre la autoconciencia del ser maestro, el desarrollo profesional y personal. (MEN, 2019).*

Se espera que cada eje articulador sea considerado en las comunidades de aprendizaje, como un insumo que, a partir de la reflexión, fortalezca la práctica pedagógica y el perfil del docente.

1.4.2 Procesos que se adelantan en el PTA

➤ Gestión de Directivos Docentes

Se considera que la intervención de los directivos docentes es el pilar fundamental para alcanzar la Calidad Educativa en los EE acompañados, siendo ellos los que dinamizan las actividades y hacen posible consolidar el análisis y la contextualización de las estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de las prácticas de aula y los aprendizajes de los estudiantes. Los directivos docentes al apoyar y trabajar en armonía con el tutor, planean, evalúan y corrigen los procesos, hacen posible que la implementación del PTA se desarrolle adecuada y eficazmente; además, se convierten en participantes activos y fundamentales en las estrategias a desarrollar para que los estudiantes logren mejores desempeños en las pruebas institucionales; de este modo también puede ser factible mejorar el ISCE del EE. Esto implica el “desarrollo de pautas y acciones que fortalezcan el liderazgo de los directivos docentes en el mejoramiento del clima escolar y del aula, y de los padres de familia, en la motivación y consolidación de aprendizajes efectivos en los estudiantes” (MEN, 2013, p. 31).

El PTA propicia espacios de formación para que los directivos docentes fortalezcan las competencias en gestión, liderazgo, habilidades de comunicación, gestión educativa, entre otros, y al mismo tiempo se emprendan acciones que permitan minimizar las dificultades encontradas en los EE, buscando así el fortalecimiento de la calidad educativa. Partiendo de lo anterior el directivo docente debe “saber apropiarse y entender correctamente los elementos que están presentes en la ruta del mejoramiento institucional, debe apoyarse en los componentes del PEI y debe incluir estos componentes en los planes de mejoramiento institucional que el directivo realiza en el EE, todo ello encaminado al fortalecimiento de la Calidad Educativa” (MEN, 2014, p. 23). Desde esta perspectiva, el directivo docente se convierte en parte activa y significativa para lograr el éxito de las comunidades de aprendizaje.

➤ **Sesiones de Trabajo Situado (STS)**

En el marco del PTA se reconoce como STS al

espacio de formación en grupo para los docentes del Programa, cuyo objetivo es brindar espacios para vivenciar estrategias pedagógicas y didácticas que promueven el mejoramiento de sus prácticas de aula. Se implementan a través de sesiones de trabajo de tres (3) horas, guiadas por protocolos donde participan las Comunidades de Aprendizaje de docentes, en los establecimientos educativos focalizados por el Programa. (MEN, 2014, p. 24).

En las dinámicas de las STS, es el tutor del PTA, quien después de recibir formación por parte de los formadores del MEN, debe compartir con los docentes y directivos docentes, sus conocimientos, promoviendo las reflexiones según las particularidades de cada contexto escolar, con el ánimo de fortalecer las prácticas pedagógicas de los compañeros docentes y, a su vez, mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Las STS están constituidas por cuatro elementos principales: Planeación, acompañamiento, asesoría y reflexión. Bajo estos cuatro elementos los docentes tienen la posibilidad de participar en la construcción del proceso educativo de sus estudiantes; si bien en las STS se pretende contribuir en el proceso de formación de los docentes, principalmente en lo que se refiere a las prácticas de aula, este espacio está dirigido a fortalecer el acompañamiento entre pares, el diálogo y la retroalimentación; así entonces tanto docentes como tutor, aprenden en conjunto y comparten sus conocimientos y aprendizajes.

➤ **Acompañamiento de Aula**

Desde la mirada del PTA el Acompañamiento en Aula (AA) es el “espacio de trabajo conjunto entre el tutor y el docente para apoyar el mejoramiento de prácticas de enseñanza con base en la observación, el análisis y la retroalimentación positiva del docente.” (MEN, 2014, p. 23). Esta premisa deja en consideración un trabajo entre pares en el que a partir de algunas sugerencias del PTA y la experiencia del docente, se espera que las prácticas de aula sean cada vez más significativas para los estudiantes.

El acompañamiento en el aula, según Salazar, J. y Marqués, M. resulta significativo para el fortalecimiento de los procesos pedagógicos “es una práctica que promueve la excelencia, estimula la crítica constructiva, despierta la autocrítica y mejora, en términos globales, los procesos de enseñanza aprendizaje y el desarrollo profesional” (2012:18) ; sin embargo el acompañamiento en aula no depende solo del docente acompañado, sino de las características profesionales y personales del profesional que acompaña el proceso y su capacidad para aportar a los procesos que se adelantan en el aula

(...) no se puede pasar por alto el rol y la función que debe acompañar a este profesional, como también lo que se espera pueda desarrollar en el aula, fortaleciendo el proceso de enseñanza aprendizaje y delimitando con directrices claras, la compleja tarea de enseñar. (Ibidem,19)

Siguiendo esta misma línea Cardemil (2010), considera que la calidad educativa “se fortalece en el momento que en los EE se lleven a cabo los AA, cuando se observan las dinámicas en el aula, luego se reflexiona lo que se observó y de ahí se construyen estrategias tendientes para mejorar las prácticas educativas; no sólo se generan cambios en el contexto escolar sino en el mismo docente, porque al mismo tiempo que transforma las prácticas en el aula se está formando y cualificando en la profesión” (MEN, 2014, p. 44).

1.5 Sobre las comunidades de aprendizaje –CDA-

Las comunidades de aprendizaje se definen en relación al propósito que cumplen al ser conformadas. Para Valls (2000), “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); a través de estas comunidades es como se logra construir escenarios educativos efectivos que fortalecen tanto las reflexiones como las prácticas de aula; de acuerdo con Torres (2004), 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 sólo de sus carencias, sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades (p. 1).

Es así como la comunidad de aprendizaje busca transformar la práctica docente, incentivando en los maestros el interés por mejorar los procesos educativos de sus estudiantes; en la comunidad de aprendizaje son los docentes quienes intercambian sus experiencias, prácticas y propuestas con la finalidad de reflexionar sobre cuáles son las más adecuadas para mejorar la práctica pedagógica: es el trabajo en equipo.

De acuerdo con Coll (2011), las comunidades de aprendizaje son una necesidad porque posibilita que los docentes reflexionen con respecto a su práctica pedagógica, cuestionando si la misma se ajusta a los desafíos que presenta el sector educativo, social, económico, político y cultural, los cuales están en constante cambio por fenómenos mundiales como lo es la globalización y la presencia de nuevas tecnologías de la información. Para De la Hoz (2011), las comunidades de aprendizaje deben ser vistas como una oportunidad de cambio tanto de la práctica pedagógica como del proceso educativo; una de sus principales características es que están

conformadas por un grupo de personas que tienen como oficio el ser docente pero que, además, tienen una capacidad de compartir experiencias con sus pares, logrando una comprensión conjunta que conlleva a estructurar y coordinar nuevas formas de efectuar la práctica docente, empleando mecanismos sociales que comparten y desarrollan conocimientos y competencias.

Galvis y Leal (2016) definen las comunidades de aprendizaje como una “comunidad de práctica profesional construida por un grupo de personas que comparten un interés y se reúnen porque descubren valor en sus interacciones, mientras comparten tiempo juntos, típicamente comparten información y se ayudan entre sí a resolver problemas. Discuten sus vivencias, aspiraciones y necesidades y desarrollan un repertorio de recursos: experiencias, historias, herramientas, modos de solucionar problemas recurrentes” (p. 13). Es decir, a través de las CDA se forja la formación en sitio de los docentes; dicha formación se presenta en tres tipos: “Comunidades que trabajan y se fortalecen por medio del desarrollo de proyectos; Comunidades que trabajan y se fortalecen a través del seguimiento, análisis y mejoramiento de la práctica profesional; Comunidades que trabajan y se fortalecen mediante la revisión y generación de nuevo conocimiento” (Pinilla, 2018, p. 36). Así, con las comunidades de aprendizaje los docentes fortalecen sus conocimientos y la práctica de aula, promoviendo procesos en el aula de clase que transforman el ambiente escolar y donde, además, se hacen partícipes a todos los actores de la comunidad educativa.

1.5.1 Sobre las comunidades de aprendizaje en el PTA

Las comunidades de aprendizaje en el PTA buscan que los docentes actúen como una colectividad en la que se intercambien conocimientos y aprendizajes entre pares con la finalidad de implementar alternativas pedagógicas que conlleven a mejorar el proceso de aprendizaje en el aula de clase. “Alguna de las características de las CDA es que los docentes investigan, documentan sus experiencias, comparten sus prácticas y se nutren de las problemáticas del contexto escolar” (MEN, 2012, p. 18). Sin embargo, estudios asociados a las dinámicas del PTA reflejan que para los docentes las percepciones sobre las CDA del PTA se enmarcan en el encuentro periódico de docentes, el fortalecimiento de las prácticas de aula evidenciado desde el mejoramiento de los resultados de los estudiantes y, la actualización de documentos referenciados por el MEN. Muestra de ello, en el estudio de Salas (2017) respecto a las comunidades de aprendizaje, las voces de los maestros refieren que las CDA se enfocan principalmente en aspectos

como la apropiación de los referentes de calidad en las planeaciones, la planeación desde el uso de los resultados de las pruebas externas y cronogramas para encuentros de maestros.

Aunque las investigaciones asociadas a las dinámicas del PTA indican que los docentes han logrado el mejoramiento de sus prácticas de aula, en razón al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes en los resultados de pruebas externas, es importante que las CDA que se promueven desde el PTA, consideren procesos de investigación-acción donde se planea, adecua e integren estrategias didácticas teniendo en cuenta un análisis previo, permanente y constante de las realidades del contexto escolar; es importante que las CDA consideren procesos y acciones que se enfoquen no solo en el mejoramiento de los resultados de los estudiantes en pruebas externas estandarizadas, sino en el análisis y atención de las necesidades individuales de la población estudiantil y del contexto escolar.

Las comunidades de aprendizaje desarrollan los siguientes puntos:

- **Conocimiento Situado**

Está relacionado con el análisis y la comprensión que se hace de la experiencia que el docente adquiere al ejercer su rol y cómo estas experiencias trascienden al contexto escolar y lo transforman.

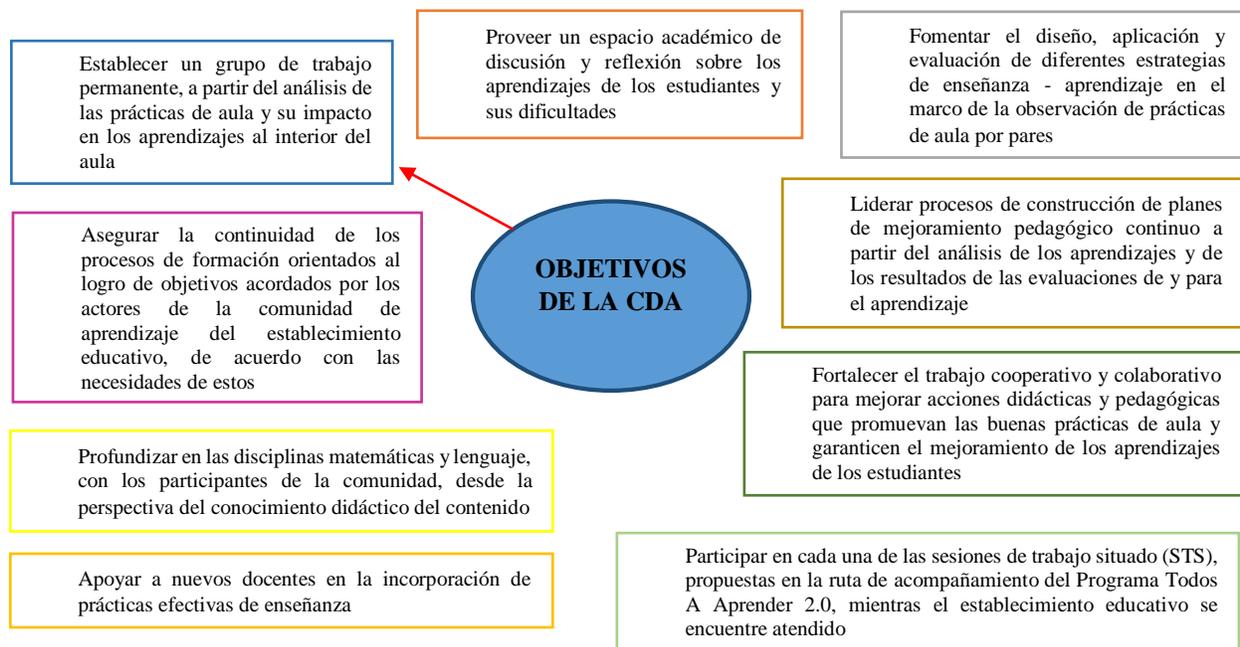
- **Participación de los involucrados**

Cuando los docentes se involucran activamente en las comunidades de aprendizaje su rol se profesionaliza y cualifica. Están diseñadas para que un grupo determinado de docentes se formen en estrategias didácticas que ayuden a generar los cambios esperados al interior de las aulas; por lo general este grupo lo conforman profesionales en educación y formación académica, aunque algunos de ellos no cuentan con experiencia como docente o experiencia en investigación en el aula; posteriormente este grupo tiene la responsabilidad de formar a otro colectivo de profesionales (docentes de aula) para que fortalezcan sus prácticas y generen cambios significativos en los aprendizajes de los estudiantes; además se pretende que estos docentes compartan los conocimientos construidos, con otro u otros docentes; a este proceso se le denomina formación en cascada. El concepto de formación en cascada tiene que ver con los propósitos, las ideas, los conocimientos que se activan en el proceso de cambio, las estrategias centrales y alternativas, las metodologías y las herramientas utilizadas para generar e impulsar en las comunidades de aprendizaje diferentes transformaciones en el aula, en la institución y a nivel local

Al iniciar el Programa Todos A Aprender, se estipula que uno de los principales objetivos es lograr la consolidación de las comunidades de aprendizaje en aquellos establecimientos educativos focalizados, con el objetivo de transformar el quehacer educativo de los docentes y mejorar el aprendizaje de los estudiantes, siendo necesario establecer tanto la consolidación de la comunidad como las estrategias de seguimiento de la misma. En la comunidad de aprendizaje se forman equipos de docentes que establecen objetivos para desarrollar en las prácticas de aula; aun así, en la actualidad los logros asociados a la consolidación de las CDA en el PTA se condicionan desde la perspectiva de la reflexión docente para el mejoramiento de las prácticas de aula, evidenciadas a partir del mejoramiento de los resultados en las pruebas externas; en estas comunidades los docentes en compañía de un tutor diagnostican el aprendizaje y las dificultades que los estudiantes enfrentan, tanto en el diseño como en la planeación y ejecución de actividades de aprendizaje predeterminadas.

De acuerdo con la guía para los actores que participan en el PTA, los objetivos que se establecieron para las comunidades de aprendizaje se exponen en la figura 8:

Figura 4. Objetivos de las CDA



Fuente. Elaboración propia con base en información del PTA, MEN, 2011.

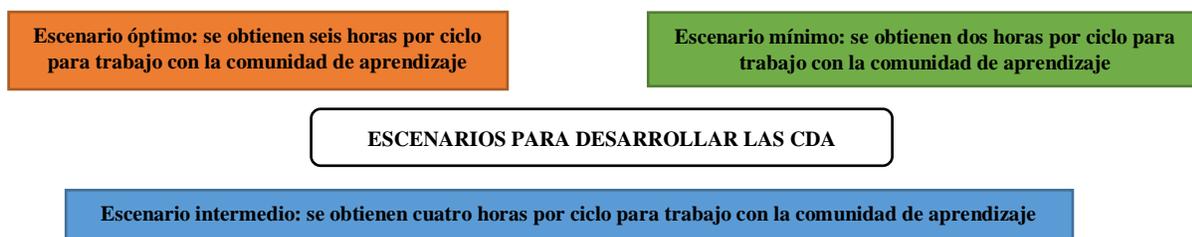
1.5.2 Lineamientos y orientaciones para las CDA por parte del PTA

El PTA, a través del MEN, define los lineamientos y las orientaciones para las comunidades de aprendizaje; se espera que sean los docentes miembros de las comunidades educativas quienes se empoderen en el desarrollo de sus competencias profesionales y muestren el interés de mejorar sus prácticas a partir de la reflexión crítica, el trabajo cooperativo entre pares y la construcción de saberes, no obstante desde las rutas de acompañamiento que presenta el PTA se establecen unos ejes temáticos y acciones específicas para cada ciclo, esto limita las iniciativas y acciones que desean emprender diversos maestros.

De acuerdo con las orientaciones del PTA, las comunidades de aprendizaje identifican las prácticas más adecuadas respecto a la planeación, ejecución y evaluación; de esta manera se logra pasar de una planeación desconectada de los intereses de los estudiantes, al desarrollo de competencias que satisfacen las necesidades educativas; la participación activa de los directivos docentes es decisiva, pues son los gestores principales de los establecimientos educativos focalizados.

Para realizar el seguimiento a la comunidad de aprendizaje, el PTA ha establecido tres escenarios teniendo en cuenta el tiempo que el directivo docente y los docentes focalizados estimen necesarios:

Figura 5. Escenarios para desarrollar las CDA



Fuente. Elaboración propia con base en información del PTA, MEN, 2011

1.6 El rol del tutor de acuerdo al PTA

Para mencionar el rol del tutor del PTA, es necesario previamente señalar algunos aspectos relevantes de los roles de los docentes y los directivos docentes:

- **El Directivo docente**

El directivo docente es quien dirige el establecimiento educativo; su labor es fundamental para el PTA, pues es quien lidera los procesos que se desarrollan en la institución educativa. El directivo docente es el encargado de garantizar los compromisos que se estipulan en la CDA y es el encargado de convocar a los miembros que hacen parte de la comunidad para que participen, reflexionen y compartan las experiencias de las prácticas de aula; el directivo docente es quien facilita los recursos, el tiempo y los espacios.

- **El docente**

Los docentes son considerados como los protagonistas tanto del programa como de las comunidades de aprendizaje, son el centro del proceso de transformación que pretende el PTA; el docente reconoce en la comunidad tanto sus fortalezas pedagógicas como las oportunidades de mejorar con sus compañeros docentes; el docente elabora propuestas y estrategias innovadoras, junto con el tutor, para transformar las prácticas de aula. El docente analiza con sus pares las prácticas de aula desarrolladas con los estudiantes y aprovecha la retroalimentación y el acompañamiento del tutor.

- **El tutor**

Desde el PTA, el rol que cumple el tutor debe estar dirigido a brindar asesoría y facilitar los procesos al interior de los establecimientos educativos; el trabajo del tutor va de la mano con el liderazgo del directivo docente, quien facilita los procesos de formación y reflexión dentro de la institución focalizada; dentro de las principales acciones del tutor se destacan:

- A través del acompañamiento se realiza un seguimiento a los docentes focalizados para validar si implementan los objetivos planteados en las STS (MEN, 2010), lo que algunos docentes consideran no como acompañamiento sino como vigilancia o supervisión.
- El tutor cumple la función de realizar retroalimentación a los docentes de la comunidad de aprendizaje, a través de estrategias que responden a las necesidades pedagógicas del establecimiento educativo (MEN, 2010).
- El tutor debe velar por la comunicación asertiva entre todos los actores que hacen parte de su comunidad de aprendizaje (MEN, 2010).
- A través de las comunidades de aprendizaje, el tutor debe promover acciones transformadoras en los docentes, las cuales son aplicadas en el aula de clase. (MEN, 2010).

Las acciones del tutor se enfocan en apoyar a los docentes, de manera tal que su presencia tanto en las CDA como en el aula de clase, contribuya a los procesos de aprendizaje pedagógico y de formación que los docentes adelantan con sus estudiantes.

El MEN en la primera versión del programa (PTCE) seleccionó como tutores a los docentes del nuevo estatuto docente 1278 que obtuvieron los mejores resultados en el proceso de evaluación de competencias en el año 2010, en las áreas de básica primaria, matemáticas y lengua castellana; estos docentes participaron en un proceso de formación, dirigido por los profesionales considerados como Formadores del MEN. Para la primera fase del programa, fueron seleccionados 120 docentes de básica primaria y de las áreas de matemáticas y lengua castellana, quienes fueron elegidos por mérito, en orden de sus resultados, en las entidades territoriales en donde participaron en las pruebas de evaluación de competencias en el año 2010; Sin embargo, no se consideró el criterio de experiencia en investigación en el aula, siendo una experiencia que puede fundamentar la realimentación que debe hacer un tutor a las prácticas de los maestros.

El proceso de autoevaluación de la tutora y el horizonte de la investigación

A partir de la identificación de los roles de los actores que participan en el PTA, surgen los siguientes interrogantes que orientan las acciones adelantadas en la presente investigación:

- ¿Cómo perciben los docentes y directivos docentes el acompañamiento por parte de un tutor del PTA?
- ¿Qué significa para el docente una CDA?
- ¿Cómo se han dado en el EE, si se han dado, los procesos de consolidación de CDA?
- ¿Es pertinente para el EE, el proceso de acompañamiento que sugiere el MEN, bajo las líneas y ruta de acompañamiento proyectada por el PTA?
- ¿Qué sucede frente a los encuentros e interacciones de los maestros, considerando que, en muchos casos, las sedes son distantes y en zonas de difícil acceso?
- ¿Cómo se dan los procesos de organización curricular y prácticas de aula, en lenguaje y matemáticas considerando la diversidad de perfiles profesionales de los docentes de primaria?

CAPÍTULO II

EL DESARROLLO DEL PTA EN EL DEPARTAMENTO DEL GUAVIARE, DESDE LA MIRADA DE LOS TUTORES

Para este apartado, fue necesario reconstruir la historia del programa en el departamento del Guaviare a partir de un análisis retrospectivo, partiendo de las entrevistas realizadas a una muestra significativa de tutores, formadores y líderes de calidad que han hecho parte de la implementación del programa en el departamento en diferentes momentos, considerando que no se cuenta con información sistematizada y completa sobre la implementación del PTA en el departamento del Guaviare. Inicialmente se presenta una breve contextualización del departamento del Guaviare:

2.1 Contextualización del departamento del Guaviare

El departamento del Guaviare, se encuentra ubicado en la región amazónica del país a 450 km de Bogotá y a 289 km de la ciudad de Villavicencio, Meta; su capital es San José del Guaviare. La carretera que comunica a este municipio con el interior del país es la vía Acacias, aunque también se puede llegar por vía aérea y fluvial; este último desde algunos municipios del departamento del Meta; la proyección poblacional a 2020 de acuerdo con el DANE (2020), oscila en 86,650 habitantes de los cuales 48,719 pertenecen al sector urbano y 37,938 al sector rural. El departamento cuenta con 43 establecimientos educativos oficiales, de los cuales 36 son rurales y 7 son urbanos (DANE, 2019); el acceso a los establecimientos educativos rurales tiende a ser complejo especialmente en época de invierno, pues las vías no se encuentran en buen estado, sumado a que el principal medio de transporte tanto de los docentes como de los estudiantes son las motocicletas y las bicicletas; asimismo, la mayoría de instituciones rurales se encuentran muy alejadas del casco urbano; por ende, el acceso a varias herramientas pedagógicas como el Internet tiende a dificultar el proceso educativo.

En lo que respecta a San José del Guaviare, este municipio está conformado por 125 veredas y tres corregimientos en donde habitan aproximadamente 62,437 habitantes (Gobernación del Guaviare, 2018). En el ámbito de la educación, este municipio cuenta con 25 establecimientos educativos, tanto en el sector rural como en el sector urbano con una población educativa de 11,792 estudiantes aproximadamente (Datos Abiertos, 2020). En cuanto al programa del PTA en el

departamento, 18 establecimientos educativos son focalizados beneficiando aproximadamente a 11,687 estudiantes; en el caso de San José del Guaviare, son 12 los establecimientos educativos junto con algunas de sus sedes, las que tienen el apoyo del PTA.

2.2 Respecto a la cantidad de tutores, formadores MEN y líderes de calidad de la SED.

Para realizar el proceso de indagación y recopilación de datos buscando reconstruir la historia de la implementación del PTA en el departamento del Guaviare, se realizan entrevistas semiestructurada a tutores, líderes de calidad y formadores de PTA (Ver anexo 2) que hacen o hicieron parte del PTA en el Guaviare; para que el instrumento tuviera relevancia en la investigación, dichas entrevistas se realizaron a más de la mitad de los tutores designados por año en cada una de las fases del programa, así como a una muestra significativa de líderes de calidad de la SED y formadores del MEN designados para el departamento.

Los tutores, líderes de calidad y el formador, accedieron a contar sus experiencias en el PTA; a partir de la autorización (Ver Anexo 1) suministrada por los entrevistados, se procede a otorgar a cada uno un código con la finalidad de no vulnerar la identidad y privacidad.

Al realizar el análisis de los datos, se encuentra que 34 tutores hicieron parte del PTA en el departamento del Guaviare, entre lo corrido desde el año 2011 y primer bimestre del año 2020; estos 34 tutores han hecho parte del programa en diferentes etapas, pero se encuentra que ninguno de ellos ha estado en todo el proceso de implementación del PTA en el Guaviare, así como es el caso de los líderes de calidad y formadores asignados por el MEN.

Figura 6. Tutores PTA en el Departamento del Guaviare

FASES PTA	FASE 1 - PTC				FASE 2- PTA 2.0				FASE 3 - PTA	
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
TUTOR										
T1	X	X								
T2		X								
T3		X								
T4		X								
T5			X							
T6			X							
T7			X	X						
T8			X							
T9			X	X						

F3									X	X
----	--	--	--	--	--	--	--	--	---	---

Fuente. Elaboración propia

Ejes temáticos para las entrevistas

Para realizar el proceso de entrevistas, se empleó el instrumento Anexo 2, avalado por la directora de la tesis; en él se consideraron los ejes temáticos que permiten clasificar la información suministrada por los entrevistados; en la tabla 3 se exponen las líneas temáticas elegidas para el análisis de las entrevistas realizadas.

Tabla 3. Línea de análisis entrevistas tutores y líderes del PTA

	Líneas de análisis entrevistas a tutores y líderes del PTA – SED. Implementación del programa todos a aprender	Fase 1 (año 2011-2014)	Fase 2 (año 2015-2018)	Fase 3 (año 2019-2020)
1	Equipo de tutores por año y fase			
2	Sobre la implementación del PTA en el Guaviare			
3	Sobre las CDA en el Guaviare			
4	Acciones del tutor en el Guaviare (aportes, acciones, enfoques)			
5	Opiniones del tutor sobre el acompañamiento en los EE			

Fuente. Elaboración propia

2.4 El PTA en el departamento del Guaviare

2.4.1 Con relación a los EE Focalizados

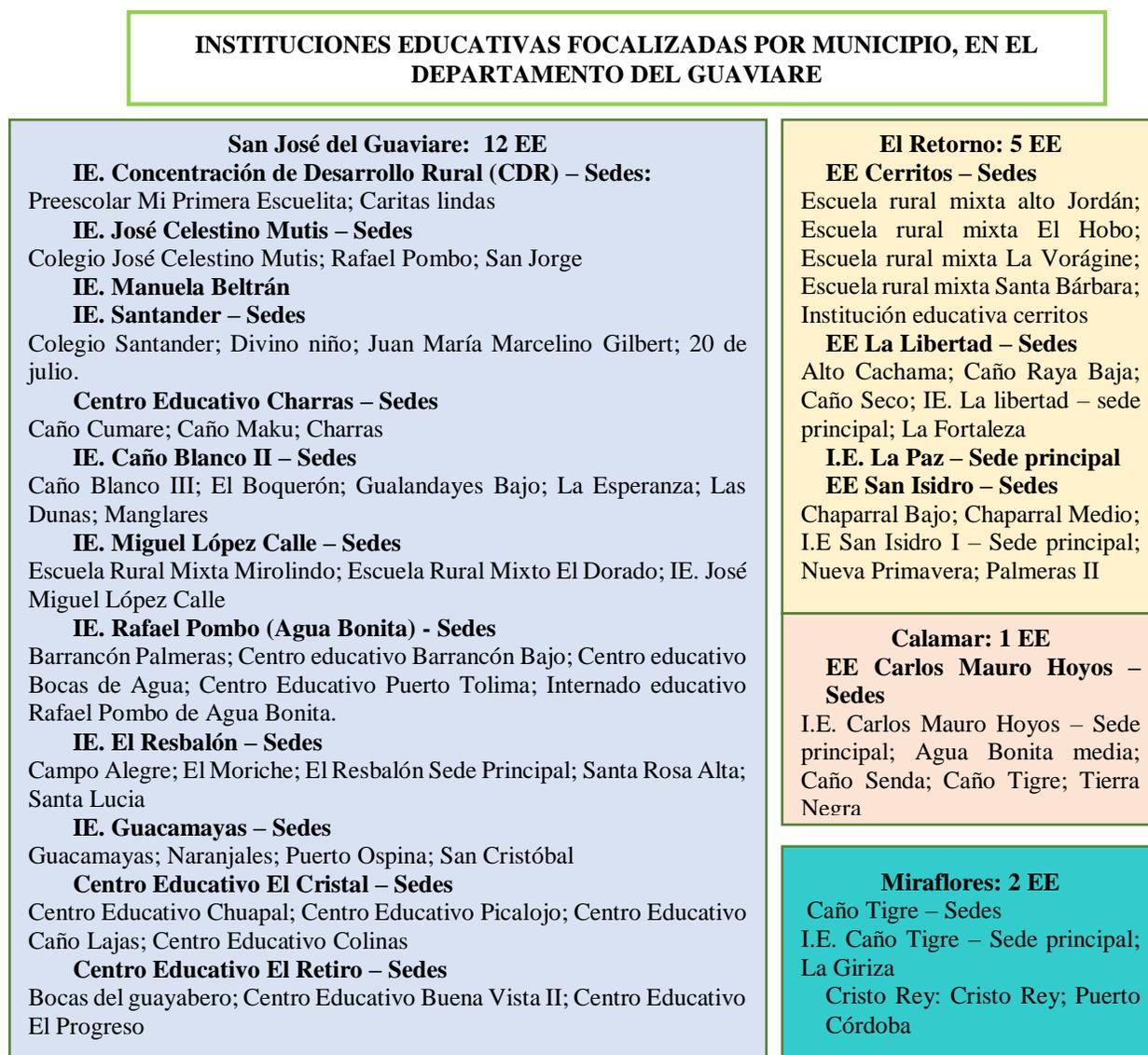
Cuando el programa da inicio a nivel nacional, el MEN identifica los colegios que obtuvieron resultados más bajos en las áreas de lenguaje y matemáticas, según las pruebas SABER; para el caso del departamento del Guaviare, el programa inicia su primera fase en el año 2011 con una prueba piloto que focalizó en un comienzo a tres EE; para ese entonces, sólo se contaba con un tutor que era el encargado de hacer el acompañamiento a las EE seleccionadas por el MEN; sin embargo, el MEN vinculó a 20 establecimientos educativos para realizar el proceso de acompañamiento.

Al realizar la consulta sobre los datos de las instituciones educativas focalizadas durante la implementación del PTA en el departamento y el número de tutores asignados, no se obtuvo información precisa; por esta razón, se acudió a un balance general realizado en el mes de noviembre del 2018 con el apoyo de otros tutores y la formadora del PTA para el departamento del Guaviare. Cabe aclarar, que el balance general se realizó en el marco del cierre del PTA en año

2018, para informar a los establecimientos educativos sobre lo que se había hecho y hasta dónde se había llegado con el PTA en el departamento.

De acuerdo con la información recolectada, se expone que el programa tuvo una cobertura del 45,45% de los EE en el departamento, siendo focalizados 20 establecimientos educativos oficiales de los 44 existentes, cobertura que se hizo efectiva en 76 de las 238 sedes educativas en el Guaviare (ver figura 11); los establecimientos educativos focalizados con el PTA corresponden en un 75% al sector rural y en un 25% al sector urbano, cuya cobertura para básica primaria osciló en 16.262 estudiantes.

Figura 8. Cobertura PTA departamento del Guaviare



Fuente. Elaboración propia con base en información del balance general realizado por tutores, departamento del Guaviare, y la recopilación de la información por parte del MEN

2.4.2 Sobre la asignación de Tutores, formadores del MEN y líder de calidad de la SED

A partir de las líneas de análisis estipuladas en la tabla 3, asociadas a las entrevistas realizadas a tutores, líderes de calidad de la SED y formadores, para explicar cómo transcurre el PTA en las tres fases, se acude a las líneas de análisis uno y dos: Equipo de tutores por año y PTA en el Guaviare.

Fase 1 - años 2011-2014: El programa inició con un tutor en el año 2011; en el año 2012 se vincularon al programa cuatro tutores que eran docentes nombrados en el departamento; los mismos contaban con los mejores puntajes en el área de lenguaje y matemáticas en el concurso de méritos realizado para tal efecto. Al finalizar el año 2012, los tutores abandonan el programa indicando que el retiro se debía a dificultades que se habían presentado con la entonces formadora del PTA; en el año 2013 el programa vincula a una nueva formadora, y con ella ingresan 13 nuevos tutores que entraron a hacer parte del programa, en razón a un proceso de selección donde medió una prueba escrita, la cual según lo afirman algunos tutores “era muy fácil y por este motivo fueron vinculados todos los que se presentaron” (L1); en el año 2014 se presentan algunos sucesos que propician cambios en el equipo de tutores: “Las tensiones entre maestros y tutores fueron tan fuertes que estos últimos presentaron problemas de salud, salieron del programa” (L1); en medio de estos sucesos, se retiran seis tutores, permanecen siete e ingresan siete nuevos docentes para un total de 14 tutores en ese año.

Hasta este momento se interpreta que se presentaron diversos cambios en la asignación de tutores, así como dificultades en las interacciones entre tutores y docentes; sin embargo, el programa avanzaba en su proceso de implementación, tratando de garantizar el acompañamiento del PTA en los EE proyectados hasta este momento, esta vez considerando también el cambio del formador del PTA.

En la fase 2 -años 2015-2018: En el año 2015 se presenta un cambio de líder de calidad de la SED y continúa la planta de 14 tutores en el programa, luego se vinculan tres tutores más, de los cuales dos pertenecen al departamento del Guaviare y uno proviene de otra ciudad del país; en el año (2015) cumplen con el rol de tutores 17 docentes; en el año 2016 se retiran del programa dos tutores e ingresan 3 nuevos, de los cuales una docente proviene de otra ciudad y dos pertenecen al departamento del Guaviare; asimismo, continúan en el programa los 15 tutores que ya hacían parte

del PTA, más los 3 nuevos integrantes para un total de 18 tutores; en el año 2017 se retira un tutor indicando no aceptar la asignación de un establecimiento educativo por ser muy lejano. En este mismo año ingresan dos nuevos tutores provenientes de otra ciudad; continúan los 17 tutores que ya estaban vinculados para un total de 19 tutores; en el año 2018 se retiran dos tutores del programa, uno de ellos sólo estuvo seis meses y su retiro se debió porque obtuvo un nombramiento como docente; el otro tutor que se retiró lo hizo por problemas de salud; en el año 2018 ingresan dos nuevos tutores provenientes de otra ciudad y continúan los 18 tutores ya vinculados para un total de 20 tutores, de los cuales 15 laboraban previamente en el departamento del Guaviare.

Se logra establecer que en el proceso de implementación del PTA durante esta segunda fase, se siguen generando cambios continuos en la planta de tutores, de igual manera, se presenta una nueva asignación del líder de calidad de la secretaría de educación, quien es considerado como el enlace entre el PTA y la SED.

En la fase 3 - años 2019-2020: En el año 2019 se encuentran vinculados al programa 19 tutores, pero terminan 17; un tutor es retirado del PTA porque la SED no da continuidad a su comisión indicando que el docente completó seis años desempeñándose como tutor y que por ser nombrado en propiedad como docente excede el tiempo para estar vinculado como tutor; aun así, este docente cuenta con la experiencia de los seis años como tutor en el programa, tiene formación profesional como licenciado en lenguaje con dos maestrías en comunicación. Otro de los tutores renuncia al programa indicando que le asignaron una institución muy lejana; este docente también es nombrado en el departamento y cuenta con años de experiencia en pedagogía y como tutor. Desde esta perspectiva, se observa que, si bien el programa ha tenido continuidad en el departamento, durante las tres fases, este se ha dado con diversos actores que han llegado en diferentes etapas del acompañamiento.

2.4.3 El PTA en el Guaviare desde la experiencia de los tutores, líderes de calidad de la SED y formadores del MEN

Primera fase PTCE (2011-2014). En el departamento del Guaviare el primer tutor del PTA inicia en el año 2011 (en adelante se denominará (T1), quien indica que participó en el PTA en la primera versión, denominada Programa para la Transformación de la Calidad Educativa (PTCE), asistiendo a cuatro instituciones educativas del contexto rural que se encontraban ubicadas en zonas apartadas de la cabecera municipal; su trabajo consistía en realizar un acompañamiento in

situ, el cual “estaba dirigido a los profesores de la institución educativa en la básica primaria, que tenían a su cargo las áreas de lenguaje y matemáticas; dicho acompañamiento se realizaba una vez a la semana, dos veces al mes y el tiempo restante era invertido en la preparación del informe que se debía enviar al MEN” (T1).

En este mismo año, que corresponde a la primera fase del PTA, quien se desempeñó como líder (en adelante L2), indica que inicialmente *“la elección de los tutores correspondió a los mejores maestros que obtuvieron altos puntajes en el concurso de competencias”*; en este año se escogieron a 4 maestros, 3 del área de matemáticas y 1 del área de lenguaje; el L2 manifiesta que este grupo de tutores *“eran profesionales extraordinarios, muy inteligentes y comprometidos con el programa”*, quienes no lograron establecer una buena comunicación con la formadora designada en ese entonces, pues según lo manifiesta el L2 *“la formadora no validaba a los tutores como pares académicos, era autoritaria e incluso llegó a ser hostil pues no mostraba respeto hacia la región del Guaviare; debido a estos inconvenientes, ese año fue muy complejo para los tutores, tanto así que renunciaron al programa”*.

En el primer semestre del año 2012, la estrategia de acompañamiento estaba centrada en la formación a tutores y se realizaba en la ciudad de San José del Guaviare. En el segundo semestre del 2012, el PTA asume las acciones del programa de lectura y escritura, a través del cual se hizo entrega de la Colección Semilla, como biblioteca básica para las instituciones educativas; los tutores se desplazaron hasta las sedes centrales de las instituciones focalizadas para realizar el proceso de formación con el uso del material en las aulas de clase, efectuando además la motivación para que los docentes seleccionados por el MEN e identificados en el PTA construyeran el proyecto institucional de lectura, escritura y oralidad para el establecimiento educativo.

La T2 indica que en el año 2012 *“durante el primer semestre se realizaron pocos encuentros con los docentes focalizados; este periodo de tiempo se dedicó a la formación de los tutores en la ciudad de Bogotá, mientras que en el segundo semestre, se mostró mayor continuidad en los encuentros con los docentes de cada institución educativa, los cuales se realizan quincenalmente, donde el tutor designa una semana para la planeación y dos semanas para el acompañamiento a las dos instituciones educativas que tenían a cargo y así sucesivamente se repetía la rutina.”* Pese a que se había establecido una ruta y un plan de formación el T6 manifiesta que las dificultades que se presentaron entre tutores y formador eran tan fuertes que esto generó la salida de varios

tutores, *“situación que incidió en que en un principio el programa no funcionara como estaba previsto en el año 2012”*; estas dificultades generaron que, desde la SED, se realizaron pronunciamientos ante el MEN, siendo este el factor que propicia el primer cambio de formador de PTA en el Guaviare.

En cuanto a las acciones que realizaban los tutores en el año 2012, el T2 manifiesta que *“consistían en la socialización del programa a los docentes y directivos docentes, motivar a los docentes y directivos docentes para aceptar el programa en sus establecimientos educativos, realizar una formación en cascada sobre la temática orientada por los formadores PTA, realizar lectura y análisis de los documentos entregados por el MEN y la Secretaría de Educación, realizar una planeación y elaboración del material audiovisual de apoyo para la formación, apoyar la construcción del plan institucional de lectura, escritura y oralidad y, por último, realizar observación y retroalimentación de las clases.”*

En el año 2013, el T6 manifiesta que en el programa se presentaron varios cambios en el grupo de tutores; en alguna oportunidad parecía existir algún *“afán de ingresar tutores al PTA, más o menos hacia finales del año 2013, con la finalidad de cumplir una meta de calidad que consistía en que cada departamento debía contar con 22 tutores y en ese entonces solamente había tres, razón por la cual se empezó a seleccionar docentes para que se desempeñarán como tutores para el programa.”*

El L2 indica que *la prueba que diseñó el MEN para la selección de tutores, no era compleja, lo que permitió el ingreso al programa de muchos tutores que no contaban ni con la formación, ni con la capacidad para ser tutores o pares pedagógicos, lo que significó también que estos líderes no cumplieran a cabalidad el objetivo fundamental: acompañar a los maestros y ayudarles a transformar las prácticas del aula; es decir, se suponía que los maestros que entraban a asumir el rol de tutores debían contar con mejores bases y elementos para aportar a los docentes focalizados, pero no fue así (...)* El L2 manifiesta que tal vez esta falta de preparación generó situaciones adversas en el acompañamiento *“los tutores establecieron con los docentes focalizados relaciones autoritarias, que repercutieron en una brecha entre los maestros y los tutores y, a su vez, un rechazo al programa”*. Frente al tema de la preparación del tutor, el T2 expresa que *“estuvo el reto académico al asumir la formación de docentes en el área de matemáticas, asignatura donde poseo muchas falencias a nivel disciplinar, didáctico y pedagógico”*. Sin embargo, el PTA contempla escenarios de formación y profundización disciplinar para tutores previo al

acompañamiento y desarrollo de acciones en las instituciones educativas, lo que exige la preparación y autoformación del tutor.

A partir de estos sucesos, en diversos EE acompañados las situaciones presentadas no permitían visibilizar acciones significativas frente al acompañamiento del PTA; hasta ese momento la prioridad del programa era lograr la instalación en los EE y desarrollar acciones de transmisión y formación en ejes específicos que el MEN consideraba relevantes.

Sumado a lo anterior, el T6 indica que *“los tutores sólo contaban con una circular en donde se indicaba que el PTA era obligatorio para los colegios; en esta fase los tutores si bien hacían parte del área de calidad, nunca contaron con el apoyo de esta área, ni de la Secretaría o MEN”*; en diversos registros, algunos tutores manifiestan que para ese momento, existía una preocupación por mejorar los resultados de las pruebas Saber y que en su momento, ante los bajos resultados obtenidos a nivel departamental en las pruebas SABER, se generaron presiones por parte de la SED y el MEN; el T6 expresa que *“los tutores manifestaron su inconformidad ante la presión y plantearon que este no debía ser la prioridad del acompañamiento y que también se podía considerar que el foco de la problemática se centraba en la falta de apoyo por parte de las autoridades educativas, es decir, de la SED y del MEN.”*

Según lo manifiesta el T7, en el año 2013 también sucedió que al programa le hacía falta aclarar las funciones que desempeñaba el tutor en el PTA; *“en algunos casos los tutores asumieron parte del trabajo que le correspondía a los directivos, dejando de lado en algunas ocasiones el ámbito pedagógico, el cual es el verdadero foco del tutor”*; ante esta falta de claridad, el trabajo del tutor fue complejo porque algunos directivos y maestros consideraron que el tutor no sólo iba a trabajar la parte pedagógica sino también como lo manifiesta el T7 a *“esculcar muchísimas otras cosas administrativas de la institución”*, (...) *“uno se sentía como que yo estoy vigilando cosas que no debo vigilar en el colegio, porque no nos competen, y pasar informes que uno realmente se siente hasta incómodo, porque no debe estar uno ahí”*, sumado a que no se contó con el material educativo suficiente, porque según manifiestan diversos tutores el material educativo entregado por el MEN, como por ejemplo Colección semilla, no llegó a todos los EE, ni a todas las sedes educativas. Además, a los tutores les tocaba elaborar el material que debían llevar a las instituciones y, por consiguiente, cada tutor realiza un trabajo distinto en cada EE; sin embargo, el T8 manifiesta que, en 2014, se lograron establecer acciones asociadas *“con la metodología de estudio de clase MEC, que consistía en que los docentes focalizados planeaban su clase, grababan*

un video en donde se exhibía la práctica de aula y posteriormente el tutor realiza la retroalimentación.” De igual manera El T5 manifiesta que, “en la época en la que se llevó a cabo el plan semilla y el plan lector, el tutor prestaba su colaboración en la biblioteca explicando la forma en cómo se debía organizar los libros, es decir, el tutor prestó su ayuda, en parte, a las tareas administrativas, lo que facilitó y mejoró la relación entre el tutor y los docentes de la institución”; estas dinámicas, según voces de diversos tutores logró realizarse en diversos EE, siendo un primer ejercicio de acercamiento a la comunicación entre docentes y docentes-tutor, lo que resulta relevante frente a la razón de ser de las comunidades de aprendizaje.

Estos acercamientos para lograr la comunicación no lograron permanecer en el tiempo, debido a que, según manifiesta el L2 *“el programa les exigía, a docentes y tutores, diligenciar muchos documentos y pretendía evaluar todos los procesos y procedimientos, lo que llevó a crear escepticismo, rechazo, cansancio e incluso malestar y problemas de salud en muchos docentes.”* Diversos tutores manifiestan que tanto la sistematización y el diligenciamiento de instrumentos eran excesivos y que estas acciones le restaban tiempo a la reflexión pedagógica entre pares.

Segunda fase PTA 2.0 (2015-2018). Para el año 2015 el MEN propone una nueva estrategia e inicia una segunda etapa del PTA, la cual contó con el apoyo de la Universidad de los Andes, considerada PTA 2.0, que trajo consigo la reorganización del programa; una de las novedades fue la formación orientada directamente por la universidad y el MEN: se estipulaban las temáticas que debían desarrollar los tutores de forma general, en los EE de todo el país: enfocar el énfasis en el acompañamiento pedagógico. Este cambio redireccionó la imagen del tutor, pues los directivos de los EE empezaron a considerar al tutor como un actor fundamental para la pertinencia de la estrategia de acompañamiento del programa, destinado a mejorar los resultados en los estudiantes, dejando de lado, según manifiesta T7, ideas como que *“en los informes de los tutores se incorporaba información administrativa de la institución, por ende, consideraban al tutor como un informante de la Secretaría de Educación”*.

Para esta fase del PTA 2.0, desde las reflexiones en los encuentros de tutores con el formador y, para ese momento, con el nuevo líder de calidad de la SED, como enlace entre el PTA y el MEN, se empezó una dinámica para afianzar la credibilidad de los tutores en los EE; esta dinámica potenciaba la transparencia de las acciones y funciones de cada uno de los actores del PTA, docentes, directivos docentes y docentes tutores. Desde esta premisa, surge la directiva ministerial

30 que establece dichas claridades; de igual manera, desde la Ruta PTA 2.0, al iniciar cada año o ciclo del acompañamiento, el tutor presenta a los EE los objetivos, acciones e instrumentos que se emplean durante el acompañamiento, adicionalmente el tutor debe realizar el balance sobre las actividades realizadas en cada ciclo para presentarlo a docentes, directivos docentes y consejo Directivo para identificar las fortalezas y oportunidades de mejoramiento sobre el EE y el acompañamiento del tutor. Estas dinámicas dieron origen a que *“los docentes empezaran a reconocer que el tutor realiza un acompañamiento pedagógico; en los encuentros de los docentes, surgían fuertes cuestionamientos porque el PTA se basaba en los resultados de las pruebas, dejando de lado otras situaciones que tenían que ver con la calidad educativa”*. (T12)

Estos cuestionamientos de los docentes dieron origen a que, en algunos EE, en las sesiones de acompañamiento, los tutores empezaran a considerar variables de las realidades de los contextos y analizar cuáles insumos, sugerencias y orientaciones del PTA eran realmente relevantes para abordar y cuáles aspectos se deberían empezar a fortalecer o apoyar para contribuir al fortalecimiento de los procesos pedagógicos.

En esta nueva fase PTA 2.0 se establecieron mejores interacciones entre el PTA y los integrantes de la comunidad educativa, sin dejar de lado que desde el análisis de las entrevistas se observó que para ese momento persistían algunas situaciones como:

- Falta de acompañamiento por parte de algunos directivos docentes, quienes en repetidas ocasiones manifestaban que los programas educativos dispuestos por el MEN son recibidos porque les toca, pero no realizan apoyo o seguimiento, por lo que no creían en los programas, incluyendo el PTA.
- Dificultades para el tutor asistir a todas las sedes.
- El tiempo que los docentes debían dedicar para llevar a cabo las directrices del PTA: *“los docentes manifestaban no tener tanto tiempo para acciones distintas a planeación, formación y administración de sus acciones pedagógicas y comunitarias en las sedes.”* (T12)
- Demora en la vinculación de algunos tutores, debido a factores como asignación de reemplazos; por ejemplo, el T11 manifiesta que su *“ingreso al programa se tardó seis meses más; no recibió la formación efectuada a los demás tutores y su actualización fue guiada por otros tutores y complementada por un proceso de autoformación, una*

vez le asignaron la institución que debía acompañar” por lo que no se sintió en las mismas condiciones de preparación para efectuar el acompañamiento al EE.

- Se percibía por parte de la mayoría de tutores entrevistados, la inconformidad frente al poco acompañamiento “in situ”¹¹ por parte del MEN y la SED: “se recibe poco acompañamiento; los tutores presentaban sus informes a través de plataformas virtuales, en los que se estipulaban las propuestas que los tutores pretendían realizar, y la agenda destinada para tal efecto; en estos informes los tutores registraban todo lo que consideraban pertinente, siendo esta una debilidad del programa” (T11); sin embargo según los datos recopilados, este proceso de acompañamiento tanto de la SED, como el MEN, mejoró en algunos EE y tutores, durante los años 2017 y 2018.

Pese a estas variables, para el año 2015 surge el Índice Sintético de Calidad (ISCE) encontrando que, para el caso del departamento del Guaviare, se había obtenido un total de 4.28 en el ISCE, de los cuales el desempeño fue de 2.16, con un progreso del 0.53; este resultado animó el proceso de acompañamiento del PTA en diversos EE, dando paso a interacciones de confianza entre los EE y el PTA, con la aspiración de seguir obteniendo mejores resultados en dichas pruebas. Para el año 2016 sube el ISCE, pasando de 4.28 a 4.70, obteniendo esta vez 2.26 en desempeño y 0.85 en progreso, aunque estos resultados no determinan, ni consideran todos los aspectos que propenden por la calidad educativa, en la mayoría de los EE del departamento se consideró como un indicador de que algo se estaba haciendo bien en el proceso educativo.

En el año 2017, se fortalece el acompañamiento del PTA en los EE, dentro “de las acciones principales que se realizaron en el año 2017, se resalta el trabajo realizado en los planes de área” (T13); este proceso tuvo origen en la Ruta Pedagógica Integrada, propuesta por el PTA para el año 2017 -2018, en donde se llevó a cabo el proceso de Integración de Componentes Curriculares, permitiendo que al interior de las instituciones educativas del departamento y bajo la nueva propuesta de liderazgo del directivo docente, se logra el fortalecimiento de los planes de área y aula, considerando los aportes de la evaluación formativa, los referentes de calidad, que en su momento el MEN consideraba (Lineamientos Curriculares, EBC, Matrices de evaluación del Icfes y los tan discutidos, por diversos autores, Derechos Básicos de Aprendizaje, que tuvieron que ser

¹¹ *In situ*¹ es una expresión latina que significa 'en el sitio' o 'en el lugar'

reevaluados y rediseñados para una segunda versión tanto en lenguaje, como en matemáticas), y la articulación de actividades con las dinámicas de los contextos escolares.

Los maestros hacían propuestas sobre las actividades que querían integrar en las aulas de clase, relacionadas a las actividades que vivían los niños en sus fincas, llegaron a la conclusión que muchos niños tenían buenas competencias pero que no sabían cómo manifestarlas en la escuela. (T24)

Otro de los aspectos que trajo consigo la Ruta PTA 2.0 fue la garantía de mayor permanencia de los tutores en los EE acompañados en el departamento; desde esta perspectiva, la Ruta de acompañamiento PTA 2.0 consideraba por ciclo una semana de formación de tutores, otra semana para la planeación de actividades, seguida de cuatro o cinco semanas de acompañamiento del tutor en el EE: *“esto con la finalidad que el tutor pueda estar disponible para los docentes que tengan preguntas, inquietudes o dudas con respecto al trabajo pedagógico y a las comunidades de aprendizaje”* (T14). Aun así, algunos tutores manifiestan que, por demoras en la aprobación de agendas, o principalmente por demoras en la determinación de valores de transporte para el desplazamiento o dificultades con los transportes, se presentan casos donde el tutor asiste eventualmente a la institución o después de mitad de año, aun estando vinculados por la SED en el cargo de tutor.

Otra de las estrategias implementadas en la Ruta PTA 2.0 para monitorear o identificar los cronogramas de trabajo de los docentes tutores consistió en *“la implementación de un cuadro que está expuesto en la SED, en donde se exhiben las visitas del tutor indicando si el mismo se encontraba en la sede o si, por el contrario, estaba desarrollando cualquier otra actividad fuera del establecimiento asignado”* (T13), así como la solicitud de la copia de los informes de los tutores para que fuera enviada al correo del líder de calidad de la SED (año 2017-2018). Ante esta orientación el T14 manifiesta que *“es notoria la falta de comunicación entre el MEN, la Secretaría y el tutor, tan necesario para sincronizar, por ejemplo, los cronogramas, las actividades que realiza el tutor y verificar el cumplimiento de las directrices; el objetivo de mejorar la calidad a nivel académico depende de la práctica de los docentes; por ello, hace falta unificar criterios y prestar un mayor acompañamiento al proceso del PTA, pues el formador si bien realiza visitas a las instituciones educativas, hay algunas a las que no se les ha realizado un acompañamiento, especialmente a las que se encuentran en el sector rural y alejadas del casco urbano”*.

Para esta situación de falta de acompañamiento y seguimiento, la SED implementa en los años 2017 – 2018, la Ruta de mejoramiento Institucional, que consiste en que, a partir de las visitas técnicas y pedagógicas de la SED, se realicen los registros frente a los hallazgos, fortalezas y oportunidades de mejoramiento y compromisos que contribuyan al seguimiento y acompañamiento a los EE; desde la mirada del acompañamiento por parte del MEN, la estrategia se realiza de la siguiente manera:

el formador debía visitar la institución y hablar con las directivas, con el líder del PTA y con los docentes focalizados, pero dichas visitas estaban sujetas al presupuesto, que limitaba al formador a asistir a las instituciones; se aprovechaban los encuentros con los rectores, la comunicación continua con la Secretaría o a través de la plataforma SIPTA, en donde se programan las visitas y los tutores suben los informes (F1).

En este momento del acompañamiento en el departamento del Guaviare se observó cómo sin la presencia física del formador en diversos EE, el formador implementó estrategias para garantizar la comunicación directa con la mayoría de los directivos docentes, *“las estrategias del formador generaron que se realizaran encuentros con los DD, de esta manera varios de ellos empezaron a evidenciar fortalezas en la apropiación de procesos de integración de componentes curriculares y a motivar a los docentes frente a propuestas pedagógicas para fortalecer sus prácticas de aula”* (T24); de esta manera las interacciones ya no eran sólo entre docentes y docentes-tutor, sino entre docentes- directivos docentes-tutor; para esta segunda fase de acompañamiento del PTA, año 2017, el departamento del Guaviare logra otro incremento en el ISCE, pasando de 4.70 a 5.18, subiendo de 2.26 a 2.37 en desempeño y de 0.85 a 1.13 en progreso.

Para el momento de cierre de la segunda fase PTA 2.0 año 2018, el PTA anuncia la finalización del programa, convocando al equipo de tutores en conjunto con sus formadores para realizar el balance del PTA en cada una de las Entidades Territoriales; es así como en el departamento del Guaviare, gracias a los datos suministrados por la mayoría de tutores, se logra construir y socializar el balance del acompañamiento del programa, donde participan todos los directivos que hacen parte de las instituciones focalizadas en el departamento; para este balance, se consideran cinco componentes del PTA valorados con los conceptos: Inicial, Práctica, Apropiación y Consolidación, ante los cuales se relacionan algunas conclusiones tomadas de los anexos del balance PTA Guaviare 2018 y que se presentaron para propiciar reflexiones en los directivos docentes, docentes y funcionarios de la SED que asistieron a la rendición de cuentas:

- *Directivos Docentes:* La mayoría de los directivos docentes, participan en las reuniones con el tutor y consideran estos escenarios en la agenda de trabajo; sin embargo, varios directivos carecen de apropiación de los componentes y particularidades del acompañamiento.
- *Comunidades de Aprendizaje:* En la mayoría de los EE del departamento se consideraban los encuentros de CDA en el cronograma institucional; aunque las reflexiones, propuestas y dinámicas surgen de los docentes, hasta ese momento, en su mayoría eran lideradas por el tutor.
- *Plan de integración de Componentes Curriculares:* En la mayoría de los EE, se integró un equipo líder, quien analiza, lidera y contribuye a viabilizar o adaptar actividades que se requieran con acompañamiento; sin embargo, en muchos de ellos no se cuenta con un plan de acción específico, con cronograma de trabajo determinado para fortalecer los aspectos pedagógicos y académicos de cada EE.
- *Sesiones de trabajo situado:* En la mayoría de los EE, las STS son consideradas en los cronogramas de trabajo, pero en varias instituciones los directivos no se apersonan de la logística para el desarrollo de las STS.
- *Seguimiento al Aprendizaje:* La mayoría de los EE implementan pruebas diagnósticas, sumativas y cualitativas como estrategia para identificar el estado de los aprendizajes de los estudiantes, pero en pocos casos se atienden las sugerencias pedagógicas que complementan los reportes de los resultados.

Acompañamiento en aula: La mayoría de docentes acompañados desarrollan sus prácticas pedagógicas, a partir de planeaciones; las planeaciones se diseñan considerando la articulación de los referentes de calidad (Lineamientos curriculares y EBC), aprendizajes a fortalecer según resultados de pruebas externas, documentos orientadores del MEN (DBA V.2) y organización de una práctica de aula en cinco momentos: Exploración, Estructuración, Práctica, Transferencia y Valoración; el balance indica que se hace necesario fortalecer los procesos de valoración estableciendo los instrumentos y estrategias que garanticen la evaluación formativa en los procesos de aula.

Otros de los aspectos considerados por los tutores, para el cierre 2018, son los siguientes:

- Aunque en los EE se socializan las actividades de formación y acompañamiento, sugeridas por el PTA, *no se ha podido abordar todas las directrices que el MEN exige desde el marco del programa T12*, las actividades de acompañamiento no atienden exclusivamente a los lineamientos de una ruta, en muchos casos las acciones que adelantan los tutores responde a las necesidades que surgen en el contexto institucional, lejos de ser una dificultad, como lo consideraron en las entrevistas; es una acción que responde a los objetivos de las CDA, trabajar desde las necesidades y realidades de los contextos.
- Diversas actividades sugeridas por el MEN no se pueden realizar; por ejemplo, la implementación de pruebas como Avancemos, que se realiza en línea: *“la falta de computadores e Internet limitan las prácticas docentes, sumado a la falta del fluido eléctrico: en varias instituciones rurales sólo se cuenta con una planta que funciona con gasolina, la cual sólo está disponible en horarios determinados, más comúnmente en las horas de la noche”* (T14); estas particularidades aunque importantes para el programa y contempladas por la ruta de acompañamiento, no deben resultar relevantes en los procesos de acompañamiento, pues el valor del acompañamiento debe propender por potenciar y visibilizar las acciones que adelanta la población educativa y sus diversas formas de evidenciar cuáles son y cuál es el estado de sus aprendizajes.
- Estos conjuntos de variables deben ser abordadas por todos los actores de la institución educativa; en muchos casos las acciones son lideradas por los docentes; en la información obtenida en las entrevistas se hace relación a *“la falta de permanencia de algunos directores, en el establecimiento educativo”* (T18), pero la mayoría de tutores, suelen establecer estrategias para garantizar el acompañamiento, con o sin el directivo docente.

Otros factores que se relacionan con los tutores, como variables en el proceso de acompañamiento del PTA, son:

- La inestabilidad laboral de muchos docentes (sistema de contratos y cargos provisionales), que les genera cambios de EE, según sus oportunidades de vinculación y no les permite participar de procesos completos que se adelantan en la institución, a partir de las reflexiones pedagógicas.
- El material educativo que se entrega en muchas ocasiones solo en las sedes principales de la institución, tal es el caso de: La colección Semilla, Puntos digitales, Cajas de

Materiales entregados por el PTA, que contienen referentes de calidad y diversos documentos como alternativas frente a orientaciones pedagógicas.

- Las sedes que se encuentran en zonas de difícil acceso y que limitan las interacciones entre docentes, impide que, en conjunto con los pares docentes, se logren atender las necesidades de formación que se requieren en todas las sedes. En la actualidad, aún se encuentran muchos casos de maestros que residen en sus escuelas unitarias y no tienen acceso permanente a la comunicación e interacción con sus pares docentes.

Tercera Fase PTA 2019-2020 Aunque esta fase del programa no estuvo considerada en el cierre del PTA 2.0 (año 2018), el MEN sorpresivamente reactiva el proceso de acompañamiento del PTA, esta vez con una propuesta que abarca los años 2019- 2020. Para este proceso el PTA en el departamento del Guaviare prioriza la continuidad a 17 docentes tutores, que finalizaron en el año 2018 y proyecta la vinculación de 14 tutores adicionales para consolidar un equipo de 31 docentes tutor, para acompañar más EE en el departamento, considerando EE que no habían tenido acompañamiento del PTA.

Este proceso se desarrolla contando con el último reporte ISCE 2018, en donde el departamento del Guaviare logra pasar de 5.18 en su ISCE al 5.25, de los cuales se conserva el mismo resultado en el nivel de desempeño, pero se supera el progreso, pasando del 1.13 al 1.17; aunque estas calificaciones han contado con diversas miradas, para el PTA ha sido un factor que ha potenciado la confianza y credibilidad en el acompañamiento del PTA a los EE.

Dentro de las novedades que se dieron en esta nueva fase considerada como la tercera del acompañamiento del PTA, podemos señalar algunas recopiladas de las entrevistas:

- Se fortalecen las orientaciones para lograr mayor permanencia de los tutores, en los EE *“finalizando el año 2018 e inicios del 2019, el programa emitió unos lineamientos en los que se indicaba que el tutor debía permanecer en la institución focalizada”* (T18).
- En el departamento del Guaviare se adopta la estrategia de acompañamiento bajo la conformación de triadas de tutores, pero esta dinámica presentó diversas dificultades, algunos datos obtenidos, señalan que *“pese a existir una ruta para el acompañamiento, existían diferencias en las metodologías, cronogramas y estilos de trabajo de tutores, esto generó algunas dificultades interpersonales en el equipo de tutores, afectando el*

acompañamiento en tríadas o duplas” (T29), al punto de requerirse la disolución de la estrategias para la ruta del PTA 2020.

- El PTA considera nuevos enfoques para las STS, esta vez como Laboratorios Pedagógicos (LabPe); en esta ruta se realiza el acompañamiento adicionando las competencias socio-emocionales, orientaciones para aulas multigrado y la integración de Transición, primero y segundo, como grupo de educación inicial; en el departamento del Guaviare, *“estas jornadas de LabPe, siguen resultando excesivas para aquellos docentes que laboran en aulas multigrado y deben orientar todas las áreas”* (T24). Por medio de las acciones y reflexiones que se adelantan en los EE, se han identificado experiencias significativas para realizar planeación multigrado y avances en la evaluación formativa, considerando los contextos escolares.
- Esta ruta del PTA, se soporta en las CDA consolidadas en cada EE y en las estrategias de acompañamiento situado a los docentes; *“sin embargo, el proceso de consolidación de información y recopilación de información para documentar el proceso, siguen siendo un factor que se considera excesivo”* (T14) y que, le sigue restando espacio a los procesos de acompañamiento.

CAPÍTULO III

EL ROL DEL TUTOR DEL PTA DESDE LA EXPERIENCIA DEL ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO CAÑO BLANCO II

3.1 Contextualización de la Institución Educativa rural Caño Blanco II

En San José del Guaviare algunos establecimientos educativos hacen parte del PTA como lo es la I.E rural Caño Blanco II, ubicada en la vereda Caño Blanco II. El acceso a esta institución en términos generales es favorable en época de verano especialmente en las sedes Dunas y Boquerón, cuyo acceso vía terrestre se efectúa sobre una vía terciaria que se encuentra en constante mantenimiento y mejoramiento, con placa huella en puntos específicos; el acceso a la sede principal presenta dificultad en época de invierno. El transporte que predomina en la zona es el de uso particular o servicio de expresos; no existe transporte de bus-línea en algunas veredas, por lo que este servicio no es constante y dificulta la movilidad (Rendón, 2011).

En cuanto a la planta docente, la mayoría de maestros de esta institución educativa provienen de regiones diferentes del país (Valle, Chocó, Meta, Boyacá, Santander, entre otras); residen en las veredas, por lo general en las escuelas o en habitaciones de madera que construye la comunidad, careciendo de servicios públicos esenciales como lo es el agua, la electricidad, el transporte público. Esta institución cuenta con 12 sedes en primaria; las dos más cercanas al casco urbano de San José del Guaviare son la sede Las Dunas y la sede principal, ubicadas a 50 km aproximadamente; las sedes más distantes son los Rosales y Gualandayes Bajo. De las sedes con las que cuenta la institución, cinco son focalizadas por el PTA, pero bajo acuerdo entre los directivos y el tutor PTA se realiza acompañamiento a todos los docentes de las sedes: 12 docentes de los grados transición a quinto de primaria y 6 docentes de secundaria desde grado sexto hasta el grado 11. En cuanto a los estudiantes, en su gran mayoría, residen en el internado de la sede principal de la institución, siendo los estudiantes de la secundaria quienes pasan la mayor parte de su tiempo en la sede educativa; a pesar de contar con aulas, dormitorios, unidades sanitarias y duchas, aun así, se presentan carencias en servicios públicos esenciales como lo es el agua, el alcantarillado y las telecomunicaciones.

La institución educativa tuvo acompañamiento del tutor hasta finales del año 2018 debido a cambios en la reasignación de tutores a EE; al año siguiente se realizan las entrevistas para el

análisis retrospectivo sobre el rol del tutor. Para llevar a cabo las entrevistas, se diseñó un instrumento avalado por el comité asesor de la tesis (ver anexo 4), y para su análisis se han designado unos ejes temáticos que permiten clasificar la información suministrada por los entrevistados; en la tabla 4 se exponen los ítems para el análisis de las entrevistas realizadas a los docentes y los directivos docentes.

Tabla 4 Ejes temáticos para el análisis de las entrevistas a los docentes y directivos docentes

	Ítems de análisis, entrevistas a docentes y directivos docentes del PTA – Institución Educativa Caño Blanco II
1	Consolidación de comunidades de aprendizaje
2	Acciones realizadas bajo el acompañamiento del tutor
3	Rol del tutor
4	Percepciones de los docentes frente al acompañamiento
5	Características del contexto de la institución educativa Caño Blanco II
6	Retos y dificultades en el proceso de consolidación de las CDA en la institución educativa Caño Blanco II
7	Factores frente a las interacciones
8	Comunidad de aprendizaje en 2019

Fuente. Elaboración propia.

3.2 Experiencia de consolidación de las comunidades de aprendizaje en la Institución Educativa Caño Blanco II desde la perspectiva docente y directivo docente

Para presentar la experiencia de consolidación de CDA en la institución Educativa Caño Blanco II, se consideran los aportes de diversos actores: tutores, docentes y directivos docentes que hicieron parte del proceso de acompañamiento del PTA, en el establecimiento educativo durante todo el periodo de acompañamiento (2012- 2018), para ampliar la visión sobre cómo surge el proceso.

3.2.1 Antecedentes en las dinámicas del acompañamiento del PTA al EE

En el año 2012 inicia el acompañamiento del PTA en el EE, la institución educativa Caño Blanco II contaba con 15 docentes, de los cuales ocho participaban en el proceso de acompañamiento del PTA: *“un docente de la sede principal y siete docentes pertenecientes a las sedes de Dunas, Esmeralda, Boquerón, Gualandayes, Caño Blanco III y San Luis”* (T2). Para el

T2 uno de los principales retos fue motivar al entonces rector encargado y de paso a otros docentes, para que se integraran e hicieran parte del programa

(...) el rector había sido durante muchos años directivo sindical y, como tal, presentó una fuerte resistencia a que el programa se desarrollara en la IE que él dirigía en el momento; tanta fue su resistencia que pretendía que el tutor realizara tareas administrativas que no eran de su competencia y siempre se mostró displicente para apoyar el ejercicio. (T2)

Este acompañamiento inicial en la institución contó además con el apoyo de un segundo tutor, quien apoyó las actividades del área de matemáticas: “yo realizaba la formación en lenguaje a los docentes de las IE que le habían sido asignados y él realizaba los talleres de matemáticas para las instituciones”. (T2)

En el año 2013 en algunas instituciones educativas se presentaron conflictos entre los maestros y los tutores, entre esas la Institución Educativa Caño Blanco II “las tensiones entre maestros y tutores fueron tan fuertes que también algunos tutores se enfermaron y salieron, y no los aceptaban en las comunidades, recuerdo que una institución dijo: no queremos más tutores, y los sacaron”. (L2)

En el año 2014 el acompañamiento se retoma y el nuevo tutor realiza el proceso con cinco docentes, pero el acompañamiento dependía en gran parte de la posibilidad de desplazarse a las sedes: “cuando uno llegaba a la sede principal de la institución, había solamente un docente, entonces tocaba desplazarse para otras sedes, si no había transporte, no se hacía el desplazamiento” (T12); las acciones de acompañamiento que realiza el tutor dependían de las actividades que desarrollara el docente, de tal manera que el tutor apoyaba las dinámicas, interactuaba con estudiantes y posteriormente sugería otras actividades

nosotros programamos el acompañamiento semanal y cada día, se acompaña una sede, durante todo el día estaba uno en la sede trabajando con el maestro acompañándolo, desarrollando diferentes actividades, revisando qué actividades estaba trabajando el maestro, y de eso, uno sugería otras actividades, además aprovechando, si habían 2 o 3 niños, por lo menos de tercero, uno caracterizaba los niños y hacia otras actividades como refuerzo. (T3)

Este proceso de acompañamiento se hizo de manera eventual y temporal considerando que desde el PTA se trasladó el tutor a otro EE: “desde el PTA me dieron orientaciones para

acompañar otra institución, más cerca al municipio de San José, por eso solo realicé tres acompañamientos en Caño Blanco.” (T12)

Con relación a las comunidades de aprendizaje sugeridas por el PTA, la institución educativa propiciaba escenarios para los encuentros docentes: *“nos reunimos para de pronto compartir saberes, pero pues no había una organización ni un orden para establecer compromisos o fortalecer en lo que teníamos debilidades” (D2)*; por parte del PTA también se promueven encuentros de docentes: *“nos reunimos como si fuese Asamblea General, nos hacían unas capacitaciones y pues ciertas explicaciones de cómo trabajar en el aula con los estudiantes.” (D8)*

En el año 2015 ingresa un nuevo rector que, tenía experiencia con el acompañamiento del PTA y que, a su vez, consideraba como pertinentes algunos elementos del programa:

Al nuevo rector le gustaba mucho el programa y venía trabajando en otra institución con PTA, entonces lo que hicimos primordialmente fue ver qué necesidades o qué aprendizajes tenía la institución, todo lo referente a los resultados de las pruebas externas, entonces digamos que, lo que se trató fue de hacer un trabajo más a conciencia. (DD2)

En el año 2016 el PTA asigna un nuevo tutor, considerando nuevas orientaciones; el proceso de acompañamiento del tutor, consistía en *“la visita a las instituciones, en donde el tutor hacía observaciones sobre la forma como el docente trabajaba con los estudiantes e indicaba todas las falencias o fortalezas que se presentaran en el aula de clase” (D4)*, este nuevo proceso de acompañamiento, fue suspendido en el primer semestre del año, debido a diferencias y dificultades en las relaciones interpersonales, entre tutor y docentes, quedando el EE, nuevamente sin tutor durante el segundo semestre del año 2016:

hacíamos acompañamiento a las sedes focalizadas y se trataron de hacer algunas comunidades de aprendizaje, pero no se lograron consolidar las comunidades de aprendizaje y hacíamos acompañamientos eventualmente porque, desafortunadamente, se presentó un inconveniente, los maestros no se pudieron entender casi con la tutora entonces no había disposición de parte de los maestros para el trabajo. (DDC2)

En el año 2017 se asigna un nuevo tutor, que, a su vez, es quien hace parte de la experiencia de consolidación de comunidades de aprendizaje que se expone en el presente trabajo; el proceso de acompañamiento del PTA con el nuevo tutor, se desarrolla durante los años 2017 y 2018. Este proceso considera inicialmente un análisis del contexto para identificar los factores a priorizar en el proceso y determinar, en conjunto con docentes y directivos docentes, una estrategia de trabajo

para el acompañamiento: *“Inicialmente la tutora se presentó en una reunión que teníamos con la rectora, allí nos solicitó permiso para ir a nuestras sedes, estuvo en las sedes también de los compañeros conversando sobre varias cosas, luego, en otra reunión, nos hizo una propuesta de trabajo”* (D3); a partir de las acciones de concertación se desarrollan las actividades de acompañamiento, considerando la Ruta PTA 2017-2018 y las realidades de la Institución Educativa Caño Blanco II.

En el año 2019, a EE no se le asigna tutor PTA a causa de la reubicación de tutores por una estrategia de trabajo en tríadas de tutores y donde se consideraron nuevos lineamientos para la asignación de tutores. *“A la institución le correspondía una tríada de tutores, pero inicialmente se contaba solo con el tutor para matemáticas, finalmente este tutor no realizó el acompañamiento, entonces el rector decidió que siguiéramos trabajando solos con las bases que teníamos.”* (DD2); durante el año 2019 la institución educativa Caño Blanco II, no tuvo acompañamiento del programa, pero para el segundo trimestre del año 2020, se le asigna de nuevo un tutor para continuar con el acompañamiento del PTA.

3.2.2 Las comunidades de aprendizaje en la Institución Educativa Caño Blanco II

Considerando el proceso de acompañamiento del PTA a la institución educativa Caño Blanco II, antes expuesto, la experiencia de consolidación de comunidades de aprendizaje que se expone, tiene sus orígenes en las experiencias que los maestros de la institución han tenido desde su vinculación a la institución, pues son estas experiencias las que nutren el trabajo que se presenta. Para la recopilación de esta experiencia, tal como se expone en apartados anteriores, se realiza un ejercicio retrospectivo realizado en el año 2019 con los docentes y directivos docentes del EE, sobre el proceso de acompañamiento del tutor del PTA en la consolidación de las comunidades de aprendizaje de la institución educativa durante los años 2017 y 2018.

El inicio de esta experiencia considera los aportes iniciales realizados por los docentes y directivos docentes al empezar el proceso de acompañamiento del PTA en el año 2017, producto de diálogos informales que se realizaron mediante un recorrido por todas las sedes, como ejercicio de análisis del contexto antes de abordar las acciones del acompañamiento sugerido por el programa y que, a su vez, fueron el inicio de la consolidación de las CDA en el EE.

Las consideraciones y reflexiones iniciales de los docentes y directivos docentes que soportaban las dificultades para la consolidación de las CDA en el EE, se encuentran asociadas a cuatro aspectos: condiciones logísticas, relaciones interpersonales, enfoque del acompañamiento y recursos para el acompañamiento:

- **Con relación a la logística:** los docentes exponen las dificultades que presentan para cumplir con los encuentros de CDA, en sedes, diferentes a su sede asignada, siendo la distancia entre sedes una de los principales causas: *“somos una institución rural entonces las sedes son bastante lejanas la una de la otra, entonces para hacer todas esas comunidades de aprendizaje, implica el desplazamiento de muchos compañeros desde una parte muy lejana”* (D3); adicional a las distancias entre las sedes, las condiciones de acceso a las mismas intensifican las dificultades de desplazamiento: *“las vías de acceso para cada institución han estado en muy mal estado, las trochas se dañan cuando llueve, entonces a la mayoría de docentes se les dificulta estar yendo, estar viniendo constantemente a esas comunidades de aprendizaje”* (D2)

Estas expresiones indican que el concepto de CDA que tenían los docentes y DD se limitaban al significado de compromiso para el encuentro de docentes, siendo este un primer elemento a considerar en las acciones posteriores. Otro aspecto que se consideró inicialmente estuvo asociado a la tecnología, considerando que la institución junto con sus sedes se encuentran ubicadas en el sector rural, en zonas donde no hay fluido eléctrico, conectividad y en muchos casos no hay señal para celular; un docente manifiesta que *“no se cuenta con la tecnología adecuada para poder desarrollar las actividades con estos alumnos, más que todo, carecemos de Tablet, computadores, los que tenemos se dañan por cuestión que no que no hay una planta adecuada para hacer todo este desarrollo”*. (D6)

- **Factores asociados con las relaciones interpersonales**

A partir de las experiencias vividas por los docentes y directivos docentes, en el proceso de acompañamiento del PTA, los docentes consideraban no sentirse a gusto con el acompañamiento del programa por factores como: intervención en las aulas, llamados de atención por errores en la planeación, divulgación entre otros docentes de los sucesos del acompañamiento; sobre la intervención en las aulas el D9 manifiesta que *“No estaba de acuerdo que el tutor le dijera cosas a uno delante de los niños y luego él se paraba a dar la clase para mostrar cómo era correcto”*;

estos sucesos generaban una brecha no solo entre el tutor y el docente, sino que el docente perdiera la confianza en sus mismas competencias; respecto a la planeación los docentes expresan que el exceso de información y orientaciones recibidas para hacer una planeación les resultaba muy compleja, más aun considerando que se debía planear para aulas multigrado; el docente considera que

al principio, uno se gastaba hasta una semana haciendo una planeación con todas las cosas que piden, luego venía el tutor y se disgustaba porque decía que hay cosas, que estaban mal hechas, pero tampoco se sentaba con uno para mostrar cómo era. (D2);

el otro factor que afectaba las interacciones interpersonales, era que de alguna manera algunos docentes conocían lo que sucedía en los procesos de acompañamiento en otras sedes; esto hacía que los docentes se sintieran incómodos, no solo frente al tutor, sino frente a sus pares académicos; al respecto el D8 manifiesta que

tener a una persona mirando la clase de uno, hace que uno no haga con tranquilidad las actividades, sabiendo además que de ahí salía la evaluación, luego uno salía y los profesores le contaban sobre lo que uno había realizado, andaba uno como avergonzado. (D8)

Estos sucesos distan de los objetivos que persigue el acompañamiento, pues si bien existen propuestas de profundización en algunos campos disciplinares, el objetivo del acompañamiento es fortalecer los procesos mediante el trabajo entre pares.

- **Enfoque del acompañamiento:**

Los docentes manifiestan sus inconformidades frente a las pruebas estandarizadas y las exigencias del MEN para implementarlas; al respecto D2 manifiesta que el MEN debería “*Tener en cuenta que la comunidad rural es muy diferente y no nos deberían medir con los chicos del pueblo porque los chicos del pueblo tienen más oportunidades, tiene el Internet tienen, la señal, bueno tienen muchísimas más herramientas*”.

Por otro lado, manifiestan que el programa genera una división entre compañeros, al considerar a algunos docentes para el acompañamiento del PTA, los cuales para el programa son considerados como docentes focalizados: “*Es de mal gusto no que se focalicen todas las*

instituciones o todas las sedes que hacen parte de la institución que se está focalizando, considero que esa ha sido una falencia del PTA". (D9)

Los docentes consideraban que los instrumentos empleados por el programa requerían mucha información, considerando que, en la mayoría de casos, el tiempo del docente ya no alcanzaba en las tardes para llenar los formatos que les asignaban desde el PTA; al respecto D5 expresa que *“la forma en cómo debíamos planear la clase, ya no nos daba tiempo para otras actividades, sin contar otros formatos que nos pedían sobre otras cosas, encuestas, planillas, reportes”*.

Respecto al contenido de las sesiones con docentes y directivos docentes, los docentes consideraban que en estos encuentros primaba la necesidad de transmitir un banco de contenidos propuestos por el ministerio, sin dar la oportunidad de abordar otros aspectos relevantes de las dinámicas escolares *“muchas veces se abordaban temas para los cuales nosotros como docentes tenemos muchos ejemplos y muchas preocupaciones pero era claro que, no se debían interrumpir las exposiciones del tutor, ni salirse de lo que él tenía programado.” (IDEM)*

- **Recursos para el acompañamiento:**

Los docentes se mostraron inconformes porque los diversos recursos, como elaboración de planeaciones, registro de información, aplicación de pruebas, archivos digitales del PTA, entre otros, requerían de computadores para su elaboración o aprovechamiento; sin embargo, los recursos de las sedes, carecen de las TIC'S para cumplir con los requerimientos; al respecto D8 considera que

se debería dotar a las instituciones de los diferentes materiales que se necesitan como son las TIC'S, que también cada estudiante cuente con su computador, cuente no solamente con unas cartillas que emite el ministerio educación, sino que también como que haya un poquito más de material de apoyo para que el docente pueda desarrollar sus clases dentro del aula. (D8)

3.2.3 Proceso de consolidación de las comunidades de aprendizaje en la Institución Educativa Caño Blanco II.

A partir de las reflexiones iniciales dinamizadas por el tutor, se generan nuevos espacios de diálogo con los maestros y directivos docentes, con el ánimo de abordar las reflexiones, propiciar

nuevas y establecer acuerdos a partir de ellas. Estos escenarios condujeron a nuevas consideraciones de los docentes asociados al concepto que ellos tenían sobre comunidades de aprendizaje:

(...) es la oportunidad que tiene el maestro de compartir con otros maestros los saberes que tiene, de esta manera lo que se hace en una escuela se puede replicar en otra, uno de los principales retos fue cómo formar los equipos de trabajo porque cada quien dentro de la educación tiene su opinión y por ser maestros nosotros muchas veces creemos que sabemos todo y que la opinión del otro como que resta y no suma, dentro de las comunidades de aprendizaje tocó volver a retomar eso de trabajar juntos, dejar de estar aislados, que porque estamos en escuelas distantes entonces cada quien era como un mundo aparte. (D1)

Con estas consideraciones el equipo docente identifica la importancia que tiene cada uno de ellos, en su CDA; posteriormente los docentes proponen nuevas alternativas para facilitar algunas interacciones con sus compañeros, sin necesidad de limitar encuentros en un cronograma de actividades y en un único escenario; para ello la tutora del PTA les propone propiciar unos encuentros por cercanía de sedes; los docentes y directivos docentes consideraron viable la propuesta y procedieron a implementarla: *“una de las estrategias que se implementó fue establecer escenarios de encuentros de maestros, con los maestros que estaban más cercanos a cada sede, entonces creamos varios grupos en sitios estratégicos, donde cada docente podía asistir con mayor facilidad, cuando lo requería”*. (D3)

Con la continuidad de las interacciones, las reflexiones de los docentes se hacían más auténticas y más fluidas; de alguna manera, el concepto de “Docente focalizado” queda de lado: *“Todos los docentes hacían parte de un mismo núcleo sin importar que enseñaran en la básica primaria, en el bachillerato, o pertenecieran a la sede principal”* (D1); con estas premisas los encuentros se fortalecieron, generando que aunque existieran unas fechas sugeridas en el cronograma institucional para encuentros de docentes, estos no fueran los únicos; el D5 manifiesta que *“los compañeros que estábamos más cerca, nos empezamos a poner de acuerdo en las actividades que realizamos en las escuelas, campeonatos, fiestas, reuniones y muchas actividades que antes se cruzaban por falta de comunicación”*.

También surgieron líderes en estos nuevos escenarios; se caracterizaban porque eran dinámicos, tenían su propio transporte para desplazarse, por consiguiente, tenían mayor acceso a la información; al respecto D7 expone:

en esta comunidad había como un líder que, también como que nos guiaba a nosotros los compañeros, aparte de que él también aportaba sus ideas al igual que nosotros, él como que tenía más conocimiento y experiencia, entonces era un aprendizaje enriquecedor tanto para él como para nosotros.

Con estos líderes que iban surgiendo se empezaron a fortalecer las interacciones; superando las barreras de las distancias, se consideró que los líderes de cada grupo de maestros, los cuales recibieron el nombre de CDA, sirvieran de puente entre la información que surgía constantemente en las sedes y la información que se debía brindar desde alguna necesidad de la sede principal o directrices del MEN o la SED.

Figura 9. Trabajo en equipo – proceso de consolidación



Fuente. Fotografía tomada por la investigadora

A partir del diálogo continuo entre docentes y directivos docentes, los docentes empezaron a identificar algunos aspectos que tenían en común, respecto a las dinámicas en sus escuelas:

cuando a uno se le presentaban dificultades en la escuela, buscaba la manera de resolverlo sin comentarle nada a los compañeros, porque uno veía que a ellos como que todo les funcionaba bien, pero cuando empezamos a conversar entre docentes, nos dimos cuenta que ellos a veces, también tienen dificultades y a veces hasta las mismas dudas (D4).

Estas reflexiones posibilitaron que los docentes se sintieran identificados con otros, y empezaron a generarse espacios de mayor confianza; ya los encuentros se daban de forma espontánea, a partir de los intereses particulares que tuvieran los docentes:

en mi caso tenía tres compañeras que estaban en sedes cercanas a la mía, en ocasiones yo hacía alguna actividad en mi escuela, y me daba por tomarle fotos, al final de la jornada, sentía ganas de contarles y mostrarles lo que había hecho con los estudiantes y que me dieran su opinión sobre lo que había realizado, ya nos contactamos por gusto y no porque nos citaran. (D9).

Considerando que desde el PTA se establece una ruta de acompañamiento con acciones específicas para desarrollar en las instituciones educativas, tales como jornadas de formación, reconocidas como STS para el PTA, reuniones con Directivos Docentes, acompañamiento al docente en su práctica de aula, organización curricular, uso de resultados de pruebas como Saber 3°, 5° y 9°, Avancemos, Supérate con el saber, pruebas de caracterización en lenguaje y matemáticas, entre otros, desde las funciones del tutor se solicitaban los espacios para socializar las propuestas que se proyectaban desde el programa; para este momento, se empezaban a considerar los escenarios que ya se encontraban establecidos por los docentes, así como los espacios adicionales que pudiera brindar la institución educativa; sin embargo en algunos escenarios se abordaban las profundizaciones que sugería el PTA pero desde el acompañamiento del tutor, se dejaba en consideración de los maestros la pertinencia de las acciones sugeridas, considerando principalmente las inquietudes de los maestros y directivos; sin embargo, los docentes tomaban diversos elementos y orientaciones brindadas por la tutora del PTA, para fortalecer y reorientar sus procesos pedagógicos.

Inicialmente, los docentes manifiestan su inconformidad respecto a la aplicación de pruebas a los estudiantes: *“siento que el programa se preocupa mucho por este tema de las pruebas y presiona para que mejoremos los resultados, sería bueno más que prepararnos para las pruebas, mirar qué está pasando con los niños en sus familias o en la misma escuelas” (D1)*. Ante estas consideraciones, en conjunto con el tutor y los directivos de la institución, se considera oportuno profundizar un poco sobre los contextos de los estudiantes y las familias de la institución, teniendo en cuenta que, en su mayoría, pertenecían a la misma zona y, por lo general, los traslados se realizaban entre las mismas sedes de la institución pero en muchos casos los compañeros docentes

no conocían las historias de vida de los estudiantes y prácticamente sus procesos iniciaban desde ceros con los estudiantes; al respecto D7 expone:

tengo el caso de un estudiante que llegó de otra sede porque llevaba dos años en segundo, y cuando llegó a la sede pensé que también podía perder el año porque nunca traía tareas y a veces no se presentaba en la escuela; cité a sus padres pero solo llegó la mamá; hablando con la mamá supe que la mamá no le ayudaba con las tareas porque no entendía lo que se estaba trabajando, y por otra parte, el estudiante pasaba gran parte de su tiempo ayudando a su padre en actividades de ganadería, y eso era lo que más le gustaba porque le decían que, en eso, él era muy bueno (D7).

Estas reflexiones propiciaron que los docentes sintieran la necesidad de socializar estos casos; desde esta perspectiva, la tutora propone el análisis de los observadores y registro de seguimiento de los estudiantes, promoviendo la sistematización de los procesos, desde acciones que sirvieran de insumo a los maestros para sus prácticas de aula:

Uno de los instrumentos que se empezó a fortalecer con el PTA en las sedes fue el observador del estudiante, nos dimos cuenta que, aunque muchos tenían un cuaderno llamado observador, en la mayoría solo se hacían anotaciones cuando los estudiantes hacían algo que considerábamos que estaba mal, había estudiantes que no tenían ningún registro, entonces parecía que tampoco tuviéramos nada que decir de él. (DD2)

A partir de estas acciones se logró identificar que muchos de los estudiantes tenían situaciones muy particulares, lo que explicaba en muchos casos las conductas de varios de ellos; casos como problemas de visión, desnutrición, violencia intrafamiliar, niños y niñas que debía apoyar gran parte de las labores de sus fincas, entre otros, fueron elementos que llevaron al análisis de la pertinencia de las actividades que se desarrollaban en las aulas de clases.

Desde el acompañamiento del tutor se propone la revisión de las actividades que se estaban planeando y la manera que se daban las interacciones en el aula de clases; los docentes compartieron sus planeaciones, encontrando que, en muchos casos, estas parecían consolidarse exclusivamente para atender un requerimiento del PTA:

escogimos unas planeaciones que teníamos y que por cierto eran muy extensas porque tocaba hacer una para cada grado y para cada materia, ahí nos dimos cuenta que muchas actividades y puntos que escribíamos eran como para llenar los espacios, aun cuando no se entendían muchos puntos de esos. (D3).

Aunque desde el PTA y orientaciones del MEN se sugería la actualización de los planes de área en los EE, desde el acompañamiento del tutor se propone priorizar unas jornadas para consolidar planeaciones de aula, aprovechando la experiencia de los maestros y el dominio disciplinar de los docentes que eran especialistas en algunas áreas.

Figura 10. CDA por grupos



Fuente. Fotografía tomada por la investigadora.

Dejamos de lado el afán y la preocupación por hacer rápido todo un plan de área que era más como un requisito para presentar a la secretaría y más bien nos dedicamos a pensar actividades que estuvieran acordes a las situaciones reales de los estudiantes; ya con esta experiencia, después nos dedicaremos en las semanas de desarrollo institucional a pensar en las actividades para todo un año. (D2)

En este proceso de repensar las prácticas de aula de los estudiantes, desde las realidades del contexto, se origina un nuevo interrogante entre los maestros y los directivos, ahora, después de avanzar frente a lo que se debe tener en cuenta en las prácticas de aula; la preocupación se centraba frente a qué era lo que entonces se debía evaluar

la tutora nos sugiere que revisemos nuestro sistema institucional de evaluación, en conjunto con los boletines que teníamos y nos dimos cuenta que, aunque en el sistema de

evaluación había orientaciones amplias y claras sobre la diversidad de los estudiantes, lo que se evaluaba en los boletines, era igual para todos. (D8)

En la medida que se fortalecía el diálogo entre docentes, se incrementan las reflexiones y, a su vez, las preocupaciones de los maestros y directivos frente a lo que se debía realizar; desde las acciones del tutor se propone a los maestros y directivos sistematizar planes de acción, con el objetivo de relacionar las actividades que resultaban importantes y empezar a establecer cuáles de ellas se debían considerar como prioridad, según las necesidades y dinámicas escolares:

Empezamos a realizar actas de los encuentros y nos dejábamos tareas para atender lo que veíamos urgente, de esta manera ya cuando nos reunimos podíamos retomar las actas anteriores y esto nos ayudaba a que el trabajo fuera más organizado; con ayuda del tutor construimos un esquema para llevar las actas. (D5)

Las interacciones entre el tutor, los maestros y los directivos docentes, se hacía cada vez más sólida y significativa; se desarrollaron sesiones de profundización en componentes que el PTA consideraba relevantes, tales como evaluación formativa, uso de materiales educativos, la didáctica en las áreas de lenguaje y matemáticas pero a su vez estas profundizaciones se desarrollaban en el marco de las prioridades que consideraban los docentes; de esta manera se realizaba una especie de selección, respecto a lo que podía fortalecer los procesos que se adelantaron desde la institución; de esta manera surgieron acciones como análisis de prácticas de aula

la tutora nos propone que conozcamos más sobre las prácticas de aula de los compañeros, vimos que era muy difícil por el tema del transporte, ella nos sugiere que realicemos algunas auto grabaciones de lo que queramos compartir y luego las presentemos a los compañeros; al principio nos daba como pena, pero algunos compañeros dieron el paso y así empezamos a mostrar lo que hacíamos, aprendí mucho de ellos. (D4)

Frente a la evaluación formativa, desde el acompañamiento del PTA, se generaron algunas reflexiones frente a la importancia de valorar no sólo conceptos, sino actitudes y procedimientos; estas profundizaciones coincidieron con las inquietudes de los docentes y directivos frente a lo que se debería evaluar. De esta manera, desde el acompañamiento del tutor, se proponen unas jornadas para en conjunto profundizar frente a los criterios de evaluación y la redacción de los mismos,

considerando las particularidades de los estudiantes (ritmos y estilos de aprendizaje); al respecto D3 expone:

durante esos años se fortaleció la evaluación formativa donde tomábamos como punto de referencia las actividades que hacían los estudiantes, fortalecemos ese pedacito de que cada estudiante tenía su cosa buena y de alguna manera aprendían, entonces las evaluaciones fueron cambiando y se hicieron de forma más dinámica donde todos empezamos como dice el programa, todos a aprender, ellos aprendieron y nosotros también aprendimos de los estudiantes. (D3)

3.2.4 Percepciones de los docentes sobre el rol del tutor, en la experiencia de consolidación de las CDA en la Institución educativa Caño Blanco II – 2017-2018

Para presentar las percepciones de los docentes y directivos docentes, frente al rol del tutor PTA, en la experiencia de consolidación de CDA en el EE, se abordan los cuatro aspectos en los que se clasificaron los aportes que, inicialmente, exponían los docentes frente al acompañamiento del PTA: condiciones logísticas, relaciones interpersonales, enfoque del acompañamiento y recursos para el acompañamiento

- **El tutor con relación a aspectos logísticos:**

El proceso de acompañamiento exige una serie de actividades que regularmente son invisibles para las comunidades educativas; sin embargo, en el análisis de la información suministrada por los docentes y los directivos docentes, se percibe que identificaron factores logísticos que dinamizan el proceso de acompañamiento; de acuerdo con el D5, la tutora garantiza el acompañamiento in situ y cumplió un papel de facilitadora y motivadora de los procesos: *“recuerdo que cuando la carretera estaba mala, si no podía irse en el carro, se iba en la moto, de todas maneras el tutor llegaba a donde nosotros, nos acompañaba para que todas las cosas nos salieran un poco mejor”*.

Desde la organización de las actividades que se desarrollaban, el D9 refiere que *“referente al trabajo de la tutora pues siempre se preparaba muy bien para impartir sus conocimientos y siempre empleando las TIC, también llevaba material manipulativo y también se preparaba muy bien para dar a conocer sus conocimientos”*; para el D2, la organización de las actividades se

ajustaban a las condiciones de los docentes: *“en ese momento, se presentó un buen cambio en el PTA, ya el tutor asistía a todas las sedes, como lo hacían los directivos, en las mismas sedes se realizaban las conversaciones con los docentes; se variaron los lugares para los encuentros y esto era muy agradable para nosotros, y lo mejor era que estaban en acuerdo con rectoría y coordinación”*; D9 añade: *“en varios encuentros se organizaba el PTA con la rectoría y nos garantizaban todos los materiales, como docentes sólo nos preocupamos por llegar al sitio, en varias ocasiones nos daban hasta alimentos en la jornada”*. Desde estas percepciones, se puede asumir que las acciones se realizaban bajo un ejercicio articulado entre el PTA y el EE.

- **El tutor frente a las relaciones interpersonales:**

El D4 considera que el tutor promueve la confianza en la experiencia de los mismos docentes: *“nos invitaba a creer en nosotros mismos y compartir los conocimientos y darlos a conocer a nuestros estudiantes”*; por su parte, el DDC considera que el tutor debe cumplir con su razón de ser, que consiste en: brindar acompañamiento, ser un facilitador de procesos, motivar a la reflexión, confiar en los compañeros docentes, promover el trabajo autónomo de los docentes, además escuchar las inquietudes de los docentes y directivos docentes de los EE; respecto a la experiencia que se presenta, el DDC considera que

la tutora estaba atenta a lo que pasa con las comunidades y qué se trabajaba allí, había unas tareas a veces específicas, pero había otras que podían ellos trabajar a partir de las necesidades que teníamos en el aula; entonces la tutora siempre estaba haciendo acompañamientos en las comunidades y aparte de eso empleaba las Tics, respondía preguntas, aportaba documentos, estrategias; todo esto, para poder hacer las diferentes actividades.

Para el DD2 otro de los aspectos relevantes dentro del papel que tuvo el tutor en la experiencia de consolidación de las CDA en el EE, es el papel conciliador frente a las situaciones que se presentaban y que intentaban afectar la armonía en el desarrollo de las actividades; al respecto el DD2 manifiesta que la tutora tuvo *“gran calidad humana, entonces eso hizo que el proceso fuera exitoso”*; por su parte, el D4 indica que la tutora demostró *“tener paciencia para tantos docentes y tanta dificultad que había anteriormente, lo que permitió que los docentes tuvieran buenos resultados en la ejecución de las actividades propuestas; el D3 añade la importancia del papel integrador que tuvo la tutora en el proceso:*

nos reunía a todos los maestros, a pesar de todas las dificultades que tenía cada uno de ellos, las STS y las comunidades de aprendizaje fueron más dinámicas, fueron más llamativas donde cada docente realmente se sentía con el ánimo de participar de ellas, fueron más llamativas, los docentes estuvimos en esa muy buena actitud de participar ya que el ambiente de trabajo se convirtió en un ambiente sano.

Para el D1, tuvo un papel innovador, permitiendo que los docentes y directivos docentes, se integran a las actividades, logrando que las acciones que se desarrollaran fueran significativas para los docentes y fueran una base para el trabajo autónomo de la comunidad de aprendizaje; al respecto D1 manifiesta que el tutor

debe ser una persona con disposición, don de gente puesto que su trabajo está dirigido a personas, por lo mismo, debe crear estrategias innovadoras que agraden a los sujetos a los cuales va dirigido el programa; de esta manera los docentes muestran interés en aprender, así se percibió con la tutora del 2017-2018, quien innovó en el acompañamiento logrando que los docentes se apropien de los procesos; muchos de los procesos que se adelantaron con esta tutora siguen funcionando en la actualidad en la institución.

- **Enfoque del tutor en el proceso de acompañamiento:**

Si bien las actividades que se proyectan desde el PTA están relacionadas en las rutas de acompañamiento, la forma como se implementan en los EE dependen de las dinámicas de cada contexto institucional; para esta experiencia, los docentes perciben que las acciones del tutor se cumplieron con un papel innovador, pertinente al contexto, orientador, facilitador, motivador e integrador; al respecto el D6 señala que el aprendizaje fue enriquecedor *“que se brinden alternativas para que los docentes implementaran nuevas prácticas fue muy positivo pero siento que la posibilidad de conocer las experiencias de los demás compañeros nos sirvió para comprender y mejorar muchos aspectos de lo que hacíamos en la escuela”*; el D7 considera que el tutor tenía un reconocimiento claro de las realidades de la institución y era motivador que se vinculen a los procesos. D7 manifiesta que *“presentar actividades empleando tantos recursos, folletos, presentaciones, audios, guías, ejemplos que se ajustaba a cada situación y no solo presentarlos, sino sentarse con nosotros a construir y a aprender de nosotros, sin importar el lugar, nos hacía sentir seguros de lo que hacíamos”*.

El D6 manifiesta la importancia que un par académico, en este caso el tutor, pueda ayudar a actualizar a sus compañeros:

Yo estaba ubicado en una de las escuelitas más lejanas de la institución, poco salía porque no tenía habilidades con el manejo de motores, pero era muy bueno saber que una persona que estaba con nosotros en la institución, podía contarnos y ofrecernos todas las actualidades del medio educativo; así uno estaba seguro de lo que se debía hacer y lo que estaba cambiando.

Para el D9, el tutor debe desarrollar su acompañamiento teniendo en cuenta el contexto institucional; en el caso de esta experiencia “la tutora tuvo muy en cuenta las condiciones del contexto porque nosotros tuvimos la autonomía de reunirnos”; para el D9, “el tutor motivó los procesos y permitía que los encuentros de docentes, los cuales consideramos como CDA, se proyectaran frente a las dinámicas propias del contexto institucional, algunos aspectos los adaptamos, pero otros los dejamos de lado, priorizando solo lo que necesitábamos.”

Para complementar lo expuesto por los docentes, el D7 añade, además, que el principal rol que desempeña el tutor, es el hecho de acompañar el proceso de los docentes, ya sea enriqueciéndose o brindando estrategias, “es un acompañante bueno en nuestro proceso educativo ya que él nos brinda diferentes estrategias didácticas que podamos implementar en el aula para mejorar la calidad educativa en los niños y para que mejoren la práctica docente”.

Respecto a los resultados el D3, considera que la experiencia con la tutora en el 2017 se basaba en fortalecer los procesos por medio del respeto y la confianza; se observó un avance en los estudiantes y en la práctica pedagógica de los docentes:

nuestras prácticas de aula ya se sentían diferentes, la tutora nos sabía argumentar sus propuestas, los estudiantes se mostraban más a gusto con las actividades que les proponemos, el cambio nos llevó a mejorar los resultados en pruebas y nos dio confianza para participar en una eliminatoria de Saber, hasta pasamos a la semifinal en el 2018.
(D3)

En cuanto a resultados de pruebas externas en básica primaria la institución educativa logra un incremento en el ISCE pasando de 4.44 en el año 2017 a 4.97 en el año 2018, un incremento en el desempeño pasando de 2.26 en 2017 a 2.41 en 2018, así como un incremento en el progreso pasando de 0.49 en 2017 a 0.86 en 2018. (MEN, 2018); los resultados obtenidos en las actividades institucionales en el área de lenguaje y matemáticas, tanto en tercero como en quinto grado indican

para el 2018 un menor número de estudiantes reprobados; en 2018 en diversas sedes se logra la implementación del proyecto de aula “La tienda escolar” como estrategia para promover aprendizajes de manera transversal; en el año 2018, en la sede de mayor cobertura de básica primaria y en donde se presentaba alta deserción escolar, se inicia un ejercicio de jornadas lúdico matemáticas, articuladas entre docente, directivo, tutor, padres de familia y estudiantes para motivar y sensibilizar a los padres de familia y a los niños y niñas, frente a la importancia de la dinámica escolares; hacia finales de 2018 esta iniciativa minimizó la deserción en la sede y fortaleció las interacciones entre familia y escuela.

- **Recursos para el acompañamiento:**

Una de las inquietudes que presentaban los maestros, al iniciar el proceso de acompañamiento, estaba asociado a los recursos, en especial a la carencia de recursos tecnológicos para realizar las actividades del programa; desde esta perspectiva, el D8 menciona que

en este tiempo no nos dotaron de equipos tecnológicos pero la tutora nos sugirió retomar nuestras libretas de apuntes, las bitácoras de escuela nueva y todos los recursos que hacíamos a mano, esto nos ayudó mucho para registrar las actividades, pero luego en cada grupo de docentes alguien llevaba un computador y con ese trabajábamos todos los de la CDA.

El D7 añade:

recuerdo que la tutora llegaba con la rectora, la coordinadora o un administrativo del colegio, ellos nos prestaron unas tabletas y dos computadores de la tutora para que los estudiantes tuvieran la oportunidad de manejar esos recursos y participar en algunas competencias que eran interesantes y bien ilustradas; a los niños les gustaba mucho practicar esas competencias, ver las Microlecciones, los videos y los recursos que nos llevaban.

Desde esta mirada, se considera al tutor como un apoyo para en conjunto con los directivos y docentes buscar alternativas y superar las dificultades. Por otra parte, D4 menciona las alternativas que se implementan, para atender las dificultades con los recursos: “cuando se hacían las STS, nos brinda bastante información, pero la tutora, se encargaba de entregarnos un paquete de

documentos físicos, organizados en folletos, esquemas o guías, para que guardáramos información en las sedes y la pudiéramos usar cuando las necesitamos”; al respecto el D4 añade:

Esto se logró en gran parte a que la tutora fue ordenada con sus instrumentos e incentivó a los docentes a manejar una carpeta pedagógica personal; sumado a esto la tutora forjó en los docentes la necesidad de llevar un control con respecto a las actividades que se debían realizar.

Para el D2, la tutora asignada a la institución en el periodo 2017-2018, *“era una persona bastante recursiva, utilizaba muchísimo material como para que nosotros no nos aburriéramos en las sesiones de trabajo”*, estrategia que también fue empleada en el acompañamiento del aula.

Considerando la falta de conectividad, electricidad y carencia de recursos tecnológicos, para cada sede se sugiere e implementa un portafolio donde tanto docentes como tutores almacenan información y archivos fundamentales en las prácticas pedagógicas, tales como: análisis del contexto; cronogramas de trabajo; referentes de calidad lineamientos curriculares y estándares básicos de competencias; ejemplos de planeaciones; condensados de resultados de pruebas diagnósticas; lecturas de profundización en especial sobre evaluación formativa y didáctica de las áreas; documentos elaborados en las CDA tales como proyecciones curriculares, criterios de evaluación, encuestas para familias, entre otros.

3.2.5 Ejemplo del proceso acompañamiento; caso con docente acompañado

El proceso de acompañamiento inicia con la asistencia a la escuela para establecer un diálogo informal con el docente buscando conocer el contexto en donde se desarrolla la práctica pedagógica; el docente acompañado corresponde a un docente que también hizo parte de la investigación, lo reconocemos como D3. En la entrevista y diálogo inicial el docente comparte las experiencias que ha venido adelantando en su sede, del mismo modo expresa las dificultades que percibe en sus prácticas pedagógicas y dinámicas escolares; este registro hace parte de las anotaciones que consolida en la bitácora para guiar el proceso de acompañamiento en la institución educativa.

Experiencias del docente D3:

- *“En la planeación venimos implementando preguntas tipo pruebas Saber para que los niños se sientan familiarizados con las pruebas y así logren obtener mejores resultados”.*
- *“Venimos trabajando con las guías de escuela nueva, los niños ya manejan bien esas cartillas y me parece que son buenas porque traen actividades interesantes para los estudiantes”.*
- *“Tenemos una huerta escolar que trabajamos en alianza con un padre de familia que también está estudiando, pero la trabajamos en algunas épocas, por cuestiones de tiempo no podemos dedicarnos a ella”.*
- *“Trato de asistir a todas las reuniones de la institución en las que me convocan, allá nos encontramos con los otros docentes focalizados y nos comparten toda la información que viene del ministerio”.*
- *“Tengo niños que son más pilos que otros, esos son monitores del grupo y cuando terminan sus actividades, apoyan a los demás compañeros”.*

Inquietudes manifestadas por D3:

- *“Algunos estudiantes no se concentran en las actividades que se proponen y sus resultados al finalizar el periodo no son buenos, algunos son repitentes”.*
- *“Hemos implementado el proyecto de tienda escolar, pero es difícil trabajar con todos los grados desde transición, a veces los más chiquitines se aburren en las actividades”.*
- *“Conozco las sugerencias sobre la planeación, pero es difícil trabajar con todos los estudiantes a la vez y hacer seguimiento a todos al mismo tiempo”.*
- *“A veces es difícil encontrarse con los otros docentes focalizados, las sedes quedan muy retiradas y es difícil andar por la trocha, cada uno hace su trabajo en su escuela y trata de hacer bien las cosas, pero al final ninguno sabe si lo que hace está bien o no, con relación a lo que hacen los otros compañeros”.*
- *“Lo que me ha parecido más difícil es trabajar con los aprendizajes que aparecen en rojo en el semáforo en los resultados de las pruebas saber ¿cómo hace uno para trabajar esos resultados si cuando llegan ya los estudiantes van en otro grado?”*

A partir de las experiencias e inquietudes del docente, el tutor sugiere analizar el tipo de planeación que el docente realiza y posteriormente trabajar a partir de ella; el diseño de planeación que emplea el docente, considera: los estándares básicos de competencias, los cinco momentos sugeridos por el PTA para el desarrollo de una clase (Exploración, estructuración, práctica, transferencia y valoración); las actividades propuestas provienen de la cartilla de matemáticas de escuela nueva.

El docente sugiere que la práctica que desea abordar es para grado tercero, asociada a los diagramas de barras y ha considerado el estándar “*Represento datos relativos a mi entorno usando objetos concretos, pictogramas y diagramas de barras*” correspondiente al ciclo 1° a 3° de los EBC; las acciones proyectadas para los otros grados corresponden a actividades que tienen pendientes en otras áreas y que ya vienen desarrollando.

El tutor sugiere realizar un ejercicio que vincule a todos los estudiantes; para ello propone al docente identificar el aprendizaje asociado para el ciclo de 4° a 5°; en la revisión conjunta identifican el estándar “*Interpreto información presentada en tablas y gráficas. (pictogramas, gráficas de barras, diagramas de líneas, diagramas circulares)*”. (EBC, 2016)

Posteriormente el tutor sugiere trabajar a partir de las actividades cotidianas de la escuela; recuerda las actividades mencionadas inicialmente por el docente: la huerta y la tienda escolar; el docente manifiesta su preocupación de realizar actividades diferentes a los tradicionalmente realizados en el libro de texto; sin embargo, el docente considera viable la propuesta y manifiesta que la tienda escolar es pertinente para el objetivo que persigue en su práctica de aula. En la selección de la tienda escolar el docente sugiere las actividades que se pueden realizar; el docente sugiere realizar una práctica en donde a partir de la variedad de sabores de las golosinas se pueda organizar la práctica de aula.

Una de las inquietudes del docente es “*¿cómo articular en la práctica de aula preguntas tipo pruebas Saber? (D3)*”; el tutor sugiere priorizar el objetivo de la práctica y la planeación de las actividades que se desarrollarán en la práctica de aula; sugiere al docente que la implementación de este tipo de preguntas se puede dar implícitamente durante el desarrollo de la práctica de aula.

Las actividades principales que se desarrollan en la práctica de aula con los estudiantes son: Selección de un paquete de “golosinas” de mayor preferencia de los estudiantes; entrega de las golosinas a los estudiantes; registro de la información en tablas de datos, sobre los sabores de golosinas entregadas a los estudiantes; organización de la información en gráfica de barras; análisis de la información en conjunto con los estudiantes.

Figura 11. Práctica de aula con docente.



Fuente. Fotografía tomada por la investigadora.

Las prácticas del docente se realizan por grupos de grados; el tutor sugiere permitir la organización libre de los grupos, según preferencia de los estudiantes y considerar el trabajo de roles para que los estudiantes tengan mayor participación en la práctica de aula; el docente retoma su estrategia de monitores en el aula de clases y genera nuevos roles: organizador del material, dinamizador, secretario y vocero; durante la práctica de aula el docente toma el rol de dinamizador de la práctica de aula y el tutor toma el rol de facilitador de productos, apoyo para despejar las inquietudes individuales de los estudiantes y toma de registros sobre los sucesos en el desarrollo de la práctica de aula; los registros del tutor se realizan priorizando cuatro aspectos: la planeación de clase, los comentarios y acciones de los niños y niñas, los sucesos o eventos no planeados, los intereses de los niños y niñas.

Posterior a la práctica de aula, se genera un nuevo encuentro entre docente y tutor para analizar las generalidades de la práctica de aula y los registros que obtuvo el tutor, considerando cuatro aspectos centrales: el primero, realizar un paralelo entre la planeación realizada y el desarrollo de la práctica de aula; segundo, analizar las acciones o expresiones que indiquen el

alcance de los objetivos propuestos; tercero, las acciones que surgieron en la práctica de aula y que generaron aprendizajes no previstos; cuarto, las posible nuevas prácticas que se pueden generar a partir las dinámicas realizadas.

Entre las conclusiones del docente sobre el análisis de los registros presentados por el tutor y los acontecimientos de la práctica de aula, predominan: primero, en la comparación entre la planeación realizada y el desarrollo de la práctica de aula, ocurrieron sucesos que no estuvieron previstos pero que fueron importantes *“la planeación de una clase no es una camisa de fuerza, solo es una guía para las clases que se desean realizar, no todo lo planeado sucede y muchas cosas importantes no planeadas pasan”* (D3); segundo, en el análisis de las acciones o expresiones de los estudiantes se perciben que los estudiantes estaban conectados con la práctica de aula, aunque tenían formas diferentes de expresarse e interactuar: *“a veces los niños corregían a otros o replicaba lo que otros decían, otros se concentraron sólo en las gráficas, otros supieron organizar muy bien el material, no siempre el que habla es el único que está aprendiendo”* (D3); tercero, las inquietudes de los estudiantes como el sabor relacionado al color de los dulces, ¿por qué un marcador borra en el tablero pero no en el cartel? ¿por qué a unos niños les gusta más un sabor que otro? ¿cómo se escriben los nombres de los sabores? ¿qué sucede si una persona se come una bolsa de golosinas? propiciaron nuevas conversaciones, hipótesis, preguntas críticas: *“a veces uno siente que no debe distraerse con las preguntas de los estudiantes porque pierde la importancia de la clase pero definitivamente detrás de esas inquietudes puede estar la oportunidad de generar nuevos conocimientos uno se da cuenta que prácticamente todo el tiempo hay preguntas y respuestas, no hay necesidad de hacer tantas preguntas predeterminadas”* (D3); cuarto, a partir de las acciones realizadas se puede fortalecer la organización de datos por medio de la organización de la biblioteca o la clasificación de los productos de la huerta escolar, estos temas los mencionaron algunos niños y niñas durante el desarrollo de la clase: *“uno se apoya en las actividades que vienen en las cartillas o en otros recursos que sugieren pero si trabajamos con las actividades reales que tenemos en la escuela los niños están más contentos, se sienten más cómodos, no es necesario llenar actividades en el cuaderno”* (D3).

Para el PTA el proceso de acompañamiento al docente considera tres momentos: la planeación, el desarrollo de la práctica y la realimentación; en este último momento se espera que surjan conclusiones, acuerdos y compromisos para fortalecer las prácticas de aula del docente; no

obstante, el ejercicio de acompañamiento posibilita la realimentación en doble sentido; participar en el proceso de una práctica de aula permite también al tutor la posibilidad de analizar aspectos que en su rol de docente no alcanzaba a identificar, o que en su rol de tutor, por los lineamientos y protocolos en la ruta de acompañamiento, ya no tiene presente. De esta manera cobra sentido el acompañamiento del tutor, visto como el trabajo entre pares *“cuando el tutor propicia inquietudes en el docente, retoma y valora lo que uno está haciendo en la escuela, y le presenta aspectos puntuales de lo que sucede en la clase, uno como docente siente que se le está apoyando y que realmente el acompañamiento sirve para que uno caiga en cuenta de cosas que por el afán uno no alcanza a percibir, lastimosamente a veces el PTA trae muchas cosas para que los docentes hagamos, distintas de lo que sucede alrededor de la escuela, y uno resulta dejando de lado lo que realmente es importante.”* (D3).

Conclusiones

Desde el rol del tutor

El PTA en su diseño considera protocolos y lineamientos generales para ser implementados en las instituciones educativas a nivel nacional bajo una programación proyectada por ciclos durante el año escolar; estas dinámicas buscan la unificación de criterios en las instituciones educativas de todo el país; sin embargo, las realidades de los contextos escolares demandan necesidades de formación específicas y estrategias de trabajo únicas en cada contexto escolar; este contraste hace que el rol de los tutores del PTA tenga unas características particulares en algunos contextos escolares.

A partir de la revisión documental de la investigación se puede considerar que en el proceso de consolidación de las comunidades de aprendizaje de la institución educativa Caño Blanco II, el tutor es un miembro de la comunidad educativa que fundamentado con la formación que recibe por parte del Programa Todos a Aprender y el análisis que realiza del contexto institucional ofrece orientación a los maestros para que las prácticas pedagógicas que realiza consideren la realidad institucional y a su vez se fundamente en los referentes de calidad y orientaciones pedagógicas que se sugieren desde el MEN; sin embargo, para lograr esta articulación el tutor debe cumplir con un rol de facilitador, mediador, motivador y conciliador en los procesos.

En el departamento del Guaviare durante la implementación del PTA se ha logrado percibir la diversidad en las miradas que tienen los docentes, directivos y tutores sobre el papel que han cumplido los mismos tutores PTA en diversas instituciones educativas, se pueden identificar algunas características que pueden dar luces a la diversidad de roles que se presentan en el departamento: tutores que imponen acciones, tutores con acciones de supervisión, tutores mediadores, tutores que orientan y apoyan los procesos, tutores que aparecen esporádicamente en las instituciones, tutores que demuestran apropiación en los procesos y tutores que aparentan un mínimo nivel de formación.

Hallazgos con relación a los componentes del PTA

Sobre el material educativo: en el departamento del Guaviare más del 80% de las instituciones educativas acompañadas se encuentran en el sector rural; en estos contextos las dinámicas escolares se encuentran estrechamente relacionadas con las actividades comunitarias de las veredas; en su mayoría son aulas multigrado con estudiantes de diferentes edades, etnias y grado escolar. Desde esta perspectiva, los proyectos educativos comunitarios cobran mayor relevancia; estos proyectos y prácticas en multigrado exigen estrategias, recursos e instrumentos propios de los contextos por lo que la implementación de los textos escolares (Entre textos y Prest) entregados por el MEN y cuya metodología es proyectada para aulas regulares, no logran adaptarse adecuadamente a las prácticas escolares de muchas instituciones.

Sobre la formación docente: estos contextos también exigen tipos de formación específica en los maestros; la multiculturalidad que existe en la mayoría de las instituciones exige que el trabajo del tutor se adapte a las necesidades de formación que se identifican en los contextos escolares; aun así, los procesos de formación que se desprenden bajo la fidelización de la metodología en cascada (equipo misional - formadores, formadores – tutores, tutores - docentes, docentes - estudiantes), contemplan protocolos y enfoques específicos que se proyectan especialmente desde los aprendizajes que se requieren fortalecer según resultados de las pruebas externas.

Respecto a las pruebas externas: en el departamento del Guaviare, desde el acompañamiento del PTA se promueve la implementación de pruebas externas como SABER 3, 5 y 9, eliminatorias como supérate con el saber y, pruebas como Avancemos; no obstante, las prioridades de los contextos escolares consideran que los factores relevantes para el mejoramiento de la calidad educativa se enmarca en factores como el mejoramiento de infraestructura, la continuidad de los docentes, la dotación de equipos técnicos, el fortalecimiento de tradiciones y culturas, el reconocimiento de lenguas ancestrales, la protección a la familia, la protección al menor, la nutrición, las garantías en el servicio de salud, entre otros.

Sobre las tareas del tutor: el trabajo que realiza el tutor del PTA en las instituciones educativas del departamento, se enfrenta a diversas aristas; por un lado el tutor debe realizar un esfuerzo personal y adicional para responder a las necesidades de formación, iniciativas y actividades propias de las instituciones educativas que acompaña, tales como: eventos culturales,

desarrollo institucional, apoyo en áreas diferentes a lenguaje y matemáticas, apoyo en grados diferentes a los proyectados por el programa, iniciativas pedagógicas de docentes, asesoría en proyectos transversales, orientación en el diseño y elaboración del PEI, apoyo a docentes en el uso de las TIC'S, acompañamiento a docentes y sedes no focalizadas por el programa, entre otros; por otra parte, el tutor del PTA debe responder a los requerimientos administrativos del PTA, que exigen la atención y el diligenciamiento de numerosos anexos, planillas y formatos, tales como: entrega de informes semanales, planeación y legalización de agendas, entregas de actas de inicio y cierre de cada ciclo, registro de instrumentos del acompañamiento para cada maestro, registro de la bitácora del formador, diligenciamiento continuo de encuestas, análisis de circulares, lineamientos, orientaciones para la implementación de pruebas diagnósticas y/o estandarizadas y directrices generales que genera frecuentemente el programa, anexos que se deben diligenciar desde la fidelización y el balance del cumplimiento de las acciones proyectadas por el PTA en cada ciclo de acompañamiento.

Sobre la jornada laboral del tutor: la diversidad en las acciones del tutor del PTA hace que el tiempo efectivo para el acompañamiento al docente sea limitado y de alguna manera debe responder a los requerimientos del programa y no a las necesidades y realidades específicas de cada contexto; a pesar de todo, en los encuentros periódicos de tutores, ocasionalmente acompañado por un representante de la SED, se comparten las vivencias y particularidades de los contextos escolares; de esta manera algunas experiencias e iniciativas de otros tutores enriquecen las iniciativas en el proceso de acompañamiento de tutores y promueven la reflexión e iniciativas de maestros en otras instituciones educativas, aunque de muchas de estas acciones no quedan en los registros.

Desde las voces de los tutores: los principales retos en el proceso de acompañamiento en el departamento del Guaviare ha consistido; primero, en brindar a los compañeros docentes insumos que le permitan identificar las particularidades de sus prácticas de aula, sus fortalezas, dificultades, inquietudes, y que a su vez logre establecer lo que requiere para hacerlas cada vez mejor; segundo, lograr el trabajo articulado entre docentes, directivos y tutor para propiciar iniciativas que impacten positivamente en la institución educativa; tercero, promover espacios entre docentes para propiciar reflexiones frente a las prácticas de aula, principalmente lograr el reconocimiento entre pares, sobre el trabajo que adelanta el docente en el aula de clases; y quinto,

lograr un reconocimiento real del contexto escolar acompañado por parte del tutor para brindar el apoyo que los docentes requieren y enriquecer sus prácticas de aula.

Sobre la realimentación: el proceso de acompañamiento la realimentación se ha dado en doble vía: tutor- docente, docente tutor; el aprendizaje bajo el trabajo entre pares, ha enriquecido el rol del tutor, haciendo que el equipo de tutores cuente con una percepción general de las dinámicas del contexto educativo en el departamento; aun así, muchas de estas percepciones e inquietudes no trascienden, llegan hasta el punto donde se deben empezar a receptionar y atender las orientaciones, protocolos y lineamientos del programa.

Seguimiento y acompañamiento en las funciones del tutor PTA: en cuanto a los procesos de seguimiento y acompañamiento que se realizan a las acciones del tutor del PTA por parte del ministerio de educación, se limitan a la recepción de los insumos y la consolidación de la información, a partir de los anexos, protocolos, formatos y registros solicitados; estos anexos se fundamentan en el análisis y balance del cumplimiento de las acciones proyectadas por el programa para cada ciclo de acompañamiento, por consiguiente diversas inquietudes identificadas por los tutores y que surgen de las realidades del contexto escolar, asociadas a situaciones como: casos de violencia intrafamiliar de los estudiantes, dificultades personales de los docentes, y demás aspectos que inciden en la realidad escolar, deben abordarse desde la iniciativa del tutor y según las posibilidades y dinámicas de los contextos locales.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. (2000). *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Labore Editor.
- Arias, J. (2013). *Criterios para un sistema de evaluación de la calidad educativa en Guaviare*. (Tesis de grado). Universidad Nacional de Colombia.
- Bokova I, Lake A, Kim J, Osotimehin B, Clark H, Mlambo P, Guterres A. (2016). *Educación 2030 declaración de Incheon y marco de acción hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje de la vida para todos. 2016-2030*. París: UNESCO.
- Congreso de la República, Ley 115 de 1994. *Por la cual se expide la ley general de educación*. Diario Oficial No. 41.214 de 8 de febrero de 1994.
- Congreso de la República, Ley 1324 de 2009. *Por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el ICFES*. Diario Oficial No. 47.409 de 13 de julio de 2009
- De la Hoz, C. (2011). *Impacto de las comunidades de aprendizaje en la transformación de las prácticas pedagógicas*. Barcelona: Simposium Internacional sobre las Comunidades de Aprendizaje organizado por el Fórum Universal de las Culturas Barcelona.
- Elizarrás, G. (2010). *Las Comunidades de Aprendizaje ¿Una alternativa para la educación actual? Gobierno del Estado de Chihuahua*. México: Secretaría de Educación y Cultura - Centro chihuahuense de estudios de posgrado.
- Garduño, L. (2008). *Evaluación del programa escuelas de calidad en el Estado de Puebla. Resultados sobre logro educativo*. México: Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 13, (38).
- García, G. y Romero, J. (2018). *Matemáticas para todos en tiempos de la inclusión como imperativo. Un estudio sobre el programa Todos a Aprender*. Revista Colombiana de Educación, (74).
- Herrera M, Lagares M, & Pallares A. (2014). *La estrategia de acompañamiento situado en el marco del Programa Todos a Aprender en las instituciones educativas focalizadas del distrito de Cartagena: comprensión y sentido 2012-2014*. Cartagena: Universidad Tecnológica de Bolívar.

- ICFES (2015). *Informe nacional de resultados. Colombia en PISA 2015*. BOGOTÁ: ICFES
- ICFES (2013). *Colombia en PISA 2012: informe nacional de resultados-resumen ejecutivo*.
- ICFES (2018). *Reporte de la excelencia. Guaviare 2018*
- Jurado, F. (2014). *La lectura en las escuelas de la periferia. A propósito de la evaluación del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)*. Universidad Nacional de Colombia.
- Jurado, F. (2015). *La evaluación en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura*. Artículo de la revista ruta maestra. Santillana.
- Salazar, J. & Marqués, M. (2012). *Acompañamiento al aula: una estrategia para la mejora del trabajo pedagógico*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 1e
- Krainer, K. (2006). *¿Cómo pueden las escuelas poner las matemáticas en su centro? Mejora = contenido + comunidad + contexto*. Praga: Ponencia presentada conferencia del grupo internacional de psicopedagogía de la educación matemática.
- Lizarazo, A. (2015). *Incidencia del componente de formación situada del programa todos a aprender del MEN en los resultados de las pruebas saber 3° y 5° en el área de lenguaje en una institución educativa de la entidad territorial de Soacha*. Bogotá: Universidad Libre.
- Marcelo, C. (2008). *La evaluación del desarrollo profesional docente*. Madrid: Editorial Santillana
- Ministerio de Educación. (2019). *Pruebas SABER 3°, 5° y 9°*. Bogotá: ICFES.
- Ministerio de Educación Nacional (2019). *Ciclos de formación y acompañamiento 2019-2020*. Documentos del PTA.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Documento: Fundamentos teóricos PTA (2012). Presentación: Componente de Formación Situada, Programa Todos a Aprender*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional, *Directiva 28 de 2009*. Orientaciones para el funcionamiento de los comités territoriales de capacitación de docentes y la organización de los programas de formación de educadores en servicio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Programa Todos a Aprender. Guía de Actores Involucrados en el Programa (material de trabajo)*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación nacional. (2018). *ABC ruta de formación y acompañamiento. Programa Todos a Aprender*. Bogotá: MEN.

- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Programa todos a Aprender: programa para la transformación educativa*. Guía 1 Sustentos del programa. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). Reporte de la Excelencia. Siempre día E. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación nacional. (2014). *Ruta de acompañamiento del PTA*. Programa Todos a Aprender. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Programa Todos Aprender. Para la transformación de la calidad educativa*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Programa Todos A Aprender 2.0*. Presidencia la República. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Guía general de acompañamiento PTA 2.0*. Presidencia de la República. Programa Todos a Aprender. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Plan decenal de educación 1996 - 2005*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (2009), *Directiva 27 2009*. orientaciones para el otorgamiento de comisiones de estudio. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación (2006) *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación nacional, *Plan Sectorial 2010-2014*. Presidencia la República. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie de lineamientos curriculares*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Educación de calidad, el camino para la prosperidad*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Ruta pedagógica integrada*. Bogotá: MEN.
- OCDE. *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)*. Resultados para PISA 2018. Volumen I-III OCDE 2019. Colombia.
- Pérez. Ángel. (2014). *Programa Todos a Aprender, PTA. Un camino para mejorar la calidad de la educación de los olvidados de Colombia*. Revista Internacional Magisterio. Educación y pedagogía. N° 65. Noviembre – diciembre 2013. (Artículo) Magisterio.

- Pinilla, Luz. (2018). *Impacto del “programa todos a aprender” –PTA- en la institución educativa Abelardo Ochoa del municipio de Salgar –Antioquia*. CINDE. (Tesis de grado) Centro de estudios avanzados en niñez y juventud. Manizales.
- Plan Decenal de Educación 2006 – 2016. *Plan Nacional Decenal de Educación de Colombia, 2006 – 2016*. Pacto Social por la educación. Compendio General.
- Presidencia de la República, Decreto 709 de 1996. *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 No. 42.768 del 17 de abril de 1996
- Presidencia de la República. Decreto 1278 de 2002. *Por el cual se expide el Estatuto de profesionalización docente*. Diario Oficial 44.840 del 20 de junio de 2002
- Presidencia de la República, Decreto 2035 de 2005. *Por el cual se reglamenta el parágrafo 1º del artículo 12 del Decreto-ley 1278 de 2002*. Diario Oficial 45942 de junio 17 de 2005.
- Raigoza, M. (2017). *Estrategias de enseñanza en el programa todos a aprender. Un análisis desde la práctica docente*. (Tesis de grado) Universidad Nacional de Colombia. Medellín, Colombia.
- Rascón, M. (2009). *Las comunidades de aprendizaje. Una propuesta para mejorar la calidad educativa. Un estudio de caso*. Tesis para optar al título de Magíster en Desarrollo Educativo. Chihuahua: Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado.
- Rendón, Alejandra. (2017). *Institución educativa Caño Blanco II. Reseña sobre el contexto institucional*. (Trabajo elaborado para la SED Guaviare). Guaviare.
- Secretaria de Educación Alcaldía Mayor de Bogotá. (2001). *Libros de Cambio. Evaluar para mejorar la Educación*. Bogotá: Alfaomega.
- Saura, G., Luengo Navas, J. (2015). *Biopolítica y educación. Medición, estandarización, regularización poblacional*. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 27(2), 115.
- Salas, J. C. (2017). *Las comunidades de aprendizaje: una estrategia del Programa Todos a Aprender para la transformación de la práctica pedagógica del docente*. Tesis Universidad Tecnológica de Bolívar
- Torres, R. M. (2004). *Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Barcelona: Documento presentado en el Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje

- Unesco. (2015). *Informe de resultados TERCE. Logros de aprendizaje*. Santiago: Laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de educación. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesis Doctoral Universidad de Barcelona.

ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento informado tutores

 UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA	UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
Instrument o	A. FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO
Por medio de este formato, se solicita su consentimiento para tomar parte en la investigación “Rol del tutor del PTA, en la mediación entre los lineamientos del MEN y las realidades del contexto: experiencia de consolidación de Comunidades de Aprendizaje en la Institución Educativa Rural Caño Blanco II”	

A continuación, aparece una descripción de lo que acepta al firmar este formulario:

El objetivo de este estudio es reconocer el rol, las adaptaciones y aportes de los tutores para el proceso de implementación del Programa Todos a Aprender (PTA) en el departamento del Guaviare, así como identificar particularmente cuál es la percepción de los docentes y directivos docentes de la institución Educativa Rural Caño Blanco II frente al rol y aportes de la tutora, en el proceso de consolidación de las Comunidades de Aprendizaje en la institución educativa, durante el acompañamiento PTA en los años 2017 y 2018.

Para este proceso, se revisará de manera retrospectiva, los acontecimientos de la implementación del programa en el departamento, las realidades, dificultades, aportes y adaptaciones de los tutores en el departamento del Guaviare, y desde el caso de estudio de la experiencia de consolidación de comunidades de aprendizaje 2017-2018 se revisará, de manera retrospectiva, por medio de entrevistas a docentes y directivos docentes, los aportes de la tutora frente a la consolidación de las comunidades de aprendizaje en la Institución Educativa Rural Caño Blanco II.

El análisis de la información se publicará en el documento de trabajo de grado de la estudiante ALEJANDRA RENDÓN OSORIO, cuya copia reposará en la biblioteca central de la Universidad Nacional de Colombia, de la misma manera, es posible que dichos resultados sean utilizados en conferencias o eventos netamente académicos.

En este ejercicio retrospectivo, se tomará un registro de audio de las entrevistas de los docentes, directivos docentes de la institución educativa rural Caño Blanco II, Formadora y tutores del PTA vinculados durante la implementación del programa en el departamento del Guaviare, así como de dos líderes del PTA, delegados por la Secretaría de Educación Departamental del Guaviare durante el proceso de implementación del programa. Esta

información se manejará de manera **confidencial** y solo tendrán acceso a ella los delegados de la Universidad Nacional de Colombia, que acompañan el proceso de investigación.

He leído cuidadosamente la información arriba proporcionada; he realizado todas las preguntas que tengo en este momento y acepto voluntariamente participar en Este estudio de investigación.

Nombre del participante que autoriza

Firma

Fecha

ALEJANDRA RENDÓN OSORIO

Persona con el consentimiento

Fecha

Firma

Anexo 2 Instrumento entrevista a tutores, formadores y líderes de calidad de la SED.

 PERFIL DEL ENTREVISTADO						
Objetivo	Caracterizar el total de la población entrevistada para obtener datos que resulten relevantes en el proceso de investigación sobre la implementación del programa todos a aprender en el departamento del Guaviare.					
Cargo		Años de experiencia en el cargo (tutor)				
Título profesional						
Universidad						
Cursos o programas de formación adicionales						
Años de experiencia como docente de Básica primaria en aula tradicional	Rural					
	Urbano					
Años de experiencia como docente de Básica primaria en aula multigrado	Rural					
	Urbano					
Áreas a cargo						
Tipo de vinculación laboral	Contrato	Provisional	Propiedad Dec. 2277	Propiedad 1278	Dec.	

 UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA			
Instrumento	Entrevista a		
Entrevista destinada para el desarrollo del trabajo de grado titulado ROL DEL TUTOR DEL PTA EN LA MEDIACIÓN ENTRE LOS LINEAMIENTOS DEL MEN Y LAS REALIDADES DEL CONTEXTO: EXPERIENCIA DE CONSOLIDACIÓN DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RUAL CAÑO BLANCO II			
Tesista	ALEJANDRA RENDÓN OSORIO		
Nombre del entrevistado		Fecha	

Consentimiento informado	SÍ	N O	Objetivo de la entrevista	Conocer las percepciones de los tutores frente a la implementación del programa todos a aprender en el departamento del Guaviare.
---------------------------------	-----------	------------	---------------------------	---

Ítem	PREGUNTAS PARA TUTORES
1	¿Cuánto tiempo estuvo o lleva vinculado como tutor en el departamento de Guaviare? Indique, durante cuáles años y en cuáles instituciones educativas.
2	Durante su cargo como tutor... ¿Cuántos tutores estaban vinculados al PTA en el departamento del Guaviare? Si se presentaron variaciones en la cantidad de tutores vinculados durante su permanencia en el cargo, puede describir cómo se fueron vinculando o desvinculando los tutores.
3	Según las orientaciones o lineamientos del MEN para el trabajo del tutor ¿Cómo propuso el Programa Todos a Aprender, la estrategia de acompañamiento en las instituciones educativas en términos de frecuencia, permanencia o cronograma de trabajo, de los tutores en los establecimientos educativos?
4	¿De qué manera se realizaba la preparación del Tutor, antes de realizar los acompañamientos en el establecimiento educativo? Si hubo cambios en este proceso, según las rutas o lineamientos del programa en cada año, puede describir cómo se llevó el plan de formación y preparación del tutor, en cada momento, año o fase del PTA en el departamento del Guaviare.
5	Desde los lineamientos del programa todos a aprender ¿Cuáles eran sus funciones como tutor en las instituciones educativas asignadas? Si se presentaron cambios en las funciones del tutor, en cada momento, año o fase del PTA, puede describir estos cambios en las funciones.
6	¿A cuántos docentes y cuántas sedes les realizaba acompañamiento en el establecimiento educativo? Puede considerar a los docentes focalizados y no focalizados, describiendo la cantidad de docentes en las diferentes instituciones en las que se ha desempeñado como tutor.
7	¿La cantidad de docentes acompañados, responde a la cantidad sugerida por el programa? En caso de ser negativa la respuesta, mencione porqué consideró ese ajuste en la cantidad de sedes y docentes focalizados.
8	Al momento de llegar a la institución o a las instituciones educativas asignadas ¿cuál era su experiencia previa, con ese contexto institucional?
9	Al iniciar el proceso de acompañamiento en la institución ¿Cuáles fueron los principales retos que tuvo como tutor, a nivel institucional y frente al trabajo con el colectivo docente? Puede mencionar las asociadas a los procesos pedagógicos, logísticos, emocionales, disciplinares, académicos, curriculares, entre otros.
10	Teniendo en cuenta las orientaciones o lineamientos del PTA y las realidades del contexto de la institución educativa asignada ¿Cuáles acciones priorizó como tutor, para el proceso de acompañamiento a los docentes y a la institución educativa?

11	<p>¿Cómo realizaba el Programa Todos a Aprender, el acompañamiento o seguimiento al trabajo del tutor, en los establecimientos educativos?</p> <p>Puede mencionar las estrategias que implementaba el programa, para identificar los avances, dificultades, o necesidades del contexto institucional asignado y que le permitiera apoyar el proceso de implementación etc.</p>
12	<p>¿Cómo realizaba la Secretaría de Educación Departamental (SED), el seguimiento al trabajo del tutor?</p> <p>Puede mencionar las estrategias que implementaba la SED , para identificar los avances, dificultades, o necesidades del contexto institucional asignado y que le permitiera apoyar el proceso de implementación programa.</p>
13	<p>¿Cuáles acciones se desarrollaron en la institución o las instituciones educativas acompañadas, asociadas a la consolidación de comunidades de aprendizaje?</p>
14	<p>¿Con qué frecuencia se reunían los docentes de su establecimiento educativo?</p> <p>En caso que los docentes no reunieran de manera frecuente, explique por qué.</p>
15	<p>¿Desde su rol como tutor, cuáles considera que fueron los principales logros de los docentes durante el proceso del acompañamiento?</p>
16	<p>¿Desde su rol como tutor, cuáles considera que fueron las principales dificultades o necesidades, de los docentes durante el proceso de acompañamiento?</p>
17	<p>¿Desde su rol como tutor, cuáles considera que fueron las principales contribuciones que hizo, para la consolidación de las comunidades de aprendizaje en el establecimiento educativo?</p>
18	<p>Siendo el programa todos a aprender una estrategia del ministerio de educación nacional que considera fundamental el fortalecimiento de las prácticas de aula de los docentes para mejorar los aprendizajes de los estudiantes ¿Cuáles sugerencias, ajustes o aspectos, considera que debe tener en cuenta la estrategia para continuar realizando acompañamiento en las instituciones educativas del departamento?</p>

														P L E T O			
GUA VIAR E	95 00 1	SAN JOSÉ DEL GUAVIARE	195001 001731	INSTITUCION EDUCATIVA SANTANDER	20 13	PTA 2.0 - CON TRANSICIÓN	1	1	4	4	4	4	3	89	89	89	3
GUA VIAR E	95 00 1	SAN JOSÉ DEL GUAVIARE	195001 002011	I.E. CONCENTRACIÓN DESARROLLO RURAL	20 13	PTA 2.0 - CON TRANSICIÓN	1	1	2	2	2	2	2	73	73	73	2
GUA VIAR E	95 00 1	SAN JOSÉ DEL GUAVIARE	195001 002550	INST. EDUCATIVA JOSE CELESTINO MUTIS	20 13	PTA 2.0 - CON TRANSICIÓN	1	1	4	4	4	4	2	79	79	79	2
GUA VIAR E	95 00 1	SAN JOSÉ DEL GUAVIARE	195001 002843	I.E. MANUELA BELTRAN	20 13	PTA 2.0 - CON TRANSICIÓN	1	1	2	2	1	1	2	68	68	61	2
GUA VIAR E	95 00 1	SAN JOSÉ DEL GUAVIARE	295001 001281	I.E. EL RETIRO	20 13	PTA 2.0 - CON TRANSICIÓN	1	1	7	5	5	2	1	17	15	15	1
GUA VIAR E	95 00 1	SAN JOSÉ DEL GUAVIARE	295001 001370	I.E. JOSE MIGUEL LOPEZ CALLE	20 15	PTA 2.0 - CON TRANSICIÓN	1	1	3	3	3	1	1	18	15	15	9
GUA VIAR E	95 00 1	SAN JOSÉ DEL GUAVIARE	295001 001426	CA?O BLANCO II	20 12	PTA 2.0 - CON TRANSICIÓN	1	1	1	5	5	8	6	12	51	51	6

GUA VIAR E	95 00 1	SAN JOSÉ DEL GUAVIARE	295001 001523	I.E. AGUA BONITA - RAFAEL POMBO	20 12	PTA 2.0 - CON TRANSICIÓN	1	1	6	5	5	2	2	31	31	31	2
GUA VIAR E	95 00 1	SAN JOSÉ DEL GUAVIARE	295001 002635	I.E. GUACAMAYAS	20 12	PTA 2.0 - CON TRANSICIÓN	1	1	8	5	5	6	6	10	78	78	6
GUA VIAR E	95 00 1	SAN JOSÉ DEL GUAVIARE	295001 003470	I.E. EL CRISTAL	20 12	PTA 2.0 - CON TRANSICIÓN	1	1	9	5	4	2	3	26	15	15	3
GUA VIAR E	95 00 1	SAN JOSÉ DEL GUAVIARE	295001 004191	INSTITUCION EDUCATIVA EL RESBALON	20 13	PTA 2.0 - CON TRANSICIÓN	1	1	1	5	4	1	1	11	84	77	1
GUA VIAR E	95 00 1	SAN JOSÉ DEL GUAVIARE	295001 000000	I.E. CHARRAS	20 17	PTA 2.0 - CON TRANSICIÓN	1	1	3	1	1	3	6	19	98	98	6
GUA VIAR E	95 01 5	CALAMAR	495001 003657	I.E. CARLOS MAURO HOYOS	20 13	PTA 2.0 - CON TRANSICIÓN	1	1	6	5	5	5	2	62	62	62	2
GUA VIAR E	95 02 5	EL RETORNO	295001 002902	I.E. CERRITOS	20 12	PTA 2.0 - CON TRANSICIÓN	1	1	7	5	5	6	3	11	94	94	1
GUA VIAR E	95 02 5	EL RETORNO	295025 000161	I.E. LA PAZ	20 14	PTA 2.0 - CON TRANSICIÓN	1	1	6	4	1	9	7	15	12	61	7
GUA VIAR E	95 02 5	EL RETORNO	295105 000987	I.E. ANTONIO NARIÑO EL UNILLA	20 12	PTA 2.0 - CON TRANSICIÓN	1	1	1	5	5	3	1	28	21	21	1
GUA VIAR E	95 02 5	EL RETORNO	295105 001304	I.E. SAN ISIDRO I	20 13	PTA 2.0 - CON TRANSICIÓN	1	1	1	5	5	9	8	15	97	97	8
GUA VIAR E	95 02 5	EL RETORNO	295105 001550	I.E. LA LIBERTAD	20 12	PTA 2.0 - CON TRANSICIÓN	1	1	9	5	5	1	1	23	17	17	1

GUA VIAR E	95 20 0	MIRAFLORES	295200 000021	INSTITUCION CRISTO REY	20 13	PTA 2.0 - CON TRANSICIÓN	1	1	2	2	1	7	6	59	59	41	6
GUA VIAR E	95 20 0	MIRAFLORES	2,952E +11	I.E. CAÑO TIGRE	20 13	PTA 2.0 - CON TRANSICIÓN	1	1	2	2	2	5	3	34	34	34	3
				TOTALES			2 0	2 0	2 4	7 9	7 2	8 0	3 4	62 42	56 20	54 56	0 4

Anexo 4 Instrumento entrevista docentes y directivos docentes

Ítem	PREGUNTAS ENTREVISTA A DIRECTIVO DOCENTE
1	¿Cuánto tiempo estuvo o lleva como directivo docente, focalizado por el programa todos a aprender (PTA)? Cuéntenos en cuáles instituciones, durante cuáles años y con cuáles tutores.
	<i>Como entrevistador es importante recopilar la información de todos los años y cada tutor que le ha acompañado</i>
2	Desde su experiencia como directivo docente, focalizado por el PTA, explique: ¿en qué consiste la estrategia de acompañamiento al docente, por parte del tutor del programa todos a aprender?
3	¿Cómo se desarrolló la estrategia de acompañamiento del PTA, con los docentes de la institución educativa Caño Blanco II, antes del proceso de acompañamiento 2017-2018, particularmente con las comunidades de aprendizaje? , ¿ Qué acciones se realizaron?
	<i>Como entrevistador, puede ir motivando un relato sobre las acciones que se realizaban en términos de: sedes y docentes focalizados y no focalizados, frecuencia de los encuentros y acompañamientos, organización curricular, acompañamientos en aula, Sesiones de trabajo situado, encuentros de docentes, áreas en las que se realizaba acompañamiento, evaluación formativa.</i>
4	¿Cómo se desarrolló el proceso de acompañamiento del tutor de PTA, con los docentes y directivos docentes de la institución, durante los años 2017-2018, particularmente con las comunidades de aprendizaje?
	<i>El objetivo es identificar si existieron cambios en la estrategia de acompañamiento... el docente puede hacer un breve relato sobre las acciones que se realizaban en términos de: sedes y docentes focalizados y no focalizados, frecuencia de los encuentros y acompañamientos, organización curricular, acompañamientos en aula, Sesiones de trabajo situado, encuentros de docentes, áreas en las que se realizaba acompañamiento, evaluación formativa. Mencione si existió algún cambio en la ruta o estrategia de acompañamiento, en estos dos años 2017-2018</i>
5	Desde su experiencia como directivo docente ¿Qué es para usted una comunidad de aprendizaje?
6	¿Cuáles fueron los principales retos que tuvo como directivo docente, en el proceso de acompañamiento del PTA (2017-2018) específicamente frente a la consolidación de comunidades de aprendizaje?
7	¿Considera que han existido factores que impiden o dificultan a los docentes, la participación en comunidades de aprendizaje en su establecimiento educativo)?
	<i>Como entrevistador puede dirigir la pregunta con estos ejemplos: Distancia del lugar de trabajo, telecomunicaciones, transporte, situación de orden público, estado de las vías, cronograma de trabajo, otros compromisos con la sede educativa, nivel de exigencia frente a la conceptualización abordada por el programa, o la forma en que el tutor orientaba las acciones, temas, acciones o componentes del programa, entre otros.</i>
8	¿Considera que en el acompañamiento (2017-2018) el tutor tuvo en cuenta estas particularidades o dificultades en el proceso de acompañamiento, para contribuir a las comunidades de aprendizaje?

	<p><i>En caso que la respuesta del docente sea positiva, solicite que explique qué hizo el tutor frente a estas particularidades o dificultades, qué ajustes realizó el tutor o qué adaptaciones hizo.</i></p> <p><i>En caso que la respuesta sea negativa, solicite al docente que argumente su respuesta, es decir que manifieste porqué considera que no se tuvieron en cuenta esas dificultades.</i></p>
9	<p>Desde su experiencia directivo docente con el contexto institucional de Caño Blanco II ¿Considera que, las orientaciones o lineamientos del programa todos a aprender, se han ajustado al contexto de la institución educativa Caño Blanco II, particularmente frente al trabajo con los docentes y comunidades de aprendizaje? Argumente su respuesta</p>
	<p><i>El Directivo docente puede realizar un relato de las diversas experiencias que ha tenido con el programa en los diferentes años, pero como entrevistador, es muy importante que el docente manifieste a qué años hace referencia en cada experiencia o comentario manifestado.</i></p>
10	<p>A partir de sus respuestas dadas en los ítems anteriores ¿Considera que existe alguna incidencia entre el rol del tutor del PTA y la consolidación de las comunidades de aprendizaje en su establecimiento educativo, particularmente durante el periodo de acompañamiento 2017- 2018?</p>
	<p><i>En caso de ser afirmativa la respuesta del docente, solicítele que mencione cómo incide.</i></p> <p><i>En caso de ser negativa la respuesta del docente, solicítele que manifieste ¿por qué?.</i></p>
11	<p>¿Durante el acompañamiento por parte del tutor PTA (2017-2018) al colectivo docente, se realizaron acciones asociadas a la organización curricular de la institución?</p>
	<p><i>En caso de ser afirmativa la respuesta del docente, pídale que mencione cómo y qué se realizó en ese periodo. En caso de ser negativa su respuesta, indíquele al docente que explique ¿por qué?</i></p>
12	<p>¿Durante el acompañamiento por parte del tutor PTA (2017-2018) al colectivo docente, se realizaron acciones asociadas a las prácticas de aula?</p>
	<p><i>En caso de ser afirmativa la respuesta del docente, pídale que mencione cómo y cuáles acciones se realizaron en ese periodo.</i></p> <p><i>En caso de ser negativa su respuesta, indíquele al docente que explique ¿por qué?</i></p>
13	<p>¿Durante el acompañamiento por parte del tutor PTA (2017-2018) al colectivo docente, se realizaron acciones asociadas a la evaluación formativa?</p>
	<p><i>En caso de ser afirmativa la respuesta del docente, pídale que mencione cómo y cuáles acciones se realizaron en ese periodo.</i></p> <p><i>En caso de ser negativa su respuesta, indíquele al docente que explique ¿por qué?</i></p>
14	<p>¿Cuáles aciertos y desaciertos pueden mencionar sobre el trabajo del tutor PTA (2017-2018), asociadas al trabajo con los docentes y a las comunidades de aprendizaje de su establecimiento educativo?</p>
	<p><i>El Directivo docente puede mencionar aspectos como: el trato en los acompañamientos, cronograma de trabajo, estrategia de trabajo, dominio disciplinar del tutor, dinámicas de las sesiones o encuentros, material empleado por el tutor, formas de abordar las actividades, forma en que el tutor abordaba las sugerencias o retroalimentaciones, etc.</i></p>
15	<p>¿Considera que, en el proceso de acompañamiento realizado por el tutor (2017-2018), recibió como docente, aportes significativos para fortalecer su práctica docente y el trabajo en comunidades de aprendizaje?</p>
	<p><i>En caso que la respuesta del docente sea afirmativa, solicite que mencione cuáles aportes significativos.</i></p>

	<i>En caso que la respuesta del docente sea negativa solicite que, explique ¿por qué?</i>
16	¿Durante la vigencia 2019 ha desarrollado acciones asociadas a las comunidades de aprendizaje en su establecimiento educativo, asociadas a las realizadas en el periodo 2017-2018?
	<i>En caso de ser afirmativa la respuesta del docente, pídale que mencione cómo y cuáles acciones se realizaron en este periodo. En caso de ser negativa su respuesta, indíquele al docente que explique ¿por qué?</i>
17	¿Desea mencionar algún aspecto adicional frente al acompañamiento del tutor, en el proceso de consolidación de comunidades de aprendizaje, que considere haya sido relevante en el proceso y que no se haya considerado en la presente entrevista?
	<i>El Directivo docente puede mencionar aportes, adaptaciones, estrategias, actitudes, recursos, temas, dinámicas o aspectos que considere relevantes del Tutor y que incidieran negativa o positivamente, en el trabajo de comunidades de aprendizaje 2017-2018</i>
18	A partir de su experiencia como directivo docente acompañado por el PTA en el departamento del Guaviare ¿cuál es su percepción frente al rol que desempeñan los tutores del programa todos a aprender, en las instituciones educativas del departamento, especialmente frente al trabajo con los docentes?
19	Siendo el programa todos a aprender una estrategia del ministerio de educación nacional que considera esencial, el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas de los docentes ¿Cuáles sugerencias, ajustes o aspectos, considera que debe tener en cuenta la estrategia para continuar realizando acompañamiento en las instituciones educativas del Guaviare, específicamente frente al trabajo con los docentes y las comunidades de aprendizaje?
	<i>El Directivo docente puede mencionar aspectos sobre: el material del programa, el trabajo de los tutores, las sesiones de trabajo situado, los docentes focalizados, los instrumentos de caracterización, el ISCE, las pruebas externas, el acompañamiento a las prácticas de aula, los aprendizajes de los estudiantes, las necesidades del contexto institucional, los referentes de calidad, etc.</i>

Ítem	PREGUNTAS ENTREVISTA A DOCENTES
1	¿Cuánto tiempo estuvo o lleva como docente focalizado por el programa todos a aprender (PTA)? Cuéntenos en cuáles instituciones, durante cuáles años y con cuáles tutores.
	<i>Como entrevistador es importante recopilar la información de todos los años y cada tutor que le ha acompañado</i>
2	Desde su experiencia como docente focalizado explique ¿en qué consiste la estrategia de acompañamiento al docente, por parte del tutor del programa todos a aprender?
3	¿Cómo se desarrolló la estrategia de acompañamiento del PTA, con los docentes de la institución educativa Caño Blanco II, antes del proceso de acompañamiento 2017-2018, particularmente con las comunidades de aprendizaje? , ¿ Qué acciones se realizaron?
	<i>Como entrevistador, puede ir motivando un relato sobre las acciones que se realizaban en términos de: sedes y docentes focalizados y no focalizados, frecuencia de los encuentros y acompañamientos, organización curricular, acompañamientos en aula, Sesiones de trabajo situado, áreas en las que se realizaba acompañamiento, encuentros de docentes, evaluación formativa.</i>

4	¿Cómo se desarrolló el proceso de acompañamiento del tutor de PTA, con los docentes de la institución, durante los años 2017-2018, particularmente con las comunidades de aprendizaje?
	<i>El objetivo es identificar si existieron cambios en la estrategia de acompañamiento... el docente puede hacer un breve relato sobre las acciones que se realizaban en términos de: sedes y docentes focalizados y no focalizados, frecuencia de los encuentros y acompañamientos, organización curricular, acompañamientos en aula, Sesiones de trabajo situado, encuentros de docentes, áreas en las que se realizaba acompañamiento, evaluación formativa. Mencione si existió algún cambio en la ruta o estrategia de acompañamiento, en estos dos años 2017-2018</i>
5	Desde su experiencia docente ¿Qué es para usted una comunidad de aprendizaje?
6	¿Cuáles fueron los principales retos que tuvo como docente, en el proceso de acompañamiento del PTA (2017-2018) específicamente frente a la consolidación de comunidades de aprendizaje?
7	¿Considera que han existido factores que impiden o dificultan a los docentes, la participación en comunidades de aprendizaje en su establecimiento educativo)?
	<i>Como entrevistador puede dirigir la pregunta con estos ejemplos: Distancia del lugar de trabajo, telecomunicaciones, transporte, situación de orden público, estado de las vías, cronograma de trabajo, otros compromisos con la sede educativa, nivel de exigencia frente a la conceptualización abordada por el programa, o la forma en que el tutor orientaba las acciones, temas, acciones o componentes del programa, entre otros.</i>
8	¿Considera que en el acompañamiento (2017-2018) el tutor tuvo en cuenta estas particularidades o dificultades en el proceso de acompañamiento, para contribuir a las comunidades de aprendizaje?
	<i>En caso que la respuesta del docente sea positiva, solicite que explique qué hizo el tutor frente a estas particularidades o dificultades, qué ajustes realizó el tutor o qué adaptaciones hizo. En caso que la respuesta sea negativa, solicite al docente que argumente su respuesta, es decir que manifieste por qué considera que no se tuvieron en cuenta esas dificultades.</i>
9	Desde su experiencia docente con el contexto institucional de Caño Blanco II ¿Considera que, las orientaciones o lineamientos del programa todos a aprender, se han ajustado al contexto de la institución educativa Caño Blanco II, particularmente frente al trabajo con los docentes y comunidades de aprendizaje? Argumente su respuesta
	<i>El docente puede realizar un relato de las diversas experiencias que ha tenido con el programa en los diferentes años, pero como entrevistador, es muy importante que el docente manifieste a qué años hace referencia en cada experiencia o comentario manifestado.</i>
10	A partir de sus respuestas dadas en los ítems anteriores ¿Considera que existe alguna incidencia entre el rol del tutor del PTA y la consolidación de las comunidades de aprendizaje en su establecimiento educativo, particularmente durante el periodo de acompañamiento 2017- 2018?
	<i>En caso de ser afirmativa la respuesta del docente, solicítele que mencione cómo incide. En caso de ser negativa la respuesta del docente, solicítele que manifieste ¿por qué?.</i>
11	¿Durante el acompañamiento por parte del tutor PTA (2017-2018) al colectivo docente, se realizaron acciones asociadas a la organización curricular de la institución?

	<i>En caso de ser afirmativa la respuesta del docente, pídale que mencione cómo y qué se realizó en ese periodo. En caso de ser negativa su respuesta, indíquele al docente que explique ¿por qué?</i>
12	¿Durante el acompañamiento por parte del tutor PTA (2017-2018) al colectivo docente, se realizaron acciones asociadas a las prácticas de aula?
	<i>En caso de ser afirmativa la respuesta del docente, pídale que mencione cómo y cuáles acciones se realizaron en ese periodo. En caso de ser negativa su respuesta, indíquele al docente que explique ¿por qué?</i>
13	¿Durante el acompañamiento por parte del tutor PTA (2017-2018) al colectivo docente, se realizaron acciones asociadas a la evaluación formativa?
	<i>En caso de ser afirmativa la respuesta del docente, pídale que mencione cómo y cuáles acciones se realizaron en ese periodo. En caso de ser negativa su respuesta, indíquele al docente que explique ¿por qué?</i>
14	¿Cuáles aciertos y desaciertos pueden mencionar sobre el trabajo del tutor PTA (2017-2018), asociadas al trabajo con los docentes y a las comunidades de aprendizaje de su establecimiento educativo?
	<i>El docente puede mencionar aspectos como: el trato en los acompañamientos, cronograma de trabajo, estrategia de trabajo, dominio disciplinar del tutor, dinámicas de las sesiones o encuentros, material empleado por el tutor, formas de abordar las actividades, forma en que el tutor abordaba las sugerencias o retroalimentaciones, etc.</i>
15	¿Considera que, en el proceso de acompañamiento realizado por el tutor (2017-2018), recibió como docente, aportes significativos para fortalecer su práctica docente y el trabajo en comunidades de aprendizaje?
	<i>En caso que la respuesta del docente sea afirmativa, solicite que mencione cuáles aportes significativos. En caso que la respuesta del docente sea negativa solicite que, explique ¿por qué?</i>
16	¿Durante la vigencia 2019 ha desarrollado acciones asociadas a las comunidades de aprendizaje en su establecimiento educativo, asociadas a las realizadas en el periodo 2017-2018?
	<i>En caso de ser afirmativa la respuesta del docente, pídale que mencione cómo y cuáles acciones se realizaron en este periodo. En caso de ser negativa su respuesta, indíquele al docente que explique ¿por qué?</i>
17	¿Desea mencionar algún aspecto adicional frente al acompañamiento del tutor, en el proceso de consolidación de comunidades de aprendizaje, que considere haya sido relevante en el proceso y que no se haya considerado en la presente entrevista?.
	<i>El docente puede mencionar aportes, adaptaciones, estrategias, actitudes, recursos, temas, dinámicas o aspectos que considere relevantes del Tutor y que incidieran negativa o positivamente, en el trabajo de comunidades de aprendizaje 2017-2018</i>
18	A partir de su experiencia como docente acompañado por el PTA en el departamento del Guaviare ¿cuál es su percepción frente al rol que desempeñan los tutores del programa todos a aprender, en las instituciones educativas del departamento, especialmente frente al trabajo con los docentes?
19	Siendo el programa todos a aprender una estrategia del ministerio de educación nacional que considera esencial, el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas de los docentes

	¿Cuáles sugerencias, ajustes o aspectos, considera que debe tener en cuenta la estrategia para continuar realizando acompañamiento en las instituciones educativas del Guaviare, específicamente frente al trabajo con los docentes y las comunidades de aprendizaje?
	<i>El docente puede mencionar aspectos sobre: el material del programa, el trabajo de los tutores, las sesiones de trabajo situado, los docentes focalizados, los instrumentos de caracterización, el ISCE, las pruebas externas, el acompañamiento a las prácticas de aula, los aprendizajes de los estudiantes, las realidades del contexto institucional, los referentes de calidad, etc.</i>