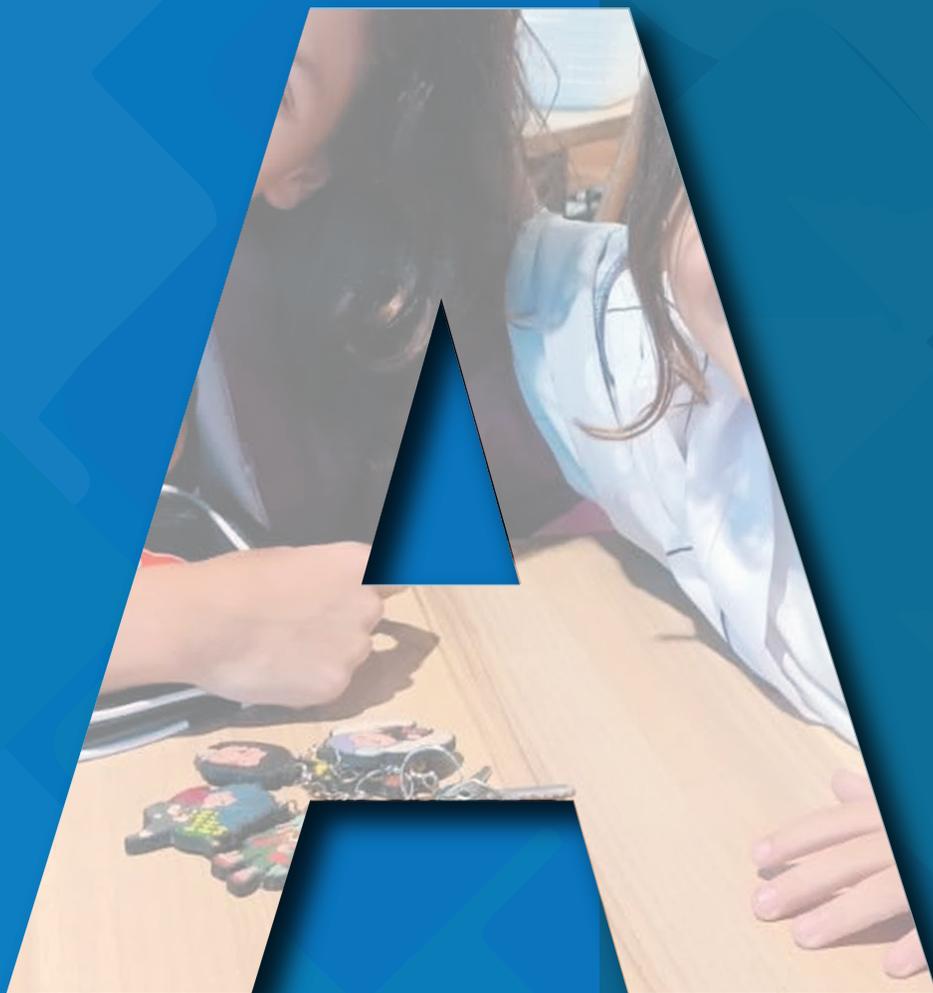


# ACOMPañAMIENTO EN EL AULA (PTA): UNA MIRADA DESDE LA ACADEMIA

EDITORA ANA BARRIOS ESTRADA



**Editorial**  
Universidad de Nariño

# êditorial

Universidad de **Nariño**

# **ACOMPañAMIENTO EN EL AULA (PTA):** Una mirada desde la academia

Editora: **Ana Barrios Estrada**

Barrios Estrada, Ana ... [et al.]

Acompañamiento en el aula (PTA) : una mirada desde la academia / Ana Barrios Estrada (Autora, Editora), Estefanía Burbano Salazar, Alejandra Narváez Gómez, Ruth Pantoja Burbano, Álvaro Torres Mesías, Daniel Vallejo Pachajoa. -- San Juan de Pasto : Editorial Universidad de Nariño, 2024  
96 páginas : Gráficas, tablas

Incluye referencias bibliográficas p. 81 - 85 y reseña de los autores p. 87 - 89

ISBN: 978-628-7679-66-5 / 978-628-7679-67-2

1. Educación básica primaria 2. Educación—Acompañamiento en el aula. 3. Enseñanza—Aprendizaje—Niños 4. Programa Todos a Aprender 2.0 5. Calidad educativa 6. Educación—Gestión de aula 7. Practica pedagógica 8. Pruebas Saber y Pisa. I. Burbano Salazar, Estefanía II. Narváez Gómez, Alejandra III. Pantoja Burbano, Ruth IV. Torres Mesías, Álvaro V. Vallejo Pachajoa, Daniel

372.1 A185 – SCDD-Ed. 22



SECCIÓN DE BIBLIOTECA

## **ACOMPÑAMIENTO EN EL AULA PTA: UNA MIRADA DESDE LA ACADEMIA**

© Editorial Universidad de Nariño

© Ana Barrios Estrada

Estefanía Burbano Salazar

Alejandra Narváez Gómez

Ruth Pantoja Burbano

Álvaro Torres Mesías

Daniel Vallejo Pachajoa

ISBN Digital: 9786287679672

Corrección de estilo: Juliana Lucía Forigua Sandoval

Diseño Portada: David Benavides

Diagramación: Manuel Alejandro Insandara Arteaga

Fecha de publicación: Junio 2024

San Juan de Pasto-Nariño-Colombia

Prohibida la reproducción total o parcial, por cualquier medio o con cualquier propósito, sin la autorización escrita de su Autor o de la Editorial Universidad de Nariño.

# Contenido

---

**Presentación.** pág 9

## **1. DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO**

1.1 Descripción del problema.....	11
1.2. Objetivos.....	13
1.2.1. Objetivo General.....	13
1.2.2. Objetivos Específicos .....	13

## **2. REFERENTES TEÓRICOS**

2.1. Calidad educativa .....	15
2.2. Programa Todos a Aprender 2.0. ....	17
2.3. Acompañamiento en el aula.....	21
2.3.1. Planeación de clase .....	22
2.3.2. Una Verdadera Realimentación.....	23
2.4. Procesos de acompañamiento en el aula.....	24
2.4.1.....	
Clima de aula.....	24
2.4.2. Gestión de aula.....	25
2.4.3. Práctica pedagógica.....	26
2.4.4. La Importancia de la Continuidad en los .....	28
Acompañamientos en Aula .....	28
2.5. Antecedentes del tema .....	30

## **3. ASPECTOS METODOLÓGICOS**

3.1. Abordaje metodológico.....	33
3.2. Trabajo de campo y técnicas, instrumentos de recolección y análisis de la información. ....	34
3.3.Unidad de trabajo.....	39

## **4. DISCUSIÓN Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

4.1. Discusión y resultados para el primer objetivo: Caracterizar los procesos de aula que el docente realiza en sus componentes: clima de aula y gestión de aula.....	41
4.1.1. Clima de aula.....	41
4.1.2. Gestión de aula.....	46
4.2. Discusión y resultados para el segundo Objetivo: contrastar los elementos de planeación curricular con el registro de observación del desarrollo de clase realizado por los tutores. ....	52
4.3. Discusión y resultados del tercer objetivo: Interpretar la fase de realimentación a partir del registro realizado en cada uno de sus componentes por parte de tutores y docentes. ....	70

4.4. Discusión y resultados para el cuarto Objetivo: Formular un plan de continuidad académica a la estrategia de acompañamiento en el aula del Programa todos a aprender 2.0 y como un aporte a la formación de educadores. .... 74

**Conclusiones.** Pág 79

**Bibliografía.** Pág 81

**Sobre los Autores.** Pág 87

**Anexos.** Pág 91

## Presentación

En este libro se presentan los resultados de la investigación denominada: *“Procesos de acompañamiento en el aula realizado por los docentes tutores en el marco del Programa Todos Aprender 2.0”*, financiada por el Sistema de Investigaciones de la Universidad de Nariño. Esta investigación se encuentra vinculada a la Línea de investigación: Pedagogía, del Grupo para el Desarrollo de la Educación y la Pedagogía -GIDEP.

Se inicia con la descripción del estudio, donde se presenta la problemática asociada a los bajos resultados que obtienen los estudiantes, de establecimientos educativos en condiciones muy difíciles de educación primaria, en las Pruebas Saber y PISA, específicamente en las pruebas de lectura y matemáticas. Ante esta problemática el estado colombiano realiza desde el año 2011, el Programa “Todos a Aprender” como una de las estrategias de la política de calidad del Ministerio de Educación Nacional. Este programa se concentra en mejorar los aprendizajes de los estudiantes en los primeros grados de transición y básica primaria, para lograrlo asume que es necesario mejorar las prácticas de aula de los maestros, desde una aproximación integral y holística. En este contexto los investigadores del grupo GIDEP plantean esta investigación que tiene como propósito: comprender el sentido de los procesos de acompañamiento en el aula realizados por los tutores en el marco del Programa Todos a Aprender para generar un plan de continuidad académica.

Después se encuentran los referentes teóricos que fundamentan la investigación en temas como la calidad educativa desde la Constitución Política (1991); la Ley General de Educación (1994), los Planes de Desarrollo de 2014 a 2022, Braslavsky (2006). Se describe en que consiste, como funciona y cuál es la metodología del Programa Todos a Aprender 2.0., según MEN, (2013). Igualmente, se fundamenta teóricamente en: Vaillant (2009); Zabalza & Beraza (2003); MEN, (2016), el acompañamiento en el aula como la principal estrategia del Programa y se describen sus fases: planeación, visita en el aula y realimentación. Además, se explica en que consiste el Proceso de acompañamiento en el aula: Clima de aula, gestión de aula, práctica pedagógica, según Sandoval (2014); Contreras & Contreras (2012).

Se sigue con los aspectos metodológicos que describen el método estudio de caso cualitativo, con enfoque hermenéutico que permitió develar los

sentidos y significados de los procesos de acompañamiento que realizan los Tutores en el aula. Se partió del análisis de fuentes documentales, en los cuales se registran el proceso y las percepciones de tutores y docentes de aula. Se inició el desarrollo del proceso de investigación con el momento de fundamentación teórica, seguido del acercamiento y comprensión de la realidad y se finalizó con el momento de formulación de un plan de continuidad académica como un referente para la formación de educadores y para el Programa Todos a Aprender. El análisis y la sistematización de la información documental se registró primero en un cuadro de Word para cada uno de los componentes de los procesos de acompañamiento. Luego la sistematización de los instrumentos fue cargada como documentos primarios en una unidad hermenéutica del Software de Análisis de Datos ATLAS.ti.

Finalmente se presentan la discusión y resultados para cada uno de los objetivos específicos planteados en esta investigación, donde por una parte, se caracterizan los procesos de aula que el docente realiza en sus componentes: clima de aula, gestión de aula y práctica pedagógica y por otra parte se contrastan los elementos de planeación curricular con el registro de observación del desarrollo de clase, que realiza la Tutora, lo cual permite interpretar la fase de realimentación a partir del registro realizado en cada uno de sus componentes por parte de la tutora y los docentes. Estos resultados son el punto de partida para la formulación de un plan de continuidad académica de la estrategia de acompañamiento en el aula del Programa Todos a Aprender 2.0. Igualmente, se sugieren aportes a la formación de educadores de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño.

# 1. DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

## 1.1 Descripción del problema

Los aprendizajes de los niños que acceden a la educación básica primaria en el sector público no son los esperados. Esto se evidencia en los resultados de las pruebas Saber y Pisa realizadas a partir del año 2009, dichas pruebas ubican a Colombia por debajo de sus pares en Latinoamérica, específicamente en las pruebas de lectura y matemáticas. Esta problemática se agudiza aún más en “cerca de tres mil establecimientos educativos ubicados en contextos con las condiciones más difíciles del país” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p.6).

Ante esta situación, el estado colombiano propone, desde el año 2011, el Programa “Todos a Aprender” orientado a la transformación de la calidad educativa (PTCE), como una de las estrategias de la política de calidad del Ministerio de Educación Nacional. Este programa se concentra en mejorar los aprendizajes de los estudiantes en los primeros grados de transición y básica primaria. En concreto, se busca fortalecer las áreas de lenguaje y matemáticas. Se asume que para lograrlo es necesario mejorar las prácticas de aula de los maestros, desde una aproximación integral y holística. Del mismo, se busca que las prácticas contemplen cinco componentes y que se trabajan por fases, y con una estrategia que permita llegar al aula través de los docentes tutores quienes realizan el acompañamiento a los maestros en cada establecimiento educativo.

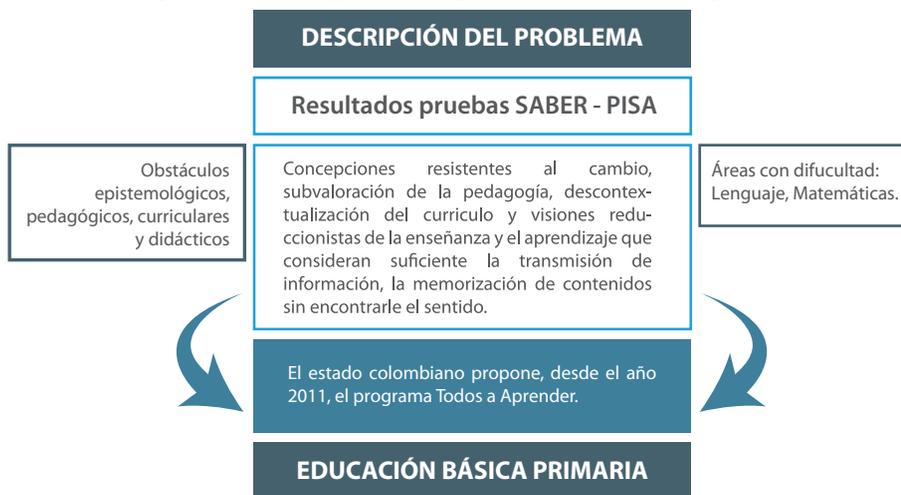
Es pertinente resaltar la complejidad de las metas que se ha trazado el programa al tratar. En concreto, este busca mejorar los aprendizajes en el área de lenguaje relacionados con los procesos sintácticos, semánticos y pragmáticos. Asimismo, se pretende trabajar las habilidades en Matemáticas, las cuales se relacionan con los procesos de razonamiento, comunicación, modelación, resolución de problemas y ejercitación.

Por otra parte, cabe resaltar que el ejercicio de mejorar las prácticas de aula de los maestros presenta diferentes obstáculos epistemológicos, pedagógicos, curriculares y didácticos. Entre estos se encuentran las concepciones resistentes al cambio, la subvaloración de la pedagogía y la descontextualización del currículo. En la misma línea, las visiones reduccionistas de la enseñanza y el aprendizaje consideran suficiente la transmisión de información y la memorización de contenidos sin

reflexión, lo que complica la transformación de la práctica docente. En consecuencia, los tutores que realizan el acompañamiento a los maestros en cada centro educativo se enfrentan a estas y otras dificultades que interfieren con el desarrollo del proceso, situación que posiblemente lleve a los tutores a asumir posturas de concertación encaminadas a lograr un trabajo cooperativo para dar cumplimiento a la función que se les ha encomendado.

De esta manera, en el acompañamiento de los tutores se pueden encontrar aciertos y procesos valiosos que requieren ser identificados para formular un plan de continuidad académica. Este plan puede resultar ser, para los maestros, tutores y estudiantes, una alternativa significativa que perdure en el tiempo, y la cual garantice el mejoramiento continuo de los aprendizajes y las prácticas de aula. Se representa con mayor precisión la descripción del problema de investigación, en la Figura 1.

Figura 1: Descripción del problema de investigación



Fuente: Esta investigación

En coherencia con el problema descrito, se formula la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es el sentido de los procesos de acompañamiento en el aula realizados por los tutores, en el marco del Programa Todos a Aprender para generar un plan de continuidad académica?

## **1.2. Objetivos**

### **1.2.1. Objetivo General**

Comprender el sentido de los procesos de acompañamiento en el aula realizados por los tutores en el marco del programa todos a aprender para generar un plan de continuidad académica.

### **1.2.2. Objetivos Específicos**

- Caracterizar los procesos de aula que el docente realiza en sus componentes: clima de aula, gestión de aula y práctica pedagógica.
- Contrastar los elementos de planeación curricular con el registro de observación del desarrollo de clase, realizado por los tutores.
- Interpretar la fase de realimentación a partir del registro realizado en cada uno de sus componentes por parte de tutores y docentes.
- Formular un plan de continuidad académica del Programa todos a aprender 2.0 como un aporte a formación de educadores.

## **2. REFERENTES TEÓRICOS**

### **2.1. Calidad educativa**

Los servicios educativos que prestan las instituciones educativas del Estado colombiano tienen múltiples desafíos, tales como: asegurar una educación de calidad para todos los niños y jóvenes del país, reducir las brechas entre la educación rural y urbana, mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la escuela, fortalecer el desarrollo de competencias que vayan más allá de las pruebas nacionales e internacionales. Se busca entonces que los estudiantes se formen como sujetos capaces de alcanzar un desarrollo armónico e integral a partir del pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás, según la Constitución Política (1991) y la Ley General de Educación (1994).

Así mismo, la Ley General de Educación en su Artículo 4° determina que:

El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente 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, la inspección y evaluación del proceso educativo (1994).

Este es uno de los marcos que orienta el surgimiento y despliegue del programa Todos a Aprender orientado a la transformación de la calidad educativa (PTCE), como una de las estrategias de la política de la calidad educativa del Ministerio de Educación Nacional. Esta estrategia está articulada al Plan Decenal (2016-2026), al Plan Sectorial y a los Planes de Desarrollo Prosperidad Para Todos y Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad, lo cuales se constituyen en los marcos que guía este Programa.

Una visión amplia de la educación, según la política educativa (2011 – 2014), hace referencia a la calidad educativa. La cual plantea una educación competitiva, que contribuya a eliminar la inequidad a partir de la práctica docente en la institución educativa, en la que participe toda la sociedad. Esto permitirá generar espacios de aprendizaje propicios para el alumnado.

A partir del proceso vital de desarrollo de la sociedad actual y del Estado colombiano, es necesario que la calidad educativa se oriente también a

la formación de seres humanos como ciudadanos con valores éticos y respetuosos de lo público. Para esto, se debe propiciar un aprendizaje que permita la protección y la enseñanza de los derechos humanos y la convivencia en paz. Esto supone una educación que genere oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para los estudiantes y para el país. Por lo tanto, cobra mayor importancia en los escenarios de post conflicto “la formación en el respeto a la vida a los derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad” (Ley General de Educación, 1994, Artículo 5°).

Por consiguiente, investigadores, docentes y padres de familia se preguntan sobre la posibilidad de una educación de calidad para todos. Al respecto Braslavsky (2006), afirma que la educación, así pensada, le tiene que servir a las personas y al mundo. Esto se puede realizar a partir del conocimiento, la interpretación y la transformación de la sociedad en una relación fértil y creativa con el entorno. Esto implica un cierto conocimiento del mundo, tal como es hoy proyectado hacia el futuro. También exige la reflexión respecto a cómo se sienten las personas en este mundo, en este siglo y qué tan dispuestas están a cambiarlo.

Así, según Braslavsky (2006), se puede definir que una educación de calidad es aquella que les permite a todas las personas aprender lo necesario para aprovechar las sorpresas inevitables, y evitar las anticipaciones y profecías descartables. En otras palabras, se trata de formar personas que puedan distinguir mejor entre lo que puede suceder y se desea alentar, y la realidad que está sucediendo y se presenta como natural cuando se puede transformar. Por su parte, la Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe, en una de sus concepciones, afirma que todo sistema educativo funciona para la formación del alumno como sujeto (OREALC-UNESCO, 2007). Por ello, el foco en la pertinencia personal y social de una educación de calidad debe estar encaminada, a que todos aprendan lo que necesitan aprender para su vida y sus sociedades. Esto permite perseguir el desarrollo integral pleno y la felicidad de las personas, la cuales viven en comunidades en las que el bienestar de todos prevalece como principio de una educación con consciencia de lo humano.

En consecuencia, los Planes de Desarrollo de los últimos años (2014 – 2018 y 2018-2022) en Colombia se comprometen con la calidad, la equidad de oportunidades y la excelencia de la educación para todos. Por ello, el Plan Nacional de Desarrollo 2014 - 2018, se ha establecido

a la educación como uno de los instrumentos que permitirá cerrar las brechas entre individuos, grupos poblacionales y regiones al acercar al país a altos estándares internacionales, lo cual garantiza la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos.

Para el cumplimiento de esta propuesta, los objetivos que se han planteado pretenden alcanzar la calidad educativa en educación básica y media. Por tal razón, se determina que la política pública debe enfocarse en el desarrollo de un capital humano altamente calificado que responda a las necesidades económicas, sociales y productivas del país. En el marco del Sistema de Formación de Capital Humano, se apunta al aseguramiento de la calidad, entendida como la garantía de que los procesos de formación satisfagan condiciones o estándares mínimos en instituciones y programas, que conduzcan al desarrollo efectivo de las competencias y aprendizajes de los estudiantes (DNP- Plan Nacional de Desarrollo, 2014, p.76). En ese sentido, uno de los elementos relevantes es la formación de profesionales de la educación, a partir de la calidad e involucramiento de los estándares necesarios para la enseñanza y los aprendizajes, encaminados a situar a Colombia como uno de los países más educados en América Latina, es decir, se propone una ruta hacia la meta de la excelencia docente.

Por su parte, el Plan Nacional de Desarrollo (2018-2022), establece, en su pacto por la equidad, una educación de calidad para un futuro con oportunidades para todos:

los niños, niñas y jóvenes colombianos tendrán un mejor futuro, ya que podrán educarse en condiciones que propiciarán su bienestar, el desarrollo de aprendizajes significativos y de competencias para la construcción de sus proyectos de vida y de trayectorias completas (2018, p. 74)

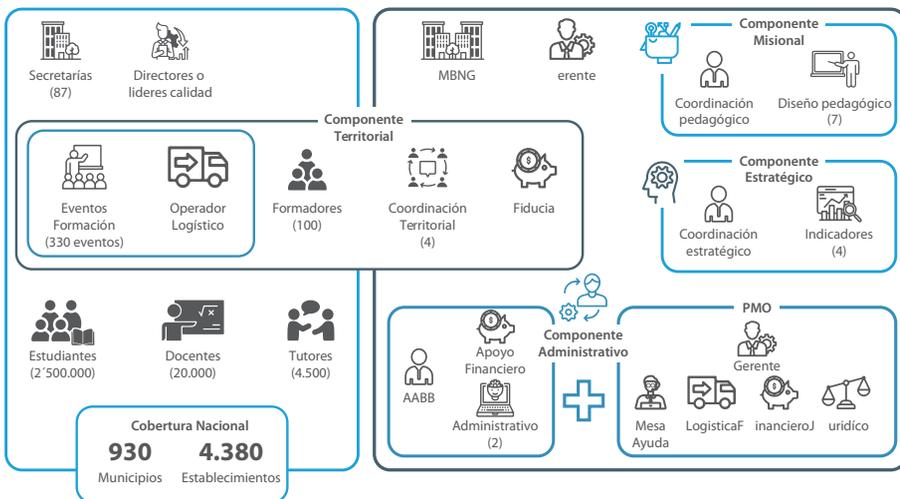
## **2.2. Programa Todos a Aprender 2.0.**

Lo planteado en el anterior acápite evidencia la permanencia de la excelencia en la educación como meta, en los planes de desarrollo de Colombia desde 2014 hasta 2022. Lo cual se constituye en uno de los factores generadores del Programa Todos a Aprender, encaminado al mejoramiento de las prácticas de aula de los docentes. Este resulta ser un plan estratégico para el mejoramiento de la calidad educativa, centrado tanto en docentes como en estudiantes y cuyo objetivo principal es: “mejorar las condiciones de aprendizaje en los Establecimientos Educativos focalizados y, con ello, el nivel de las competencias básicas

de los estudiantes matriculados en ellos entre transición y quinto grado” (MEN 2016, p. 6).

El cumplimiento de este objetivo exige al programa el estudio del sistema educativo. Esto implica comprender los factores que intervienen en el desempeño de los estudiantes, las prácticas de aula, el desarrollo del profesional situado, los materiales y la evaluación. Asimismo, se deben articular estos factores con las estrategias que constituyen al programa en un transformador de la calidad a través del fortalecimiento de las prácticas de aula. La Figura 2, representa cómo funciona el Programa.

Figura 2: ¿Cómo funciona el Programa Todos a Aprender?



Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2016)

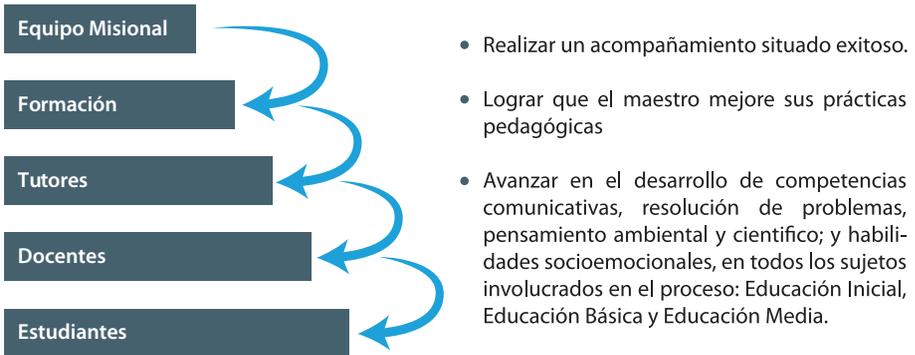
Por consiguiente, la metodología que acoge el programa es una formación en cascada para llegar hasta los estudiantes y mejorar sus procesos de aprendizaje, como se describe en la Figura 3.

Figura 3: Metodología del programa Todos a Aprender

## METODOLOGÍA



Formación en cascada con el objetivo de desarrollar las competencias necesarias para:



Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2016)

Así mismo, la creación de condiciones para lograr prácticas de aula efectivas, que propicien el proceso de aprendizaje en un grupo de estudiantes, conlleva una aproximación integral y holística que tenga en cuenta acciones sobre un conjunto de factores asociados al desempeño. Desde esta perspectiva, el “programa asume cinco componentes, cuatro centrales y uno transversal, los cuales agrupan bajo objetivos específicos estrategias que contribuyen al logro del objetivo central” (MEN 2016, p. 11). Algunas de las estrategias del Programa son las siguientes:

- **Sesiones de Trabajo Situado (STS):** estas se construyen a partir del material educativo que el programa hace llegar a los establecimientos educativos, los cuales se orientan al fortalecimiento de los aprendizajes en las áreas de lenguaje y matemáticas de los estudiantes de grado primero a quinto. Del mismo modo, se estudia un material específico para el grado de transición. Se trata precisamente de guías de estudio y ejercitación para los estudiantes, al igual que guías de enseñanza para los docentes. Sus contenidos están directamente asociados con los Estándares Curriculares, los Derechos Básicos de Aprendizaje, los Componentes, Competencias, Evidencias o Aprendizajes. Durante las Sesiones de Trabajo Situado (S.T.S), el docente tutor, quien ha recibido una previa formación, deberá compartir los detalles de los aprendizajes obtenidos durante dicha formación con los docentes del Centro Educativo que acompaña.

- Acompañamiento en el Aula: esta estrategia busca mejorar las prácticas de aula de los docentes a través de tres fases indispensables. Estas son la planeación, la visita en el aula y la realimentación. En algunas ocasiones las planeaciones que los docentes ejecutan tienen como temática principal lo estudiado durante las S.T.S. Se debe resaltar que la fase de realimentación es una de las fases indispensables en la se exponen los aportes más significativos. A partir de esta posiblemente resurgen las estrategias de intervención que pueden garantizar el éxito de las prácticas de aula.
- Procesos Evaluativos: estos se realizan a través de pruebas conocidas como diagnósticas o aprendamos. Estas responden a un sistema de evaluación que permite detectar vacíos específicos, a la vez que realizan orientaciones sobre el proceso de intervención a realizar.
- Hacia la Meta de la Excelencia (H.M.E): esta es una de las estrategias más significativas del programa, pues consiste en la conformación del equipo H.M.E en cada centro educativo que ha sido focalizado y se orienta hacia la creación de estrategias que conlleven al mejoramiento tanto de los aprendizajes como del ambiente en el aula. El equipo H.M.E debe estar liderado por el directivo docente o el rector de la institución junto a sus docentes. Además, el docente tutor realiza acompañamiento y establece un seguimiento sobre el cumplimiento de las estrategias que han sido planteadas.

Por otra parte, el programa a través de sus tutores realiza otro tipo de actividades como lo son el apoyo a la comunidad de aprendizaje, en la que participan directivos y docentes del centro acompañado, con el propósito de realizar profundización en conceptos relacionados con las temáticas que se abordaran. Asimismo, se propicia el fortalecimiento de estrategias pedagógicas, entre otras acciones que aportan al mejoramiento de las prácticas de aula. También se realizan las acciones de apoyo en la aplicación de las pruebas SUPÉRATE y SABER, al igual que participaciones por parte del tutor en el Siempre día E.

Ahora bien, el programa hace la selección de los establecimientos educativos que deben ser acompañados, si estos se encuentran focalizados a través de sus secretarías de educación. Para que esto suceda los establecimientos deben presentar un déficit en el Índice Sintético de Calidad Educativa (I.S.C.E). Así, el programa Todos a Aprender es el

garante del proceso de calidad al fortalecer las prácticas de aula. Es de vital importancia profundizar sobre los acompañamientos de aula como estrategia fundamental del programa.

### **2.3. Acompañamiento en el aula.**

Si se entiende que acompañar es estar o ir al lado de otra u otras personas y existir simultáneamente con ellas, se reconoce la necesidad del acompañamiento en el aula. En el caso de Colombia, esto se sustenta desde los dos últimos planes de desarrollo nacional pensados para los años comprendidos entre el 2014-2018 y 2018 -2022. En estos se concibe la educación como un elemento que puede propiciar la igualdad social, por ser un nivelador de las oportunidades y la garantía de la calidad democrática. En ese sentido, se establecieron diferentes objetivos encaminados a la formación de un sistema educativo de calidad, centralizado en la potenciación de talentos individuales para el beneficio común de la sociedad colombiana.

Algunos objetivos del Plan Nacional de Desarrollo están basados en idea de la excelencia docente como aspecto fundamental para consolidar a Colombia como el país más educado en América Latina, es decir, “uno de los principales determinantes de los procesos de aprendizaje y del desempeño de los estudiantes es el nivel y la calidad de la formación docente y las prácticas pedagógicas empleadas en el aula” (2014, p.76). Por lo tanto, se plantean iniciativas asociadas al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes desde la resignificación del quehacer docente.

Por otra parte, el informe McKinsey (2007) (Citado por Vaillant, 2009, p.28), ha revelado que algunos de los factores básicos que conllevan al éxito de la educación radican en la “formación y el apoyo al trabajo de los docentes en el aula”. Estas premisas resultan ser un hilo conductor que ponen de manifiesto la necesidad de los acompañamientos en el aula. Cuando se menciona el apoyo al trabajo que desempeñan los docentes, inmediatamente se hace mención a uno de los objetivos principales del programa Todos a Aprender: el acompañamiento en aula, visto como estrategia de reflexión que se ha de construir entre maestro, docente y tutor para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes. Esto se logra a través de la transformación en el aula. Cabe resaltar que el acompañamiento, según Rodríguez, Sánchez y Rojas de Chirinos (2008), puede ser un proceso indirecto de control sobre las acciones de trabajo

de las personas. Por ello, es necesario estar atento especialmente a las actitudes y procesos de relación interpersonal, al preocuparse por la autoestima del acompañado, lo cual genera seguridad y confianza.

En el campo educativo, durante el acompañamiento, el desarrollo de la seguridad representa un proceso de empatía en la que sobresale la comunicación entre pares y las interacciones personales para el cumplimiento de los compromisos que previamente se han de acordar. De esta manera, la necesidad de la realización de los acompañamientos de aula adquiere su importancia en la implementación de las estrategias y acciones desarrolladas que el programa Todos a Aprender puede brindar a los centros focalizados a través de los tutores, siendo al mismo tiempo ese apoyo al trabajo de los docentes que según el informe McKinsey (Citado por Vaillant, 2009) conllevará al éxito de la educación. De acuerdo con lo anterior, el PTA propone los lineamientos de acompañamiento en aula, en los que se especifican las fases de acompañamiento tales como: planeación, visita en el aula y realimentación que se describen a continuación.

### **2.3.1. Planeación de clase**

Al ser la actividad de planificar una de las tareas más significativas del proceso de acompañamiento de aula, logra situarse en uno de los aspectos esenciales para la argumentación de la necesidad del acompañamiento situado. Por consiguiente, para el programa Todos a Aprender 2.0, el desarrollo de la planeación de clase se convierte en una de las garantías para la excelencia docente y académica. Esto debido a que es el instrumento que permite reconocer los intereses, potencialidades y oportunidades de mejora de los docentes, además del seguimiento a las estrategias compartidas por el programa.

En este orden de ideas, es necesario que se comprenda la acción de planificar la enseñanza como el estudio de las determinaciones legales. Es decir, los estándares de competencias; que proponen los contenidos básicos de la disciplina, el marco curricular en que se ubica la disciplina, la visión que se tenga de la disciplina y de su didáctica, las características de los estudiantes y los recursos disponibles. En este sentido, la organización y planeación que se realicen para cada asignatura, deberán construirse a partir del conocimiento pedagógico que reconoce las características particulares de los estudiantes, y el conocimiento curricular y didáctico de la disciplina (Zabalza y Beraza, 2003).

A lo anterior se debe agregar que el Programa Todos a Aprender entiende la acción de planificar como una estrategia de evaluación formativa para el docente tutor, al afirmar que los componentes de la ruta de formación, al haber sido presentados por los tutores en las Sesiones de Trabajo Situado, implican que su implementación sea directamente en el aula. Por tal razón, el conocimiento didáctico de contenido para lenguaje y matemáticas, las estrategias de evaluación formativa, la gestión de aula y el uso de material deben evidenciarse en el aula durante el acompañamiento (MEN 2016). De este modo, el proceso de planeación se constituye en una garantía para los procesos de enseñanza que ejerce el maestro, a la vez que orientan los aprendizajes de los estudiantes, como también es la evidencia representativa que toma el docente tutor dentro del cumplimiento de sus funciones.

En ese sentido, se puede afirmar que los lineamientos que ha establecido el PTA 2.0, para el proceso de planeación, hacen que esta sea una de las fases que pueden asegurar el éxito del acompañamiento en el aula. En esta el docente tutor desempeña un papel definitivo. Por ejemplo, asegurarse de haber desarrollado las Sesiones de Trabajo Situado implica reconocer los intereses, potencialidades y oportunidades de mejora de los docentes acompañados. En la misma línea, el estudio, la comprensión y el análisis de la documentación (anexos e instrumentos) otorgan validez a los aportes realizados por el docente tutor.

### **2.3.2. Una Verdadera Realimentación**

El proceso de realimentación se realiza a partir del acompañamiento en aula y, para ello, es importante que el docente tutor, cuidadosamente, logre establecer claras diferencias entre los juicios y las evidencias. Esto podría constituir un ejercicio de práctica y auto monitoreo. En tal sentido, para comprender un poco más acerca de estas últimas afirmaciones es necesario traer a colación la definición que el Programa Todos a Aprender ha establecido como realimentación.

La realimentación es entendida como una fase de encuentro, análisis y generación de acuerdos entre el docente y el tutor docente, como resultado de todas las etapas anteriores del proceso de acompañamiento en aula. Es la fase en la que más se evidencian los pilares del proceso de acompañamiento, pues en esta se consideran los siguientes valores: trabajo en equipo, comunicación asertiva, escucha, disposición y respeto. (MEN 2016). Por consiguiente, para el desarrollo del proceso de realimentación

es necesario que el docente tutor tenga en cuenta los lineamientos que han sido establecidos para esta fase. Estos inician en un diálogo contextualizado sobre el proceso de enriquecimiento de la práctica docente y finalizan con los consensos entre el maestro acompañado y el docente tutor. Asimismo, durante esta fase se deben plantear las oportunidades de mejora referidas a las prácticas de aula, las cuales garantizarán el éxito de las próximas enseñanzas para los estudiantes. De igual manera, se estudiarán las fortalezas con el fin de enriquecer el ejercicio realizado.

Por otra parte, es conveniente que en este espacio se haga alusión a uno de los apartados expresados en los lineamientos del Programa, el cual especifica que, si hay desacuerdos entre el tutor y el docente, es importante iniciar un diálogo con evidencias que permita llegar a un acuerdo que se oriente hacia el plan de mejoramiento, al establecer los aspectos relevantes que se deben fortalecer. De esta manera, los docentes pueden reflexionar sobre su quehacer y la necesidad de transformar sus prácticas. (MEN 2016). Como se observa, la comunicación, la empatía y la cordialidad entre docente acompañado y docente tutor son fundamentales para lograr los objetivos de los acompañamientos.

Cabe mencionar que la importancia de la realimentación radica en la verdad del proceso, es decir, en la pertinencia y en la argumentación de esta. Así, se permite indicar una certeza manifiesta desde el acompañamiento de aula. Para ello, el tutor no se podrá basar en juicios, dictámenes o pareceres que carezcan de fundamento. El lenguaje debe estar basado en evidencias que otorguen argumentos significativos para que el docente acompañado establezca estrategias alcanzables. La verdadera realimentación será producida entonces por la reflexión sobre los hechos observados, las oportunidades de mejora y las estrategias que surjan articuladas al plan de mejoramiento del centro educativo.

## **2.4. Procesos de acompañamiento en el aula.**

### **2.4.1. Clima de aula**

Es necesario partir del contexto que rodea a la práctica del docente. Para esto se deben involucrar a docentes, estudiantes, directivos y a la comunidad educativa en general para determinar lo contemplado dentro del clima en el aula. El clima en el aula para el Programa se ha de evidenciar en la interacción entre el docente y sus estudiantes, y la interacción entre los estudiantes, las normas claras, conocidas y seguidas por todos.

Por otra parte, es importante destacar la definición de clima de aula que algunos autores han propuesto. Cornejo y Redondo (2001, p.16), señalan que el clima social escolar refiere a “la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan”. Por su parte, Casassus (1993) (Citado en Sandoval, 2014, p.170), señala que “una particularidad de las instituciones educativas es la complejidad de sus climas de aula (...). Esto se da debido a que, “a diferencia de la mayoría de las organizaciones, en las escuelas el destinatario de la finalidad de la organización es a la vez parte de ella”. Es así que la misión institucional principal de la escuela es la formación de personas, quienes se constituyen en “parte activa de la vida de la organización”.

#### **2.4.2. Gestión de aula**

El docente debe fomentar relaciones adecuadas en las aulas. De ahí que el concepto que se le otorgue al proceso de gestión esté determinado por el quehacer del docente para que el clima de aula se articule con los objetivos previamente planteados. Dentro del aula el docente reconocerá a los estudiantes como integrantes valiosos y con la disposición de descubrir la diversidad del espacio en el que educa. Por ello, la gestión de aula debe promover las buenas relaciones entre los estudiantes, lo cual debe evidenciarse en cada clase desarrollada.

El Programa ha tenido en cuenta algunas premisas, a la hora de realizar el proceso de acompañamiento, en relación directa al uso apropiado de la gestión que el docente debería promover. Por ejemplo, hay claridad en las instrucciones que el docente comparte sobre determinadas actividades a desarrollar, se promueven las participaciones con un ritmo apropiado para su edad, el manejo del tiempo por parte del maestro es adecuado para desarrollar las actividades que hayan sido expuestas y los estudiantes pueden evidenciar sus aprendizajes gracias a las participaciones. A nivel institucional, una escuela que gestiona bien el conocimiento sostiene la premisa que no hay una sola solución correcta a los problemas. Por el contrario, incorpora los distintos puntos de vista de los actores involucrados (profesores/as, estudiantes, padres y apoderados, asistentes de la educación), (Sandoval, 2014).

La gestión de aula compartida por el P.T.A 2.0 identifica el conocimiento como aliado para el cumplimiento de objetivos y del progreso institucional.

Acorde a esto Gairín (2008) (Citado en Sandoval, 2014, p.174) menciona que, “desde la escuela, la gestión del conocimiento enfatiza la naturaleza dinámica del progreso, el poder del cambio permanente y las actividades claramente orientadas hacia objetivos logrables”. Este autor señala la pertinencia de estas afirmaciones, las mismas que el programa ha estipulado.

En tal virtud Sandoval (2014, 1749), aporta que:

Desde esa perspectiva, las escuelas deben establecer una fuerte integración entre trabajo y aprendizaje. Para ello, debe considerarse la experiencia, la historia local, la continua experimentación y la reflexión conjunta de sus profesores/as. Asimismo, es necesario flexibilizar las formas de dirección, teniendo presente la necesidad de contar con mayor participación, delegación, trabajo colaborativo, autonomía y libertad.

### **2.4.3. Práctica pedagógica**

La práctica pedagógica se convierte en un proceso de confrontación y reflexión entre la teoría y la práctica real en el aula. Esta práctica se transforma en un medio de aprendizaje que promueve el desarrollo de experiencias significativas. En ese sentido es importante rescatar el planteamiento de Contreras & Contreras (2012, p.197):

La importancia de la práctica pedagógica representa una acción en la que intervienen diversidad de elementos como: las estrategias de enseñanza, la comunicación pedagógica, la planificación didáctica, el currículo, alumnos, docentes, y saberes, que se vinculan para hacer de la educación un proceso continuo, que contribuye con la formación integral de la personalidad de cada individuo.

Llevar a cabo procesos de integración curricular se convierten en la principal tarea del docente, quien gracias a la preparación estará en la capacidad de crear escenarios propicios para el aprendizaje. Así, la Ley 115 General de Educación (1994), establece como propósito de la formación de educadores:

Formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo (Art.109).

Del texto citado anteriormente, se resalta la importancia de la práctica en el quehacer pedagógico, pues en la medida en que el formador sea capaz de hacer que interactúen tanto el saber disciplinar como el saber pedagógico será posible cumplir con el fin de la educación y crear escenarios que faciliten la formación de seres humanos. En ese sentido, la formación inicial se convierte en la herramienta fundamental para construir una práctica que conlleve a transformar los escenarios que se pueden presentar en el aula.

La práctica pedagógica hace que regresemos un poco hacia el proceso de formación inicial de los docentes, quienes deben comprender la importancia de relacionar sus conocimientos en pro de mejorar su propia experiencia. Esta precisión se hace debido a que se nota una clara dicotomía entre el saber disciplinar y el saber pedagógico, que se manifiesta, según Barrios (2014), en la tensión entre pedagogía y saberes disciplinares. Esto tiene implicaciones que se manifiestan en la formación de los estudiantes, las dinámicas curriculares, la praxis y el discurso de los profesores en el aula, en el plan de estudios y en el desempeño profesional del Licenciado. De aquí se deriva el siguiente supuesto: si en la formación de Licenciados se integran los saberes en el discurso y en la acción de la praxis docente, la tensión probablemente se amortigüe y se exploren otras alternativas.

Con el paso del tiempo, el proceso de formación se ha transformado en una práctica monótona y quizás ha perdido el objetivo de crear escenarios que fomenten el aprendizaje. Por consiguiente, una alternativa que puede contribuir con la transformación de esta idea es convertir a la práctica pedagógica en un acto investigativo. De igual manera, la práctica pedagógica mediada por la investigación en la formación de sujetos históricos-sociales debe fundamentar sus procesos en la interpretación y reconstrucción del contexto educativo. De este modo, permitirá comprender y dar sentido a la acción pedagógica. En consecuencia, se logrará la transformación cultural del contexto en el que se realiza el hecho educativo para convertir a la práctica pedagógica en un proceso de reflexión permanente que contribuye, como lo menciona Sosa (2014), en la reconstrucción del contexto educativo como un hecho que facilite la creación de escenarios propicios para el aprendizaje, además de fomentar y lograr específicamente en el docente la mejora de su quehacer.

#### **2.4.4. La Importancia de la Continuidad en los Acompañamientos en Aula**

Puede ser común que el acompañamiento de aula sean un punto de controversia para muchos docentes, más aún si partimos de la idea que en Colombia hasta hace menos de 4 años esta práctica apenas se empezó a desarrollar únicamente en algunas instituciones educativas. Esta acción gracias a los procesos educativos que ha venido logrando el Programa Todos a Aprender.

La controversia encuentra su punto de auge en la inconformidad y la resistencia de los docentes a ser observados durante sus clases, al argumentar que son suficientes los años de experiencia y formación. Para estos docentes, durante ese periodo de trabajo se han creado estrategias tales que garantizan los procesos de enseñanza y el mejoramiento del desempeño académico. Sin embargo, Colombia es hoy en día uno de los países con un déficit académico. Si se pregunta qué está fallando en el sistema educativo, quizás la respuesta se encuentre en las estrategias para enseñanza y el aprendizaje que se utilizan en Colombia, ya que estas no son las más adecuadas porque no responden a los contextos específicos ni a las características culturales y las necesidades de los estudiantes.

En cuanto al ejercicio profesional Day, Stobart y Sammons 2007 (Citado en Vaillant 2009, p.33) señalan que, en las etapas de la vida profesional, el proceso de construcción de identidad, las capacidades y competencias del docente se logran en los tres primeros años de trabajo. Estos:

Marcan una etapa de fuerte compromiso, en la cual resulta clave el apoyo de los directores y supervisores. En este período, los docentes ya saben lo que significa un desempeño profesional eficaz. Entre los 4-7 años, se ingresa en la fase en la que los docentes construyen la identidad profesional y desarrollan la eficacia en el aula.

Igualmente, según el estudio de Day (2005) (Citado en Vaillant 2009, p.33)

El 78% de los docentes aceptan en esta etapa responsabilidades adicionales, lo que tiende a fortalecer su identidad emergente. Luego, entre los 8 a los 15 años aparece una etapa en la que surgen tensiones crecientes y transiciones. El 80% de los docentes ocupa cargos de responsabilidad y deben tomar una serie de decisiones acerca del futuro de su carrera.

En este orden de ideas, se podría asegurar que los peldaños que construyen la experiencia docente han de comenzar a presentar badenes debido a diferentes circunstancias que quizás afecten los procesos de enseñanza. Por ello, Day (2005) (Citado en Vaillant 2009, p.33) afirma que:

Cuando los docentes alcanzan entre 16 y 23 años de vida profesional, se inicia una fase en la que surgen tensiones y problemas tanto en la motivación como en el compromiso. Durante esta etapa, además de desarrollar numerosas actividades, muchos docentes tienen exigencias adicionales de familia y salud, a las que también se agregan las responsabilidades adicionales que a menudo deben asumir en la escuela. Más adelante cuando se llega a los 24 - 30 años de actividad, surgen mayores desafíos para mantener la motivación.

Entonces, se debe empezar a plantear que, aunque los docentes en sus prácticas de aula obtengan un considerable acumulado de experiencias, hay logros que no se alcanzan por la cantidad de tiempo, como lo es la motivación. Esa misma a la que se acude para innovar las prácticas de aula. Así:

Las diversas fases de vida profesional tienen una influencia preponderante en la efectividad del desempeño del docente y, además, el desarrollo profesional ejerce una influencia positiva en los maestros y profesores en las distintas etapas de su carrera (Vaillant, 2009, p.33).

En tal sentido, la continuidad de los acompañamientos en el aula cobra su importancia en los párrafos anteriores, al retomar las descripciones que en los mismos se han realizado sobre estas. Se concluye que estos acompañamientos logran ser, en todas sus facetas, una estrategia de reflexión y motivación, la cual orienta al docente acompañado hacia la transformación en el aula. Se le invita entonces a emplear nuevos materiales educativos y a fortalecer sus conocimientos conceptuales articulándolos a la metamorfosis del contexto en el que educa. Los maestros actuales se enfrentan cada vez más a contextos más exigentes, a los cambios en la ciencia, la tecnología, las comunicaciones. Estos recrean en los estudiantes nuevos intereses que el maestro debe articular a sus prácticas de aula como insumo para la creación de nuevas estrategias que fortalezcan los aprendizajes de los estudiantes.

Se debe resaltar que la creación de estrategias para el mejoramiento de los aprendizajes y del ambiente en el aula es un camino que necesita ser

trabajado entre pares. En la profesión docente después de algunos años de experiencia, la repetición se convierte en un atrayente, pues facilita el rol del maestro y a la vez catapulta el valor de su profesión. El docente después de un tiempo presenta dificultades para identificar qué elementos de su práctica debería mejorar al enfrentarse a un contexto diferente, aunque se haya ubicado en este durante varios años. Es en este momento en el que otra mirada debería acudir al llamado de renovación, una mirada que le permita al maestro situarse, observar las nuevas necesidades de sus estudiantes y, por lo tanto, al planteamiento de estrategias pertinentes de intervención.

## **2.5. Antecedentes del tema**

Se toma como antecedente la evaluación multifactorial del Programa Todos a Aprender, realizado por Díaz, Barreiro y Pinheiro (2015). En los resultados preliminares refieren que la “evaluación se fundamenta en un marco teórico que focaliza los conceptos de calidad y evaluación y se desenvuelve a la luz de los métodos mixtos de investigación” (p. 55). Así, en cuanto a los resultados más relevantes que plantean en la primera fase de evaluación de desarrollo del proyecto, destacan “el grado de pertinencia del Programa Todos Aprender frente a las necesidades y problemáticas que presenta el contexto colombiano” (p.58) . Díaz et al. (2015, p.55) aseguran que es pertinente el Programa, ya que está orientado a “mejorar los aprendizajes de los estudiantes de la educación básica primaria en las áreas de lengua española y matemáticas; especialmente en las instituciones focalizadas por presentar bajos desempeños, de acuerdo con los resultados de las pruebas Saber (ICFES, 2010)”, así como de las pruebas PISA (2009), SERCE (2006). En estas pruebas el nivel de desarrollo de las competencias que alcanzaron los estudiantes está por debajo del básico. En tal virtud, ven pertinente el enfoque que tiene el Programa para trabajar con docentes, formándolos en el uso de estrategias acordes para el alcance del aprendizaje de los niños en las áreas de Lenguaje y Matemáticas.

Por otra parte, se refieren a la formación de docentes como el foco del Programa, por ser una necesidad y un factor clave para alcanzar la calidad. En tal sentido, la cualificación permanente se articula con el sistema de evaluación de desempeño disciplinar y didáctico del docente, según Díaz, et al. (2015).

Igualmente, el componente pedagógico y de condiciones básicas del Programa podrían subsanar las “necesidades básicas a ser atendidas y

tiene que ver con el aseguramiento de insumos recursos, tanto desde el punto de vista pedagógico como desde el punto de vista físico, es decir infraestructura” (Barrera, 2014; Barrera et al. 2012; OEI, 2010, UNESCO, 2003) (Citado por Díaz et al. 2015, p.58). Además, del aprovechamiento de los referentes internacionales “como un insumo del programa dentro del componente pedagógico... para orientar tanto los materiales educativos como su apropiación para diseñar las didácticas” (Díaz et al. 2015, p.58), los investigadores sugieren realizar procesos de revisión y actualización. Otros resultados de esta investigación apuntan a la formación de directivos docentes desde el componente de gestión institucional de calidad

Para finalizar este estudio se refiere al necesario “fortalecimiento de las relaciones entre docentes, alumnos y padres, y el papel que debe darse a la formación ciudadana y al uso de las nuevas tecnologías” (Díaz et al. 2015, p.58) factores que no tienen visibilidad en el programa, porque este se ha centrado en otros elementos indispensables para empezar a trabajar otros aprendizajes.

En conclusión, Díaz et al. (2015) señala que la valoración realizada muestra que el Programa todos a Aprender se focaliza en reconocimiento del contexto social específico en el que se inserta, que le permite comprender dimensiones claves asociadas a la calidad, tales como la equidad, relevancia y pertinencia, es por eso que el Programa da cuenta de aspectos vinculados a la calidad.

## **3. ASPECTOS METODOLÓGICOS**

### **3.1. Abordaje metodológico**

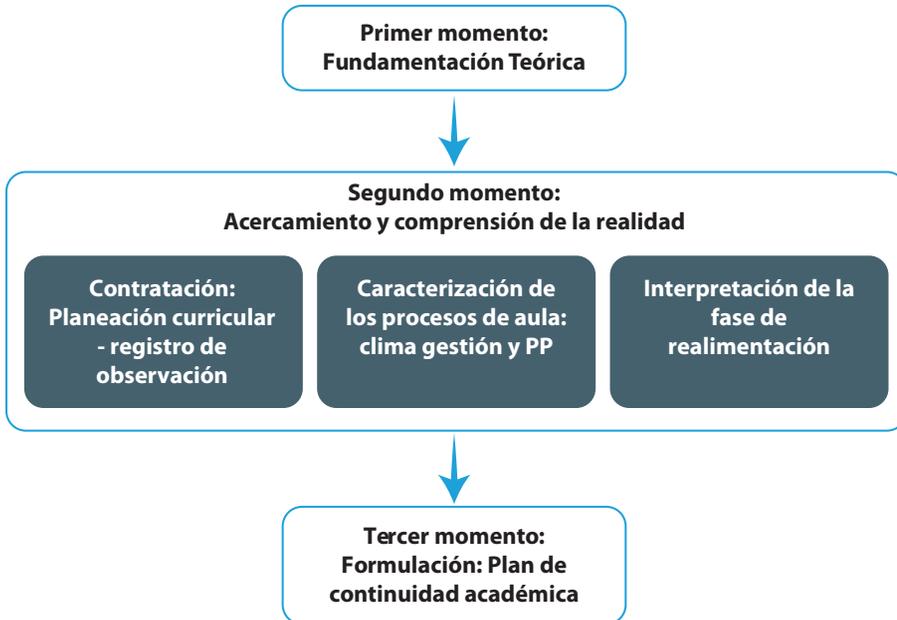
La presente investigación cualitativa buscó comprender los procesos de acompañamiento en el aula realizado por una Tutora del Programa Todos a Aprender. Este se desarrolló mediante un proceso inductivo-deductivo, el que a partir de una perspectiva sistémica y compleja abordó dichos procesos, a través de la interacción entre los investigadores y los registros de la tutora se realizó una aproximación a la planeación curricular, los procesos de aula que el docente desarrolla y la realimentación, que demandó “una nueva forma de comprender y explicar la realidad” educativa desde la complejidad (Marín, 2009, p.37).

En cuanto al enfoque, este fue hermenéutico en la medida en que el proceso investigativo se orientó hacia la búsqueda de los sentidos y significados de los procesos de acompañamiento de la Tutora en el aula. Se partió de la comprensión e interpretación configurada desde los documentos en los cuales se registran el proceso y las percepciones de la Tutora y el docente de aula que, a través de un proceso dialógico, permitieron explicitar el sentido de los procesos de acompañamiento en el aula. Finalmente, estos orientaron la construcción de un plan de continuidad académica para la estrategia de acompañamiento del Programa Todos a Aprender 2.0.

Asimismo, se utilizó el método de estudio de caso como estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares (Martínez, 2006). Esto permitió el desarrollo de la investigación desde una forma más profunda y la adquisición de un conocimiento más amplio sobre cada uno de los objetivos propuestos. De igual manera, el caso estudiado respondió a los criterios de selección asociados con el acceso a los instrumentos de acompañamientos de aula.

En esta investigación se siguió un proceso con tres momentos como se describe a continuación y se presenta en la Figura 4.

Figura 4: Momentos del proceso de investigación



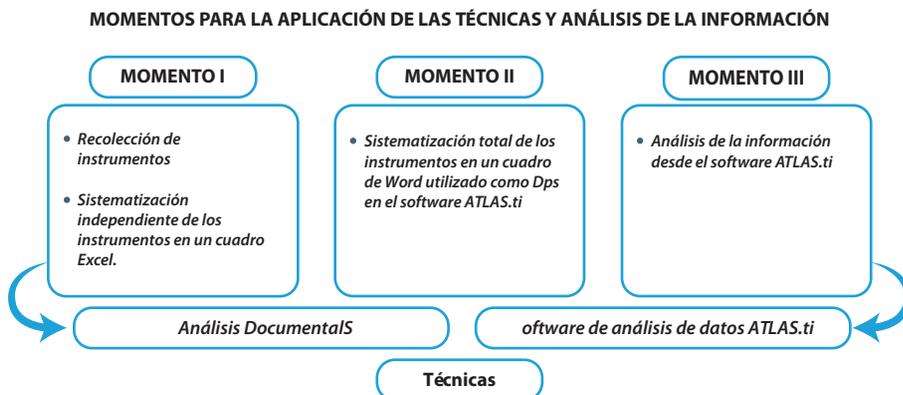
Fuente: esta investigación

- Primer momento de fundamentación teórica: este implicó el estudio riguroso de los elementos teóricos y conceptuales que fundamentan el Programa Todos a Aprender 2.0.
- Segundo momento de acercamiento y comprensión de la realidad: en este se realizó la recolección de información, el análisis de contenido cualitativo con apoyo de registros; en los que se desarrollaran la contrastación entre la planeación curricular y el registro de observación, la caracterización de los procesos de aula y la interpretación de la fase de realimentación.
- Tercer momento: se formuló el plan de continuidad académica como un referente para formación de educadores.

### **3.2. Trabajo de campo y técnicas, instrumentos de recolección y análisis de la información.**

El trabajo de campo encaminado a la aplicación de las técnicas e instrumentos de recolección y análisis de información transcurrió a través de tres momentos que se ilustran en la Figura 5 que se describen a continuación.

Figura 5: Momentos para la aplicación de las técnicas y análisis de la información



Fuente: Esta investigación

Es así como se recurrió al análisis documental para obtener información desde los documentos, formatos diligenciados por la tutora del programa, establecidos por el programa Todos a Aprender. Estos estaban alineados con los procesos pedagógicos que desarrollan los docentes, asumidos desde los elementos de la planeación curricular, visita en el aula y realimentación. Sobre estos se acudió a tres tipos de documentos empleados en cada uno de los momentos de acompañamiento realizados por la tutora y que posibilitaron el desarrollo de los objetivos propuestos, como se describe en el Cuadro 1.

Cuadro 1: Instrumentos para el análisis documental

<b>Objetivos</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Acompañamiento realizado por la Tutora</b>
Contrastar los elementos de planeación curricular con el registro de observación del desarrollo de clase, realizado por los tutores.	Plan de clase	Planeación de clase
	Instrumento de acompañamiento en el aula	Visita en el aula
Caracterizar los procesos de aula que el docente realiza en sus componentes: clima de aula, gestión de aula y práctica pedagógica.	Instrumento de acompañamiento en el aula	Visita en el aula

Objetivos	Instrumentos	Acompañamiento realizado por la Tutora
Interpretar la fase de realimentación a partir del registro realizado en cada uno de sus componentes por parte de tutores y docentes.	Instrumento de acompañamiento en el aula. Informe de acompañamiento	visita en el aula Presentación del informe de acompañamiento

Fuente: Esta investigación

Es importante resaltar que para la selección de los instrumentos se optaron por los siguientes criterios de inclusión:

- Instrumentos con fecha de acompañamiento de los años 2016 y 2017
- Instrumentos de acompañamiento para el área de lengua castellana.
- Instrumentos de acompañamiento para el área de Matemáticas.
- Instrumentos que registren acompañamientos en los grados tercero y quinto de primaria.

Por otra parte, la sistematización de los instrumentos se desarrolló en dos partes. La primera desde la organización independiente de cada instrumento en una tabla de Excel, en la cual se describe Municipio, Fecha de Acompañamiento, Grado, Área, Plan de Clase con sus componentes, Instrumento de Acompañamiento en el Aula con sus componentes e Informe de Acompañamiento con sus componentes, como se muestra en el Cuadro 2.

Cuadro 2: Sistematización de Instrumentos de Acompañamiento

Municipio	Fecha de Acompañamiento		Grado	Area	Plan de clase		
					Clima de Aula	Gestión de Aula	Participación pedagógica
						Enseñanza	Aprendizaje

Instrumento de acompañamiento en el aula			Informe de acompañamiento		
			Acompañamiento de aula		
Fase	Fase	Fase	Planeación	Visita en el aula	Realimentación
Reflexión	Reflexión	Realimentación			
Planeación	Posterior				
	Visita				

Fuente: Esta investigación

De esta manera, se organizaron cada uno de los instrumentos que referenciaban la realización de un acompañamiento. Es por ello que se ha denominado sistematización independiente, se verificó a partir de las fechas de acompañamiento la correspondencia de los planes de clase e instrumentos de acompañamiento con la presentación de los informes de acompañamientos.

Por otra parte, para la sistematización total de los instrumentos se elaboró un cuadro en Word para cada uno de los componentes de los procesos de acompañamiento y que permitió consolidar la totalidad de los instrumentos utilizados en los acompañamientos realizados por la tutora (Ver Anexo A). La sistematización de los instrumentos fue cargada como Dps, es decir, como documentos primarios en una unidad hermenéutica del Software de Análisis de datos ATLAS.ti.

De este modo, se dio paso al análisis de la información desde la codificación posibilitada por el uso del Software de Análisis de Datos ATLAS.ti. según Ortega (2015, p. 236-237): “este Software se trata de una herramienta informática cuyo objetivo es facilitar el análisis cualitativo de grandes volúmenes de datos”. Puesto que su foco de atención es el análisis cualitativo, como lo expresa Muñoz justicia (2003) (Citado por Ortega 2015, p.237):

no pretende automatizar el proceso de análisis, sino simplemente ayudar al intérprete humano agilizando considerablemente muchas de las actividades implicadas en el análisis cualitativo y la interpretación como por ejemplo la segmentación del texto en citas, la codificación o la escritura de comentarios y anotaciones.

Los elementos empleados desde el software se describen en el siguiente Cuadro 3:

Cuadro 3: Elementos utilizados para el análisis de datos desde ATLAS-ti.

	Documentos Primarios	Para esta investigación los documentos primarios corresponden a los instrumentos: Plan de clase, Instrumento de acompañamiento e Informe de acompañamiento.
	Citas	Fragmentos presentes en cada uno de instrumentos y que representaban un significado valioso para el análisis del fenómeno de investigación.
	Anotaciones	Se realizaron comentarios que permitieron establecer relaciones entre las citas y además referenciar a teóricos que apoyarían el análisis de la información.
Análisis de Datos ATLAS.ti	Códigos	Conceptualizaciones o agrupaciones de las citas, que daban lugar a una reducción de datos y que se originaron desde las recurrencias de las citas.
	Redes Semánticas	Se construyeron a partir de los códigos y permitieron establecer vínculos entre citas a manera de mapa conceptual.
	Generación de Reportes	Los reportes como herramientas permitieron hacer el análisis a partir de los vínculos establecidos entre los diferentes elementos, desde los cuales se generaron las tablas de codificación.

Fuente: Esta Investigación

Es importante destacar que el Software de Análisis de Datos ATLAS. ti contiene diferentes elementos que permiten un análisis cualitativo diferente, como también otro tipo de componentes que fueron excluidos en esta investigación. Esto debido a que, para el análisis de la información, y desde la dinámica de estudio de los investigadores, fue suficiente con la elaboración de códigos que posibilitaron la creación de redes semánticas, lo que logró dar respuesta a los objetivos de la investigación.

### 3.3. Unidad de trabajo

En este estudio de caso se seleccionó una tutora del Programa Todos a Aprender, que responde a las necesidades de esta investigación y que según Martínez (2006, p.21) “no hay una guía precisa acerca del número de casos que deben ser incluidos”.

De esta manera, el papel de la tutora fue de informante clave, quien aportó con los instrumentos solicitados indispensables para el desarrollo de la investigación. Las características del estudio de caso se describen en el Cuadro 4.

Cuadro 4: Unidad de trabajo

Tutora Programa Todos a Aprender	Zona	Nivel que acompaña	Tipo
	Rural Norte del Departamento de Nariño	Primaria	Multigrado

Fuente: Esta investigación

## **4. DISCUSIÓN Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Se presentan en este acápite los resultados obtenidos para esta investigación, que se discuten en correspondencia con los objetivos específicos planteados.

### **4.1. Discusión y resultados para el primer objetivo: Caracterizar los procesos de aula que el docente realiza en sus componentes: clima de aula y gestión de aula.**

El desarrollo de la investigación condujo al análisis de los datos contenidos en los documentos del Plan de Clase, el Instrumento de Acompañamiento de Aula y el Informe de Acompañamiento. Los principales resultados obtenidos que se describen en este espacio hacen alusión primero a uno de los componentes del Plan de Clase que se ha denominado como Clima de Aula.

#### **4.1.1. Clima de aula**

El componente de clima de aula es un constructo multidimensional que ha de construirse desde los actores que pertenecen a un determinado contexto. Esto supone que un grupo de personas puede definir un buen clima de aula desde elementos que, quizás sobre la mirada de otro grupo de personas, representan una visión diferente.

Dentro del análisis realizado a partir de los registros de los docentes Tutores del Programa Todos a Aprender, y con el apoyo del Software de Análisis de datos ATLAS-ti, se identificaron recurrencias que dieron lugar a la formulación de los códigos del Cuadro 5. Estos códigos son entendidos como la materia prima evidenciada en fragmentos que permiten condensar datos en unidades analizables (Gonzales y Cano, 2010). En este caso, los docentes acompañados construyen, significan y elaboran los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con el componente del clima de aula al considerar factores asociados a este.

## Cuadro 5: Códigos Clima de Aula

### Códigos

---

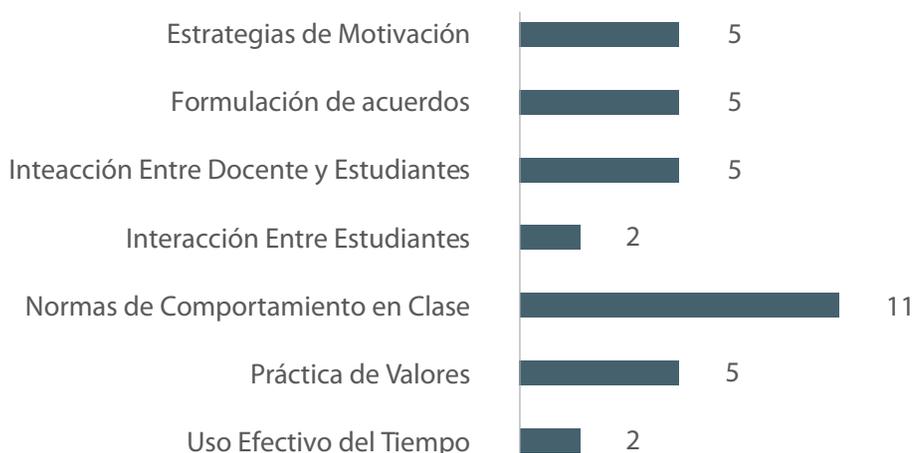
Estrategias de Motivación  
Formulación de Acuerdos  
Interacción Entre Docente y Estudiantes  
Interacción Entre Estudiantes  
Normas de Comportamiento en Clase  
Práctica de Valores  
Uso Efectivo del Tiempo

---

Fuente: Esta investigación

Es preciso señalar que el código con mayor frecuencia es el uso de normas de comportamiento, como se muestra en la Grafica 1. Estas normas son descritas como una necesidad que debe ser conocida y seguida por todos. Además, desde la mirada de los Tutores del programa, dichas normas deben ser recordadas con frecuencia por los docentes acompañados para que los estudiantes, en términos de los Tutores, rectifiquen su comportamiento. Las normas de comportamiento se establecen desde el inicio de las clases como se evidencia en acciones tales como las participaciones, las solicitudes de permisos para desarrollar actividades fuera del aula de clase y el no utilizar ningún tipo de elemento que no sea autorizado por el docente.

Gráfica 1: Clima de Aula- Recurrencia de Códigos



Fuente: Esta investigación

Ante esto, “hacen parte del clima de aula las reglas incorporadas, los hábitos, los principios y preceptos de comportamiento que definen lo aceptable o no para un maestro en su ejercicio profesional” (Noguera y Marín, 2017, p.42). Por otra parte, se identifica que las estrategias de motivación, la formulación de acuerdos, la interacción entre docente y la práctica de valores se presentan con la misma frecuencia, mientras la interacción entre estudiantes tiene una menor frecuencia, así como el uso efectivo del tiempo.

Así, las estrategias de motivación están orientadas hacia el uso de materiales didácticos y de pausas activas que involucran cambios en el tono y ritmo de la voz o el manejo corporal, lo cual según los docentes acompañados permite reestablecer el orden de la clase y, además, respetar la normatividad de las clases. Esto es posibilitado a través de la formulación de acuerdos. Asimismo, la interacción entre docente y estudiantes se refiere, desde la observación que realizan los Tutores, a un buen manejo de grupo y en el desarrollo de clases guiadas desde el buen trato y el respeto promoviendo un espacio en el que el respeto por la palabra y la escucha activa logran un clima de aula adecuado.

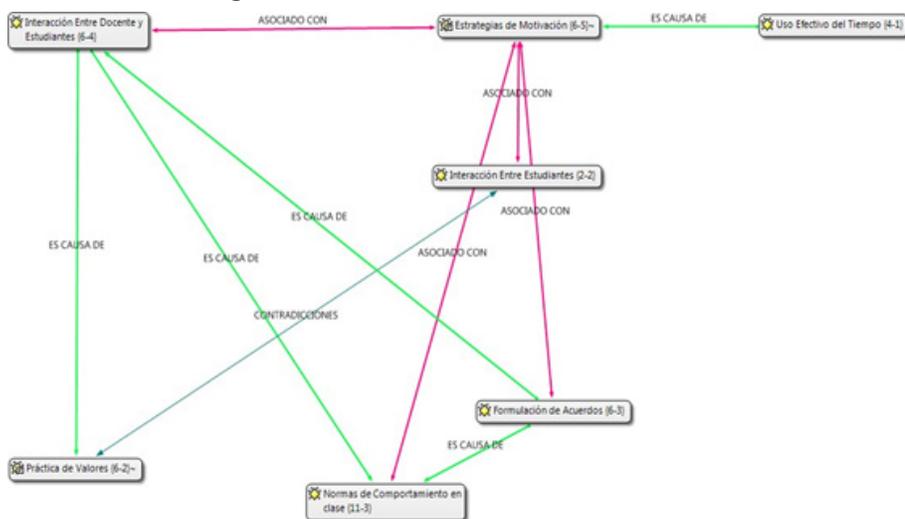
De otra parte, el uso efectivo del tiempo se considera desde el rol que deben cumplir los estudiantes en cada momento de la clase y a partir del desarrollo de actividades en las que el docente organiza y establece los tiempos para realizar los ejercicios. Ante esto, los Tutores afirman que el uso efectivo del tiempo logra promover un clima de aula adecuado. En relación a los códigos evidenciados en los registros de los Tutores y sobre la complejidad del clima de aula que según (Doyle, en Coll, Palacios y Marchesi, 2004, p. 362) (Citado por Ríos; Bozzo; Marchant; Fernández, 2010, p.108):

El clima de aula también puede observarse en las diversas características que influyen en el ambiente que pueda generarse al interior de la sala de clases; es decir muchas cosas suceden al interior de un salón de clases, como las distintas interacciones entre los alumnos, los diálogos que se puedan establecer, los desplazamientos al interior del aula; la simultaneidad o que todas estas cosas sucedan al mismo tiempo; la inmediatez que hace referencia a que ocurren en la contingencia; la impredecibilidad, a que acontecen hechos inesperados y no planificados; lo que hace el profesor y sus alumnos es público para el resto de los participantes y, por último, la historia, que indica como lo que sucede también es tributario de lo pasado en otras clases.

Sin embargo, es necesario mencionar que la interacción entre estudiantes presenta menos recurrencias y esto suscita contradicciones sobre otros factores que se consideran dentro de la planeación de clase y sobre el componente de clima de aula como la práctica de valores.

Es preciso señalar que los vínculos establecidos entre códigos hacen alusión a las relaciones entre estos que pueden ser de complementariedad o contraposición entre sí. Asimismo, se visualizan estas relaciones desde el Software de Análisis de datos ATLAS-ti en las denominadas Redes Semánticas, que funcionan como una especie de mapa conceptual en las que se importan los códigos que han sido creados y a partir de las cuales se interpretan los significados y sentidos de los datos por parte de los investigadores. Como se observa en la Figura 6, los vínculos generados se enuncian y describen así: asociado con; es parte de; es causa de; contradicciones.

Figura 6: Red Semántica- Clima de Aula



Fuente: Esta investigación

Así las cosas, se puede determinar que la práctica de valores afronta contradicciones con la interacción entre estudiantes desde la formulación de la planeación y la ausencia de actividades orientadas a potenciar la práctica de valores en el aula de clase y, a su vez, dicha práctica únicamente se promueve desde la interacción entre docente y estudiantes. Esto en atención a las normas de comportamiento fijadas desde el inicio de cada clase, que se derivan de la formulación de acuerdos. Asimismo, se encontró

que el uso efectivo del tiempo se constituye en una de las estrategias de motivación que busca promover un clima de aula adecuado.

Además, es importante señalar que dichas estrategias de motivación se encuentran vinculadas con cada uno de los códigos asignados al componente del clima de aula. Por ser estas las que permiten a los docentes acompañados lograr un clima de aula adecuado, se hace posible el cumplimiento de los objetivos planteados para cada clase. Aquí es preciso resaltar que la motivación influye significativamente en el aprendizaje de los estudiantes. Así, se ha observado como alumnos con una media o escasa motivación obtienen resultados más bajos en rendimiento académico y en el uso de estrategias de aprendizaje. Por tanto, las carencias en habilidades de enseñanza adecuadas van a contribuir a la desmotivación del alumnado, condicionante principal de su poca implicación en las tareas escolares, el escaso e inadecuado uso de estrategias de aprendizaje, y del bajo rendimiento académico y desfavorable clima escolar (Carbonero, Antón y Reoyo, 2011, p.134).

Estos primeros hallazgos evidencian que, si bien los acompañamientos en el aula permiten el encuentro de las perspectivas del docente y el Tutor, aún es necesario que se considere la perspectiva del estudiante y se busque fomentar mayor diálogo e interacción entre los diferentes actores. Esto con el fin de que el acompañamiento de constituya en una estrategia para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y así se avance en la transformación de los procesos de aula.

Desde el componente clima en el aula, el Programa Todos a Aprender hace un aporte pedagógico a las prácticas de aula. Lo anterior se logra gracias a que el docente acompañado puede elementos que fortalecen sus planes de clase. No obstante, sus interacciones se caracterizan por la unidireccionalidad, la cual se requiere superar para alcanzar metas de excelencia.

Los hallazgos, en relación con el componente del Clima de Aula, evidencian que los docentes acompañados le otorgan significado a las normas y a la formulación de estrategias de motivación. Estas estrategias son asumidas desde acciones y recursos externos al estudiante y, además, están orientadas al cumplimiento de las normas y la práctica de valores. Se espera así que el clima de aula sea aquello que permita el desarrollo de actividades que potencien los aprendizajes de los estudiantes y, por lo tanto, dicho desarrollo esté vinculado con la formulación de acuerdos y el uso efectivo del tiempo.

Igualmente se percibe lo que significa el Clima de Aula para los Tutores, quienes le otorgan mayor valor al cumplimiento de la normativa y al buen manejo de grupo. Se refleja la ausencia de la mirada de los estudiantes en la construcción del Clima de Aula. Finalmente, cabe señalar que estos hallazgos abren la posibilidad de reflexionar la necesidad de visibilizar al estudiante como parte del clima de aula, que puede aportar de manera significativa en su construcción. Así mismo, se empiezan a reconocer características del Clima de Aula que pueden ser importantes para su estudio como parte de los procesos formativos en los programas de Licenciatura, específicamente en las prácticas pedagógicas e investigativas.

#### 4.1.2. Gestión de aula

En el siguiente apartado se evidencia el análisis e interpretación del plan de clases que presentan los docentes bajo las recomendaciones del docente tutor. Además, se toma como base el instrumento de acompañamiento en el aula, en el cual, hay una sesión específica para evaluar de manera cuantitativa y cualitativa lo referido a la gestión de aula, contemplando los siguientes criterios: planificación, resolución de conflictos y metodología.

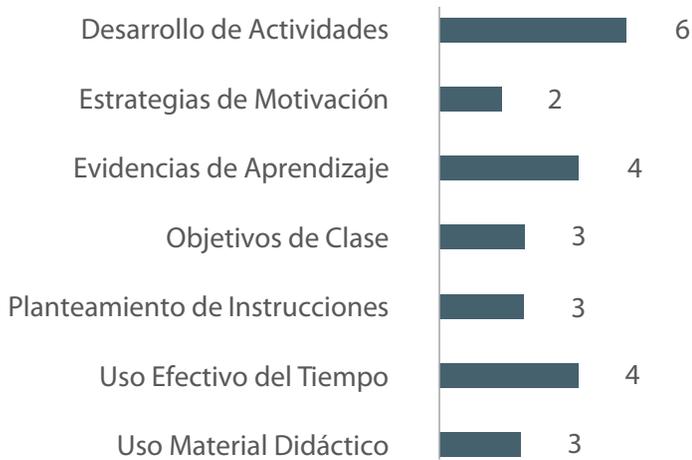
Cabe mencionar que en las dinámicas del aula se pone en evidencia una serie de relaciones interpersonales, entendiendo el aula como un escenario abierto de interacción en el que confluyen distintas culturas y costumbres. Por ello, el docente debe comprometerse a fomentar relaciones adecuadas. En esa medida, los resultados obtenidos que se identificaron y dieron lugar a la formulación de códigos (Cuadro 2.6), y los cuales establecen recurrencias que nos permitieron condensar los datos recolectados, muestran la realidad de esa relación en el salón de clases, y la preparación del docentes y estudiantes para asumirlo.

Cuadro 6: Códigos Gestión de Aula

<b>Códigos</b>
Desarrollo de Actividades
Estrategias de Motivación
Evidencias de Aprendizaje
Objetivos de Clase
Planteamiento de instrucciones
Uso Efectivo del Tiempo
Uso Material Didáctico

Fuente: Esta investigación

Gráfica 2. Gestión de aula Recurrencia de Códigos



Fuente: Esta investigación

Se puede evidenciar que, en esa interacción, el código de mayor recurrencia es el de desarrollo de actividades. Dentro de la planeación y ejecución de la clase, es necesario tener en cuenta las estrategias que se utilizarán para promover la interacción entre docentes y estudiantes, la forma y el momento de comunicar los contenidos, así como los escenarios y la comunicación no verbal, al impartir orientaciones.

Como lo menciona Chehaybar (2007), un elemento fundamental para fortalecer una educación de calidad es la construcción de una nueva concepción del docente, la que no cumple un papel técnico asignado por las dinámicas del sistema. En esta visión se le podrá concebir como un intelectual que recrea y promueve nuevas estrategias de aprendizaje, investiga en su práctica, reflexiona sobre esta, analiza las características propias de los alumnos, y el contexto histórico y social en que imparte la enseñanza, con la finalidad de asumirse como un sujeto de transformación.

Es preciso señalar que el programa Todos a Aprender 2.0. está pensado para lograr que los docentes incluyan una serie de elementos, entre ellos, el docente debe ser un sujeto pensante para lograr así una formación crítica en los estudiantes. Además, debe reconocer que cada momento en el aula de clases es significativo. Sin embargo, se evidencia dentro del análisis documental realizado que hay resistencia al cambio. El docente desea en alguna medida seguir con sus prácticas acostumbradas, le cuesta desaprender lo aprendido y permitirse estar en espacios que le implique nuevos retos.

De otra parte, encontramos que en los documentos las evidencias de aprendizaje se refieren tanto a las estrategias curriculares que utiliza el docente como a las interacciones interpersonales que los profesores ponen en la práctica, respondiendo a preguntas como:

¿Qué estrategias utilizan los docentes en su interacción con los estudiantes? ¿Cómo se dan los procesos de enseñanza aprendizaje? ¿Hay un escenario adecuado para lograr procesos formativos? Recordemos que el programa, en especial la estrategia de acompañamiento en el aula, tiene como base para responder estos interrogantes los referentes nacionales, los cuales estipulan una ruta a seguir en el aula. Esto con el fin de definir cuáles serían las evidencias de los aprendizajes que los alumnos deben obtener al final de la clase. Entre ese material se destacan lineamientos curriculares, en los cuales el docente encontrará orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares en el área de conocimiento. Asimismo, los estándares básicos de competencias “constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p.9).

Además, están los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), (MEN, 2015, p.6) que estructuran los aprendizajes de niñas y niños en los diferentes grados y áreas de los niveles educativos del sistema educativo colombiano. El aprendizaje se entiende “como la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende. Son estructurantes en tanto expresan las unidades básicas y fundamentales sobre las cuales se puede edificar el desarrollo futuro del individuo”.

Por eso, uno de los grandes desafíos – y tensiones, también- que conlleva el trabajo con y sobre evidencias de aprendizajes es que la propia práctica de enseñanza se ve interpelada, evaluada de algún modo, y se pone en consideración la verdadera efectividad de los procesos pedagógicos didácticos y de los ambientes de aprendizaje. (Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, 2018, p 2).

Ahora bien, como lo muestran los resultados, las evidencias de aprendizaje ocupan un segundo lugar de recurrencia dentro de la gestión de aula. Si bien los docentes han logrado reconfigurar la importancia que estos tienen, aún manifiestan resistencia, pues las perciben como

una herramienta de control del gobierno y que estas se convierten en una forma de evaluación. También se debe contemplar la autonomía del docente, como se mencionó anteriormente, que está regulada por unos referentes nacionales, que tal vez en alguna medida se convierten en camisa de fuerza. Por consiguiente, se destaca la importancia del papel del docente en la evaluación y reconfiguración de estos documentos para adecuarlos a los contextos y necesidades, para lograr que la educación cumpla una función social.

Por otro lado, dentro de los resultados encontrados, otro elemento que se considera dentro de la gestión en el aula es el uso efectivo del tiempo. Este componente vale la pena analizarlo, en la medida en que una planeación de clases debe atender a diversos aspectos tales como: propósitos, contenidos a desarrollar, la secuencia a seguir, recursos didácticos y la evaluación. En este encuentro pedagógico aparece el tiempo como uno de los factores determinantes para lograr los aprendizajes.

Dentro del análisis que se realizó a las guías de observación, se encuentra que el docente realiza una distribución adecuada del tiempo en la planeación. Esto debido las acciones que ocupan más tiempo dentro del aula refieren al planteamiento de instrucciones tales como: silencio, atiende, no moleste al compañero, entre otras. Además, se le asigna gran parte del tiempo a la exposición de los contenidos y actividades a desarrollar, sin dar un espacio significativo para que el estudiante pregunte o haga sugerencias al trabajo propuesto.

En consecuencia, en la mayoría de las clases los estudiantes están solos realizando actividades que responden, principalmente, a preguntas e instrucciones del profesor. Cabe resaltar que estas interacciones dependen del área de conocimiento. En matemáticas, por el tipo de material que brinda el Programa PTA, los estudiantes ocupan el mayor tiempo realizando las actividades planteadas. En contraste, en el caso de lenguaje hay más participación por parte del estudiante. Recordemos que el material de lenguaje permite mayor interacción del estudiante con el docente (Martinic, Vergara y Huepe, 2013).

Para finalizar, es necesario recordar que las escuelas acompañadas por el programa Todos a Aprender, pertenecen a sectores vulnerables, zona de difícil acceso y bajos resultados de acuerdo con Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE). Los docentes utilizan la mayoría del tiempo en el aula para trabajar aspectos relacionados con la disciplina, aspectos

que privilegian sobre los procesos de formación cognitiva. Claro está que esto también se analiza desde la cantidad de estudiantes que hay en el aula, los libros utilizados, el currículo desde el cual se trabaja y las políticas nacionales.

Por consiguiente, otro aspecto para analizar son los objetivos de clase. Un tema controversial, ya que la mayoría de los objetivos que se plantean en el aula no pasan de ser enunciados vacíos de todo contenido significativo y sistematizado, lo que lleva a “una enseñanza fuertemente saturada de subjetivismo, de escasa efectividad, y un aprendizaje que no llega a verificarse adecuadamente aun cuando se logre parcial o totalmente” (Galvis, 2011, p.117).

En ese sentido, el Programa todos a aprender 2.0 realiza sus procesos de formación en busca de un objetivo claro en la educación: permear el aula. Sin embargo, lo que se evidencia en los formatos de observación de clases es que los docentes plantean un objetivo para su clase, pero en la práctica se olvidan y no le dan el sentido ni la trascendencia que este requiere. Los enunciados que se encontraron en su mayoría son intenciones que limitan los objetivos a una función del instrumento didáctico.

Ahora bien, también es necesario realizar un análisis a los planteamientos de instrucciones en el aula. En este apartado es significativo mencionar que el programa ha hecho hincapié en algunas posturas o afirmaciones que realiza tanto en la formación de tutores como de docentes. Entre ellas hay claridad en las instrucciones que el docente comparte sobre determinadas actividades a desarrollar. Como se pudo evidenciar este uso de instrucciones va encaminado a la comunicación, que se espera en el aula, entendiendo que no son ordenes verticales, sino horizontales, en las que hay posturas claras del docente, que dialoga constantemente con el estudiante para construir acuerdos. A nivel institucional, una escuela que gestiona bien el conocimiento sostiene la premisa de que no hay una sola solución correcta a los problemas. Por el contrario, incorpora los distintos puntos de vista de los actores involucrados (profesores/as, estudiantes, padres y apoderados, asistentes de la educación) (Sandoval, 2014).

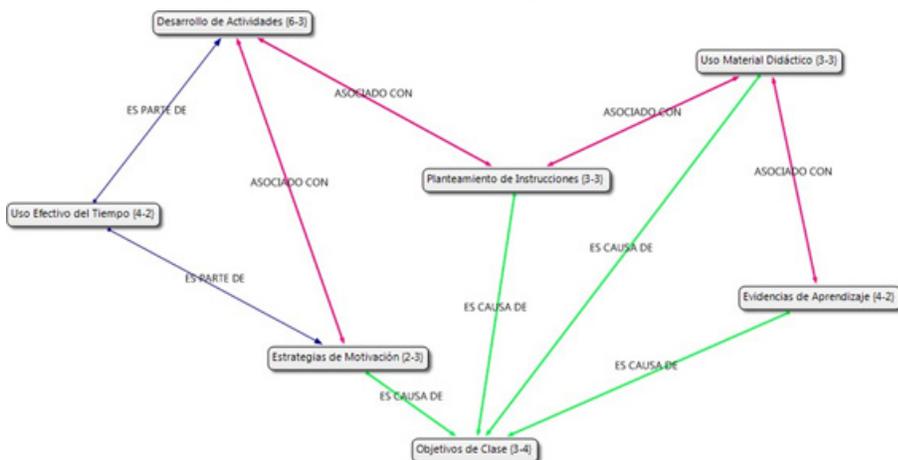
Finalmente, en la gestión de aula también se contempla el uso del material didáctico y las estrategias de motivación. Estas juegan un papel muy importante en la dinámica del aula y los aprendizajes de los estudiantes. Ahora bien, el docente de hoy cuenta con una serie de elementos conceptuales y metodológicos para hacer de su práctica una

experiencia significativa. Empero, es evidente que las aulas de clases están lideradas por modelos pedagógicos de corte tradicional en las que, en la mayoría de los casos, prima el tablero y el discurso del docente.

En el análisis del instrumento se evidencia que, a partir del proceso de formación que hace el docente tutor, se ha logrado implementar una serie de herramientas que favorecen significativamente la utilización del material. No obstante, queda la duda si estas herramientas son utilizadas cuando no hay acompañamiento, si de verdad el docente ha entendido la importancia que estas tienen, así como la intencionalidad de las estrategias.

En conclusión, como vemos en la red semántica, Figura 7, en la gestión de aula confluyen factores que están asociados directamente a estas categorías: desarrollo de actividades, estrategias de motivación, evidencias de aprendizaje, objetivos de clase, planteamiento de instrucciones, uso efectivo del tiempo, uso de material didáctico, lo cual coincide con lo planteado por Martinic, Vergara y Huepe (2023, p.125) sobre: la interacción pedagógica en la sala de clases; la pertinencia y relevancia de contenidos curriculares; el uso del tiempo; la disciplina y el clima de aula que genera el profesor tienen una fuerte incidencia en la efectividad de las escuelas y en el logro de mejores aprendizajes.

Figura 7: Red Semántica- gestión de aula



Fuente: Esta investigación

La gestión de aula compartida identifica el conocimiento como aliado para el cumplimiento de objetivos y del progreso institucional, como lo manifiesta Sandoval (2015, p. 174):

Las escuelas deben establecer una fuerte integración entre trabajo y aprendizaje, al considerar para ello la experiencia, la historia local y la continua experimentación que encuentra sólidas bases en la reflexión conjunta de sus profesores/as. Estos flexibilizan sus formas de dirección, al tener presente la necesidad de contar con mayor participación, delegación, trabajo colaborativo, autonomía y libertad.

La red semántica presenta unos resultados que permiten dimensionar la importancia de la gestión del aula, los actores y aspectos que se interrelacionan para contribuir a los procesos de enseñanza y aprendizaje; lo que coincide con resultados obtenidos por Penalva, Hernández y Guerrero (2013) quienes expresan:

Estos resultados nos han permitido comprobar, entre otros aspectos, la importancia de una gestión eficaz del aula en la creación de condiciones que faciliten los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se debe mejorar la convivencia en los centros, así como la necesidad de reflexionar sobre el rol que el docente desempeña y sobre las competencias básicas profesionales necesarias para llevar a cabo una eficaz gestión de aula.

#### **4.2. Discusión y resultados para el segundo Objetivo: contrastar los elementos de planeación curricular con el registro de observación del desarrollo de clase realizado por los tutores.**

Los procesos de acompañamiento en el aula realizados por los tutores del Programa Todos a Aprender involucran, en primera instancia, un ejercicio de planeación curricular. Se espera que dicho ejercicio se desarrolle en conjunto entre el tutor y el docente acompañado, quien es el que sistematiza su planeación en un instrumento que le permite organizar los momentos de la clase desde los Lineamientos Curriculares del área, Estándares Básicos de Competencia y los Derechos Básicos de Aprendizaje. Posteriormente, el tutor realiza la visita en el aula al desarrollar un ejercicio de observación teniendo como guía el instrumento de acompañamiento en el aula, en el que se consolida los componentes de Gestión de Aula, Práctica Pedagógica y Clima de Aula.

De esta manera, para contrastar los elementos de planeación curricular con la observación del desarrollo de clase, se hizo necesario acudir a los instrumentos de plan de clase y de acompañamiento en el aula. Sobre estos elementos se identificó la recurrencia de citas que dieron lugar a la elaboración de los códigos, como se observa en Cuadro 7.

Cuadro 7: Códigos y recurrencias planeación curricular y registro de observación de desarrollo de clase.

<b>Códigos</b>	<b>Plan de clase</b>	<b>Gestión de aula</b>	<b>Práctica Pedagógica</b>	<b>Clima de aula</b>	<b>Recurrencias</b>
Desarrollo de Actividades	0	6	0	0	6
Estrategias de Motivación	0	2	2	6	10
Evaluación	8	0	0	0	8
Evaluación Formativa	0	0	5	0	5
Evidencias de Aprendizaje	0	4	0	0	4
Formulación de Acuerdos	0	0	0	6	6
Formulación de Preguntas	11	0	0	0	11
Guías de Enseñanza	29	0	0	0	29
Interacción Entre Docente y Estudiantes	0	0	0	6	6
Interacción Entre Estudiantes	0	0	2	2	4
Normas de Comportamiento en clase	0	0	0	11	11
Objetivos de Clase	0	3	0	0	3
Oportunidades de Mejoramiento	0	0	9	0	9
Planeación de Clase	14	0	3	0	17
Planteamiento de Instrucciones	0	3	0	0	3
Práctica de Valores	0	0	0	6	6
Pruebas SABER	8	0	4	0	12
Referentes Nacionales	5	0	0	0	5

<b>Códigos</b>	<b>Plan de clase</b>	<b>Gestión de aula</b>	<b>Práctica Pedagógica</b>	<b>Clima de aula</b>	<b>Recurrencias</b>
Saberes Previos	5	0	0	0	5
Seguimiento al Aprendizaje	0	0	7	0	7
Trabajo Colaborativo	3	0	2	0	5
Uso de Material Didáctico	0	3	5	0	8
Uso Efectivo del Tiempo	0	4	0	4	8
<b>TOTALES:</b>	<b>83</b>	<b>25</b>	<b>39</b>	<b>41</b>	<b>188</b>

Fuente: Esta investigación

Asimismo, se utilizó una red semántica de relaciones de contradicción, asociación, parte y causa entre los códigos elaborados, como se detalla en la Figura 8. Esto permitió contrastar los elementos presentes en la planeación curricular y las observaciones registradas en el instrumento de acompañamiento en el aula.

En este orden de ideas, se observa que el desarrollo de actividades presenta mayores recurrencias sobre el componente de gestión de aula. De igual modo, los vínculos indican que existen cuatro relaciones de las cuales tres están asociadas con el planteamiento de instrucciones, las guías de enseñanza y las estrategias de motivación.



Por último, una cuarta relación establece al desarrollo de actividades como parte del uso efectivo del tiempo en clase. En ese sentido, se puede afirmar que los docentes acompañados estructuran el desarrollo de actividades en consecuencia a las definiciones que el Programa ha establecido sobre la gestión de aula como un componente en el que el docente debe desarrollar una serie de actividades que le permitan compartir instrucciones claras, hacer uso efectivo del tiempo, evidenciar los aprendizajes, apoyarse en material didáctico y posibilitar un clima adecuado para los estudiantes. De esta manera, se establecen relaciones de coherencia, desde una naturaleza procedimental entre el desarrollo de actividades y las recurrencias presentes en el componente de gestión de aula.

Los métodos, procedimientos y habilidades se encuentran mediados por el desarrollo de actividades que el docente evidencia en la práctica pedagógica. Sin embargo, dichas actividades no presentan recurrencias en la planeación de clase, es decir, las actividades asociadas específicamente con el componente de gestión de aula no son nombradas en el instrumento de planeación. A su vez, las estrategias de motivación se relacionan como causa de los objetivos de clase, el uso de material didáctico y la planeación de clase. Además, estas asocian con el desarrollo de actividades, la interacción entre estudiantes, la interacción entre docentes y estudiantes y las normas de comportamiento.

Por otra parte, cabe resaltar que las estrategias de motivación, al ser parte de las pruebas SABER, crean una relación de contradicción con la evaluación formativa, la cual está enmarcada en los instrumentos analizados como un mecanismo de control y regulación que no le permiten al docente adaptar su acción pedagógica a los procesos y los problemas de aprendizaje observados en los alumnos (Allal, 2014). Esto debido a que las pruebas representan un insumo sobre el cual volcar su práctica pedagógica distante de la evaluación formativa. Es importante aquí considerar que según Rosales (2016), la evaluación formativa forma parte del proceso educativo y toda información que se obtenga de ella debe orientarse a su mejora. Este tipo de evaluación se opone a aquella con carácter sancionador (calificaciones o informes positivos o negativos). La evaluación formativa facilita la tarea de identificar problemas, mostrar alternativas, detectar los obstáculos para superarlos. En definitiva, la evaluación formativa perfecciona el proceso educativo. Por lo tanto, no se puede asociar como una herramienta sancionadora sobre los tipos de interacciones que se construyen en un aula de clase.

Es necesario mencionar que las estrategias de motivación, al ser causa del uso de material didáctico que ha sido definido desde las guías compartidas por el Ministerio de Educación, asientan sus bases en el planteamiento de instrucciones. Esto se con el objetivo de normalizar el aula de clase. Por ello, las estrategias formuladas desde esta perspectiva presentan una mayor recurrencia en el componente del clima de aula, en la cual los docentes concentran su quehacer pedagógico en lograr que la clase tenga normas claras, conocidas y seguidas por todos. Lo que dificulta la construcción de un clima de aula que posibilite un aprendizaje significativo.

Por su parte, la evaluación se limita a tener una relación de causa con las guías de enseñanza, al estar directamente asociada con las pruebas SABER y al tener una relación contradictoria con la evaluación formativa. De esta manera, la evaluación citada recurrentemente en los planes de clase se caracteriza como una evaluación sumativa que tiene por objetivo establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza y aprendizaje (Rosales, 2016). Así, la evaluación se centra en la recogida de información y en la elaboración de instrumentos que posibiliten medidas fiables de los conocimientos a evaluar.

Este tipo de evaluación presenta contradicciones con las diversas evidencias de aprendizaje que pueden presentar los estudiantes al asociarse y estructurarse únicamente en relación con las pruebas SABER, lo cual excluye las acciones espontaneas que los estudiantes presentan en el proceso de aprendizaje. Por ello, hay una limitación en el abanico de oportunidades para que los docentes observen las potencialidades de los estudiantes y diseñen posibles planes de mejoramiento que respondan a sus necesidades.

Se debe señalar, además, que son notorias las relaciones de contradicción establecidas entre la evaluación formativa y la evaluación practicada por los docentes. Dichas relaciones se presentan de manera similar con la planeación de clase, en la cual no existen recurrencias. En este sentido, este tipo de evaluación no está claramente ideado en la planeación. Sin embargo, se presenta en la práctica pedagógica a la luz de las guías de enseñanza compartidas por el Programa. Asimismo, se establecen contradicciones con las estrategias de motivación y el seguimiento al aprendizaje. La evaluación formativa se presenta para los docentes y estudiantes, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como parte de las oportunidades de mejoramiento:

El interés por la evaluación en aula con propósitos formativos se relaciona con la creciente conciencia de las limitaciones de las pruebas convencionales para tales fines, y con avances paralelos debidos a los expertos en áreas de contenidos curriculares que, tanto por el rechazo de los efectos de las pruebas usadas para rendición de cuentas, como por los profundos cambios en las concepciones del aprendizaje y del manejo adecuado de los contenidos, comenzaron a desarrollar alternativas a las pruebas para su uso en el aula, (Shepard, 2006, p.17).

En efecto, la evaluación formativa hace parte importante del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Del mismo modo, le permite al docente establecer acciones pertinentes de mejoramiento, según el contexto de sus estudiantes. Sin embargo, es necesario redireccionar los vínculos que se establecen con el tipo de evaluación que se desarrolla por los docentes acompañados. Dado que esto permite contrastar el instrumento de acompañamiento en el aula.

En relación con las evidencias de aprendizaje, se establecen vínculos de causalidad con los objetivos de aprendizaje y de asociación con el uso del material didáctico. Las evidencias de aprendizaje, según los instrumentos analizados, se configuran desde los referentes nacionales sintetizados en las guías de enseñanza que el docente utiliza para la elaboración de sus planes de clase. Estas evidencias son recurrentes en el componente de gestión de aula, puesto que, a través de las actividades desarrolladas por los docentes acompañados, se pueden observar algunas evidencias en relación con los ejercicios realizados desde las guías de enseñanza. Sin embargo, las evidencias de aprendizaje deberían apelar a las acciones que los estudiantes realizan en cada uno de los momentos de clase y que permean otros componentes como el clima de aula. Perdomo (2016), sugiere que las evidencias de aprendizaje son un insumo valioso para redireccionar las practicas pedagógicas. Sobre estas se pueden establecer acciones de mejoramiento, lo cual permite lograr un aprendizaje significativo. Por lo tanto, el docente debe ser un buen observador para identificar dichas prácticas, además de considerarlas previamente en el ejercicio de planeación; sin descartar aquellas que surjan deliberadamente en el proceso de aprendizaje.

Ahora bien, la formulación de acuerdos establece relaciones de causa con las normas de comportamiento de clase, y la interacción entre docentes y estudiantes. Además, dicha formulación se encuentra asociada con el uso

efectivo del tiempo y la interacción entre estudiantes. Esta formulación de acuerdos es mayormente recurrente en el componente de clima de aula y gira en torno a las definiciones que el Programa ha entendido como clima de aula. Se basa, además, en las normas que regula el docente. Por ello, el docente centra su mayor interés en la efectividad del tiempo como aquello que le permite alcanzar los saberes dentro de un determinado cronograma distanciado de los tiempos de aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, se puede contrastar en los instrumentos seleccionados que la formulación de acuerdos se desarrolla de forma imperativa, lo cual refiere a la interacción entre docentes y estudiantes. Los acuerdos son creados por los docentes y los estudiantes son informados para cumplir dichos acuerdos.

En las instituciones educativas del País, se han obtenido resultados muy bajos en las pruebas internas y en las pruebas externas PISA, que son realizadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en varios países del mundo cada tres años. Esta medición se realiza en tres áreas: matemáticas, ciencias y lectura. Como lo muestra el último reporte, Colombia está por debajo de la media, sobre todo en lectura y ciencias. En esa medida, Colombia les apuesta a diferentes estrategias para el mejoramiento de la calidad educativa, el Programa Todos a Aprender establece una ruta para la formación de los maestros y el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje de las niñas y niños, al realizar mayor énfasis al acompañamiento en el aula como un espacio de reflexión pedagógica y didáctica.

Como señalan (Laorden y Pérez 2002), el espacio como factor didáctico ayuda a definir la situación de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, permite crear un ambiente estimulante para el desarrollo de todas las capacidades del alumnado, así como favorecer la autonomía y motivación del equipo de profesores. De esta manera, el programa retoma con mayor énfasis los acompañamientos de aula que consisten en la observación, en el proceso de formación tanto didáctico y disciplinar y un asesoramiento para la planeación de la clase, mediado por los referentes nacionales (estándares de calidad, derechos básicos de aprendizaje y lineamientos curriculares).

En ese sentido, el análisis que se presenta a continuación va direccionado al instrumento que los docentes tutores utilizan para observación de clases. En este hay tres categorías sujetas a interpretación: gestión de aula, practica pedagógica y clima de aula. En la misma línea, se toman algunas

recurrencias tales como: formulación de preguntas, guías de enseñanza, interacción entre docente y estudiantes, interacción entre estudiantes y normas de comportamiento en clase. Dichas recurrencias se ven reflejados los momentos claves del proceso de enseñanza.

Como se evidencia en la gráfica, hay una interacción fuerte entre estudiantes y docentes que se ve reflejada en el clima de aula y la práctica pedagógica. Esto se puede ver desde una perspectiva de enseñanza – aprendizaje, en la cual converge una serie de variables que establecen las relaciones entre objeto de estudio, el sujeto que enseña, y el sujeto que aprende. Esta triada de relaciones dinamiza los posibles conocimientos y sus prácticas en contextos particulares. El énfasis, en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, radica en la atención a las distintas problemáticas, necesidades y realidades que la sociedad contemporánea tiene. Con esto se busca la formación en habilidades, capacidades y competencias más allá del plano instrumentalista, es decir, desde un ámbito transformacional.

Es significativo mencionar que las interacciones de docentes y estudiantes se orientan desde dos planos. El primero refiere a los imaginarios o conceptualizaciones que los profesores tienen sobre el conocimiento y cómo este puede ser enseñando. Cabe mencionar que se trata del hecho formativo a partir del sentido que estos generan y son capaces de implementar. Por otra parte, el segundo plano refiere a las ideas sobre el conocimiento y sus prácticas desde la percepción estudiantil. En este se conjugan los saberes previos sobre el conocimiento, la comprensión del sentido del conocimiento del profesor y las prácticas resultantes, como evidencia, de la usabilidad del conocimiento y el entendimiento.

La formulación de preguntas, como se observa en la gráfica, aparece con un significativo énfasis dentro del plan de clases. Sin embargo, pero pierde su importancia cuando se pone en marcha lo planeado, al dejar a un lado su carácter pedagógico y didáctico en todo proceso de formación. Tal como señala, Freire y Faúndez, (1986), la pregunta que el alumno hace sobre el tema cuando es libre para hacerla puede brindarle al profesor un ángulo distinto, el cual permite una reflexión más crítica.

Recordar los espacios académicos, enfocados en la construcción de conocimiento, permite establecer diseños curriculares que se distancien de enfoques tradicionales. Lo cual incentiva, en el desarrollo de las habilidades de pensamiento y en los procesos de investigación, la ruta

propicia para la transformación educativa. La pregunta en el aula de clases dinamiza los procesos de pensamiento que se han de constituir en la base necesaria para minimizar los problemas e injusticias de la sociedad. Al reconocer que todo conocimiento es respuesta a una pregunta, se propuso un espacio de encuentro en el aula, debate y construcción de teorías que aportan a la formación, dejando de lado el aprendizaje memorístico y rutinario (Bachelard, 2000).

En este tema es inevitable trabajar el concepto de error. Los maestros han representado al error como algo que ocultar y que es malo. Estos epítetos llevan en gran medida a los estudiantes a no querer expresar sus concepciones frente a un tema en particular. Asimismo, les impide a los profesores inventar explicaciones sobre temas que desconocen, con la idea de que como docente se debe saber todo. La educación de hoy debe formar al estudiante a que todas las cosas no son blancas ni negras, ya que tienen sus matices y ver al error como una oportunidad de aprendizaje. Como lo manifiesta Rodríguez y Camacho (2001), el error no es un defecto del pensamiento, sino un testigo inevitable en el proceso de búsqueda. Se aprende no sólo contra, sino también con y gracias a los errores.

Al realizar la revisión de algunas guías de textos que se utilizan en las instituciones educativas, se encontró que en diversas ocasiones se presenta una visión deformada y simplista de la evolución del conocimiento. En esta investigación se encontró que dicha visión tiene énfasis en el momento de la planeación, pero que el docente a medida que avanza la clase olvida. En ese sentido, las circunstancias del aula son las que marcan la pauta de formación, lo que deja de lado la rigurosidad y las metas planteadas para la clase.

Con el acompañamiento de los tutores, como se puede evidenciar en los informes reportados, se logra mitigar eventos que obstaculizan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, es necesario trabajar con mayor énfasis en la consolidación de una cultura de formación, en la que se establezcan conexiones fuertes entre el docente, el estudiante y las temáticas a desarrollar, dichas conexiones deben confluir en la formación con sentido humano. Si bien estos programas realizan un aporte en la configuración de una escuela con calidad, es necesario realizar renovaciones desde lo curricular para que se establezcan como lineamientos estrategias, tales como comunidades de aprendizaje, acompañamiento en el aula, formación de los docentes en el saber disciplinar y didáctico que han hecho

del Programa Todos a Aprender una herramienta fuerte de mejoramiento continuo.

Las normas de comportamiento en clase se abordan desde la categoría clima de aula, en la cual hay un reconocimiento importante. El docente ve fundamental esta categoría de análisis porque considera que los estudiantes dóciles son más fáciles de educar. Sin embargo, es importante poner énfasis realmente en cuáles son normas que no atenten con los procesos de enseñanza, para que el estudiante se sienta libre de expresarse.

Respecto a los objetivos de clase, cabe en esta investigación reflexionar sobre el fenómeno educativo y reconocer los conocimientos que circundan el entorno de los estudiantes y que son validados a través de las prácticas. Así, se hace del conocimiento una experiencia de formación, que permita el aprovechamiento de la biodiversidad, la multiculturalidad y la historicidad. Esto permitirá perfilar el desarrollo de los estudiantes a través de la trascendencia de los saberes tradicionales de las comunidades hacia las construcciones colaborativas del saber y su aplicabilidad. Para esto es necesario atender a las necesidades, problemáticas y demandas de sus contextos de acción, al involucrar la innovación y propender por el bienestar a todo nivel.

En consecuencia, los objetivos de aprendizaje deben responder a un texto con contexto, lo que se evidencia en el análisis documental. Los procesos de formación realizados por los tutores a los docentes acompañados han logrado posicionarse en el momento de la planeación. Este es un gran logro del programa, porque dichos procesos permitieron que los docentes entiendan su importancia. Sin embargo, las dificultades se dan en el momento de la implementación, por los retos que estos suponen.

Por consiguiente, reflexionar sobre la escuela implica retos, ya que dicha reflexión tiene una íntima relación con la formación docente; es la piedra angular de cualquier renovación de la educación, como lo plantea Serna (2020, p. 430):

Si se pretende una transformación en la educación básica, es importante pensar primero en una renovación en los procesos de formación docente, los cuales provean las herramientas básicas para enfrentar los requerimientos actuales desde la formación disciplinar, didáctica, epistemológica, pedagógica y ética.

Para finalizar, este entramado de relaciones se compone de las prácticas, la cuales refieren a la formación de los profesores. En estas se ubica la

tensión y la coherencia entre los métodos, las estrategias, la formación del sujeto y la lógica práctica del orden escolar. Estas permiten la construcción de un sujeto que está delimitado por la institucionalidad escolar –lógica práctica del orden-, la que define las maneras de conocer, saber, ser y estar con relación al conocimiento.

Las oportunidades de mejoramiento se asocian con la interacción entre estudiantes que requieren una mayor presencia como parte de las prácticas pedagógicas en el aula. Este hallazgo es significativo para los procesos encaminados a la enseñanza y el aprendizaje que demandan una participación constante de los estudiantes, si se espera propiciar un aprendizaje significativo, desde una perspectiva preocupada por la formación del ser humano. Este aprendizaje es una unidad dinámica del ser, hacer, conocer y convivir, por ser un sistema que entrelaza el razonamiento y la emoción en el vivir cotidiano (Maturana, 2002).

Por otra parte, las oportunidades de mejoramiento se consideran como causa de la evaluación formativa, debido a que esta permite evidenciar tanto los aprendizajes como los vacíos, de tal manera que ofrece información de retorno tanto al profesor como a los estudiantes.

En cuanto a la planeación de clase, se encontró que se encuentra en contradicción con la evaluación formativa, lo cual evidencia la falta de preocupación por asumir la evaluación como un proceso que está presente desde la planeación de actividades de carácter evaluable. Se trata de apostar por un aprendizaje significativo y la construcción del conocimiento a partir de actividades realizadas de manera periódicas y orientadas al desarrollo progresivo de los contenidos y competencias a alcanzar. Lo cual sigue las teorías constructivistas del conocimiento.

Además, la planeación de clase se encuentra asociada tanto al uso del material didáctico como a las estrategias de motivación que tienen lugar en el aula. Esto evidencia la contribución que el trabajo de los tutores representa para la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se soportan en materiales y estrategias coherentes con los propósitos e intencionalidades que se plantean desde la planeación de clase. En el caso de los materiales didácticos, estos pueden cumplir diferentes funciones, como aproximar a los estudiantes al conocimiento, después de que el docente transforma en enseñables los contenidos de cada disciplina. Lo anterior implica la reflexión sobre los métodos, las actividades y los materiales que el docente usa. Se espera que aprendan a “ilustrar los

conceptos, explicar las nociones y hacer demostraciones a los estudiantes” (Vargas, Pérez y Sarabia, 2001, p.21).

Desde esta perspectiva, es necesario señalar que no es suficiente que un docente domine la disciplina que va a enseñar, sino que debe saber enseñarla y, en consecuencia, esto se verá traducido en los métodos de trabajo y especialmente en los materiales didácticos que se ponen al alcance de los estudiantes (Vargas, Pérez y Sarabia, 2001). Aquí está presente la función de apoyo que tienen los materiales didácticos en las construcciones cognoscitivas que realizan los estudiantes. Para cumplir esta función es necesaria la planeación tanto didáctica como curricular, la cual permite identificar y organizar los métodos, los procedimientos y los materiales.

En cuanto a las estrategias de motivación que el docente considera en su trabajo en el aula, es importante destacar que si se plantean desde la planeación de clase permitirán que el docente analice y reflexione sobre las limitaciones y potencialidades en la motivación para plantear estrategias que respondan a las características y necesidades de los estudiantes. Un ejemplo de esto puede ser procurar que los estudiantes, con bajo nivel de motivación, consigan pequeños éxitos académicos para que avancen hacia metas que exijan esfuerzos superiores. Igualmente, los resultados demuestran que la planeación de clase reconoce los referentes nacionales propuestos por el Ministerio de Educación para orientar el trabajo en el aula. Ante estos resultados, surgen interrogantes sobre la manera como tanto docentes como tutores asumen las directrices nacionales; si lo hacen desde una postura reflexiva, crítica, comprensiva o desde una postura instrumental, pasiva y de racionalidad técnica.

Por otra parte, se encontró en contradicción la planeación de clase con el trabajo colaborativo es uno de los pilares del Programa Todos a Aprender, que espera apoyar la conformación de comunidades de aprendizaje, conformadas por directivos y docentes del centro acompañados. Se espera que, a partir de estas comunidades, se realice la profundización en conceptos relacionados con las temáticas que se abordaran y se fortalezcan las estrategias pedagógicas, entre otras acciones que aportan al mejoramiento de las prácticas de aula.

Se encontró que el planteamiento de instrucciones está asociado al material didáctico y al desarrollo de actividades en el aula. Esto es una manifestación de la comunicación didáctica que tiene lugar en el aula como parte de la interacción del docente con los estudiantes. Así, saber

comunicar está relacionado con saber enseñar y aprender. Por lo tanto, el maestro debe cuidar lo que dice, es decir, cuidar la palabra, aún más si se entiende que el manejo didáctico de la comunicación es dialéctico.

En tal sentido el planteamiento de instrucciones forma parte de “la comunicación didáctica que exige el conocimiento de las características de desarrollo intelectual y del lenguaje de los niños...Una expresión superficial o errónea obstaculiza la elaboración” Barrios et al. (2017, p. 33) En consecuencia, “la comunicación es esencial a la enseñanza, es decir a las interacciones profesor-estudiante, y ella es fundamentalmente verbal” como lo expresa (De Landsheere, 1983, p. 23) (Citado por Barrios et al. 2017, p.33).

De otro lado el planteamiento de instrucciones es causa de los objetivos de clase y de las guías de enseñanza. Este hallazgo demuestra la intención de lograr una coherencia como parte del trabajo situado, que es una de las estrategias del PTA. En este caso, se ubicaría entre los objetivos de clase, que direccionan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, de los objetivos se infiere el resto de los componentes del proceso que se desarrollan en el aula, como la planeación, los materiales didácticos, las estrategias de motivación, pero, a su vez, todos ellos se interrelacionan entre sí influyendo sobre los objetivos.

Las guías de estudio y ejercitación para los estudiantes forman parte de las Sesiones de trabajo situado del PTA y tiene contenidos que están directamente asociados con los estándares curriculares, los derechos básicos de aprendizaje, los componentes, las competencias, las evidencias o los aprendizajes. Estas características permiten inferir que el planteamiento de instrucciones se encamina al trabajo en coherencia con los referentes nacionales establecidos por el Ministerio de Educación Nacional. Esto le deja poco de margen a la autonomía del docente, quien debe moverse en este marco preestablecido para el fortalecimiento de los aprendizajes en las áreas de lenguaje y matemáticas de los estudiantes de grado primero a quinto.

Otro hallazgo importante de esta investigación es la práctica de valores que se evidencia tanto en la interacción entre estudiantes como en la interacción entre docentes y estudiantes. Sin embargo, las relaciones que se registran son de contradicción debido a la complejidad que representa esta práctica. Lo anterior implica no solo reconocer y declarar la importancia de los valores, sino que es necesario definirlos, aplicarlos y vivirlos en las interacciones cotidianas. Así:

La falta de valores definidos puede generar molestia cuando se atraviesan los límites de las personas frente al otro, entendido el valor como una cualidad hecha práctica en algún acto de relación con el otro. Cabe resaltar la importancia de los valores definidos, que pueden ser relativos según las personas, por tanto, el valor definido debe ser una práctica que permita la convivencia armónica y acertada dentro de un espacio sociocultural (Barrios, Duque y Solarte, 2021, p. 104)

Las Pruebas Saber se encuentran asociadas con la evaluación en general, más no con la evaluación formativa. Esto pone de manifiesto el papel que cumplen estas evaluaciones externas en el sistema educativo colombiano, como es la medición del desempeño escolar a través de una prueba estandarizada, que tiene como propósito establecer escalas de valores entre los estudiantes que las presentan. Dicha prueba es elaborada y aplicada por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES).

Por lo expuesto, surge la inquietud por el vínculo que se establece en el aula entre los resultados de las Pruebas Saber y las estrategias de motivación que pueden estar asumiendo una connotación externa perjudicial de “premio y castigo”. Esto genera que los estudiantes y profesores compitan por obtener los mejores lugares en los rankings, sin preocuparse por la profundidad y el sentido de sus aprendizajes, de su formación integral y el desarrollo de su pensamiento como parte de una calidad educativa deseada.

Los referentes nacionales establecidos por el Ministerio de Educación Nacional se asocian con la planeación de clase. Se espera que este oriente las prácticas en el aula. Al respecto, es importante señalar que en los registros de la tutora no se explicitan vínculos con las prácticas pedagógicas de aula, tales como planteamiento de instrucciones y el desarrollo de actividades, pero si se menciona que son causa de las guías de enseñanza en el aula, que determinan las dinámicas de trabajo en el aula y orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje de profesores y estudiantes. Aquí surgen interrogantes, tales como:

- ¿Cómo se toman los referentes nacionales en la planeación de clase? ¿solo por cumplir con directrices?
- ¿Por qué no se toman otros referentes diferentes a los plateados por el Ministerio de Educación Nacional?

- ¿Cuándo no hay tutores, lo docentes realizan planeación de clase?
- ¿Cuándo no hay tutores, se toman referentes nacionales en la planeación de clase?

En consecuencia, es necesario reconocer si en la planeación de clase se consideran otros referentes diferentes a los establecidos por el Ministerio de Educación Nacional y, si no lo hacen, sería valioso saber cuáles son los motivos que impiden su ocurrencia.

Después de graficar la información encontrada por los tutores, a través de los instrumentos, se ha podido identificar la siguiente información. En el ítem denominado trabajo colaborativo, se encuentran algunas contradicciones con la interacción en el aula. Se entiende el trabajo colaborativo de la siguiente manera:

Esta técnica se refiere a la actividad que efectúan pequeños grupos de alumnos dentro de las aulas de clase; éstos se forman después de las indicaciones explicadas por el docente. Durante el inicio de la actividad y al interior del grupo, los integrantes intercambian información, tanto la que activan (conocimientos previos), como la que investigan (Glinz, 2005, p.2).

Los docentes poseen, según el instrumento de visita, confusiones sobre el clima de aula. Por esta razón, no se realiza una práctica de valores y menos un trabajo en conjunto en el salón, como causa de las diferentes restricciones, en tan sentido se pueden dar bondades al desarrollar el trabajo colaborativo.

De la misma manera, presenta contradicciones con el plan de clase, ya que en el desarrollo se proponen diversas actividades de interacción entre los estudiantes (trabajo independiente, en parejas o cooperativo), pero el docente no permite que haya dicho desarrollo en la clase. Este factor debe llevar al docente a replantarse la visión que tiene sobre la educación, de cuál es el objetivo de esta y muchos aspectos de su práctica. Esto se puede subsanar al iniciar por el rol del docente, ya que, al iniciar el trabajo colaborativo, el estudiante y profesor comparten la autoridad. Asimismo, es necesario cambiar la estructura de sus clases, además que posibilite el trabajo colaborativo. Modificar la forma de enseñar y de aprender es un desafío que lleva al docente a pensar en la participación del contexto y su motivación.

El trabajo colaborativo se encuentra asociado con el seguimiento del aprendizaje. Este se convierte en un factor para cualificar al estudiante en el desarrollo de las actividades propuestas por el docente. Se pretende que la evaluación esté asociada con el seguimiento del aprendizaje, si no se está llevando a cabo en el aula por interferencia del profesor. Según Zañartu (2003), el aprendizaje colaborativo está centrado básicamente en el diálogo, la negociación, en la palabra y en el aprender por explicación. Es necesario que exista una interacción entre los estudiantes (se nombra 3 veces en el instrumento de plan de clases y 3 en el instrumento de práctica pedagógica, para un total de 5).

Encontramos también un ítem denominado saberes previos que son causas para la creación de las guías de enseñanza. De acuerdo con Piaget, se hacen a partir de las interacciones entre el sujeto y el objeto, lo cual se opone al conocimiento postulado como simple acumulación de información exterior que se le proporcione verbalmente a la persona. Esta posición nos lleva a relacionar la comprensión como objetivo de la enseñanza, en contraposición al aprendizaje memorístico o por repetición. Por otra parte, Ausubel (1973) (2002), plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa en la que interacciona la nueva información con los conocimientos previos, debe entenderse por estructura cognitiva al conjunto de conceptos, ideas, que un individuo posee. Por esta razón, es de suma importancia conocer qué saben los estudiantes, establecer una unión entre sus conocimientos, el aula y el contexto. Esto con el fin de crear guías de enseñanza que respondan a las necesidades de la realidad. Se pretende que el alumno sea capaz de interactuar con la información dada por fuera del recinto educativo, para clarificar más y lograr que sea un ser competente.

Los saberes previos sirven para lograr el acercamiento con un nuevo conocimiento. De igual manera, es necesario un acercamiento con la construcción de nuevos significados, lo que posibilita que el estudiante construya más relaciones con lo que ya conoce. En este punto, son importantes las guías de enseñanza que plantea el docente para guiar ese camino de acercamiento al nuevo saber (son nombrados 5 veces en el instrumento de plan de clase).

De igual manera, el seguimiento al aprendizaje es causado por la evaluación formativa. Esta causa plantea una cultura de mejoramiento que se establece por medio de la práctica para poder lograr, orientar y promover

la reflexión del docente y los procesos metacognitivos de los estudiantes. Se plantea una relación con la evaluación formativa, la evaluación como un medio para mejorar y transformar las prácticas en el aula. La evaluación formativa es un proceso en el cual los profesores reciben información sobre el grado en el que los estudiantes han aprendido y cuáles han sido las dificultades, que se asumen como aspectos de mejora y van más allá de la calificación, (Samboy, 2009).

El seguimiento al aprendizaje hecho por los profesores se ve enriquecido por la evaluación formativa, ya que los profesores y los estudiantes comparten metas de aprendizaje y evalúan constantemente sus avances en relación con estos objetivos. Asimismo, da pie para determinar la mejor forma de continuar el proceso de enseñanza y aprendizaje según las necesidades de cada curso. Es necesario incluir la evaluación formativa como parte del trabajo cotidiano del aula con el fin de orientar el proceso y tomar decisiones oportunas que den más y mejores frutos a los estudiantes, Juste (2000), afirma que algunos de los beneficios son:

- La información para la orientación y toma de decisiones
- La mejora del programa
- Datos para la mejora profesional

Así, se hace necesario buscar que el estudiante sea evaluado no solo por los resultados, sino también por su proceso de aprendizaje. Evaluar de manera formativa es valorar al estudiante de manera integral, no tan solo en la reproducción de conocimientos científicos. Lo anterior está asociado con el trabajo colaborativo, porque este se presenta como una estrategia para realizar este seguimiento, ya que propone diferentes actividades para la interacción entre los estudiantes. También tiene concordancia con las Pruebas Saber que son el objetivo de los docentes. El cumplimiento de las metas propuestas por el MEN limita al profesor y no le permite innovar en el aula. Por tal motivo, se presenta el siguiente cuestionamiento ¿la evaluación es un medio para mejorar o para limitar? (nombrado en 7 ocasiones en el instrumento de practica pedagógica).

Los materiales didácticos son elementos que emplean los docentes como facilitadores y conductores del aprendizaje para los estudiantes. Estos ayudan a presentar y desarrollar los objetivos de la clase y de la planeación que son causa para la creación y la utilización de este material. De igual manera, se debe prever que este tenga estrategias de motivación, en las que el alumno se sienta en total disposición de adquirir lo planteado.

Además, estos materiales están asociados con la construcción de las guías de enseñanza, que serán utilizadas en el salón de clase para el desarrollo del saber específico que se quiere impartir. Estas guías deben estar contextualizadas y pensadas para un grupo heterogéneo que posee inteligencias múltiples y diferentes maneras de adquisición del conocimiento. Estas serán el resultado final del material didáctico, al tener en cuenta el planteamiento de instrucciones que el maestro vea conveniente para cumplir con los objetivos propuestos. Esto con el fin de lograr, a partir del material didáctico, unas evidencias del aprendizaje en las que se hayan cumplido con los anteriores factores.

El uso efectivo del tiempo está directamente relacionado con el desarrollo de las actividades propuestas y la formulación de acuerdos para el logro de los objetivos. El tiempo puede ser un factor cambiante en el aula de clases. Esto debido a que se presentan diferentes situaciones para el cumplimiento de lo establecido. Por eso, la necesidad del dialogo constante entre alumno y docente para poder cumplir a cabalidad. Lo anterior es parte de las estrategias de motivación, basadas en las necesidades del individuo (Anaya-Duran y Anaya Huertas, 2010). Así, se lleva al alumno a exigirse aún más de lo que es capaz de dar (se nombra 4 veces en el instrumento de gestión de aula y 4 veces en el instrumento de practica pedagógica, para un total de 8 veces.)

### **4.3. Discusión y resultados del tercer objetivo: Interpretar la fase de realimentación a partir del registro realizado en cada uno de sus componentes por parte de tutores y docentes.**

Durante la fase de realimentación los tutores del Programa Todos a Aprender establecen un dialogo reflexivo orientado a analizar posibles fortalezas y oportunidades de mejoramiento en relación a la planeación curricular y a los componentes de clima de aula, gestión de aula y práctica pedagógica. En este proceso se desarrolla en conjunto con los docentes acompañados, un plan de acción que registra las posibles estrategias que contribuirán a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este orden de ideas, y según la interpretación posibilitada desde la lectura del informe de acompañamiento y el registro de visita en el aula empleado por los tutores, se presentaron con mayor recurrencia los códigos que se muestran en la Cuadro 8.

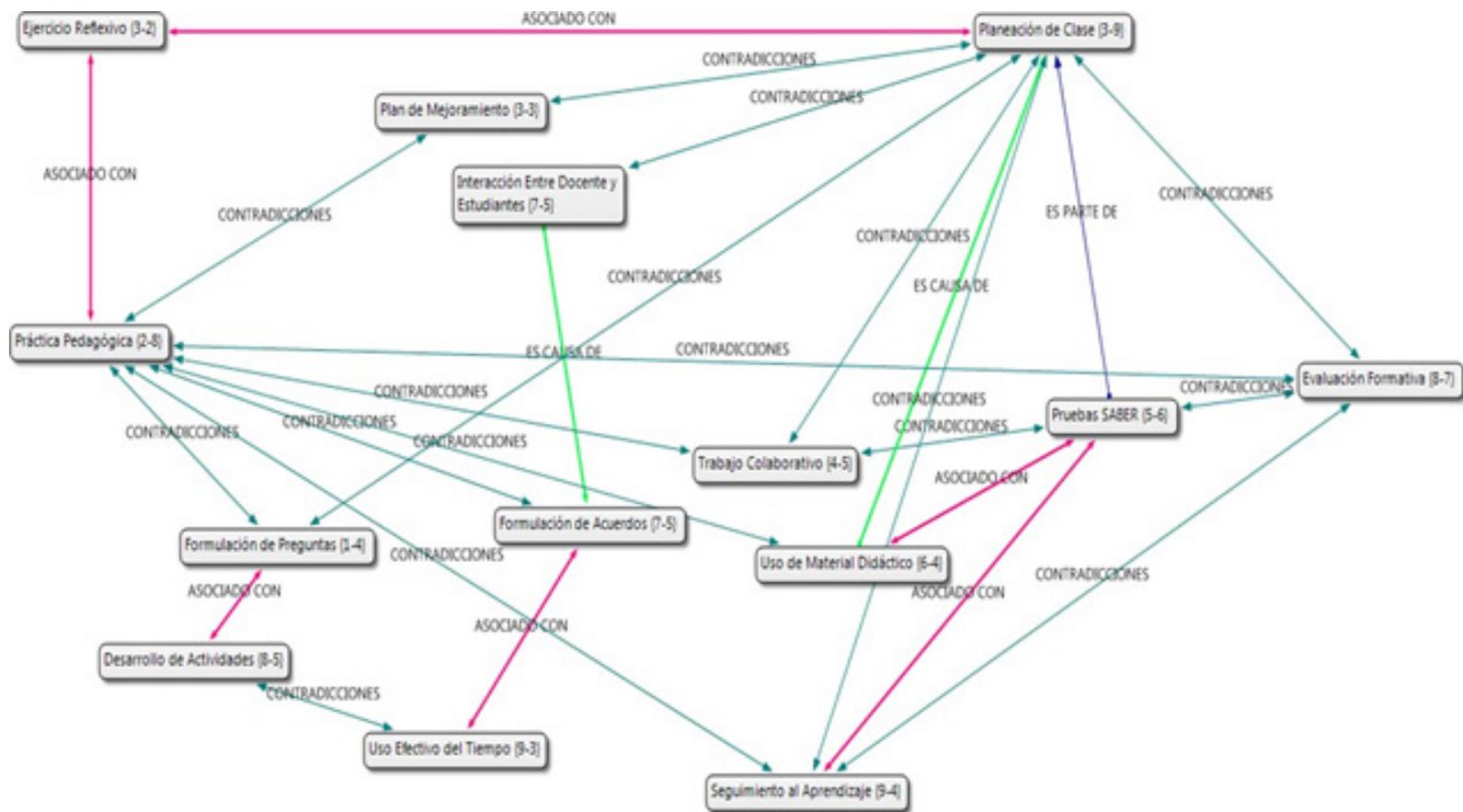
Cuadro 8: Códigos Fase Realimentación

<b>Códigos</b>
Desarrollo de Actividades
Ejercicio Reflexivo
Evaluación Formativa
Formulación de Acuerdos
Formulación de Preguntas
Interacción Entre Docente y Estudiantes
Plan de Mejoramiento
Práctica Pedagógica
Pruebas SABER
Seguimiento al Aprendizaje
Trabajo Colaborativo
Uso de Material Didáctico
Uso Efectivo del Tiempo

Fuente: Esta investigación

Asimismo, se observan en la Figura 9 los códigos representados a través de la red semántica con los diferentes tipos de vínculos. Esto permite afirmar que la realización de la práctica pedagógica presenta un mayor número de contradicciones en relación con la formulación de preguntas, el seguimiento al aprendizaje, la formulación de acuerdos, el uso de material didáctico, el trabajo colaborativo, la evaluación formativa y el plan de mejoramiento.

Figura 9: Red Semántica: Fase de Realimentación



Fuente: Esta investigación

En ese sentido, es importante mencionar que dentro de las recomendaciones realizadas por los tutores se presenta continuamente la necesidad de que, dentro del espacio de aula, se realice la formulación de preguntas a los estudiantes y por parte de los estudiantes. Sin embargo, aunque se presentan en la planeación algunas preguntas asociadas a los saberes que se esperan alcanzar, en la práctica no se posibilita un escenario de preguntas. Todo ello responde a los intereses de los docentes encaminados a lograr un clima de aula adecuado, que se asocia con limitar las interacciones entre los estudiantes y con desarrollar procesos de enseñanza unidireccionales, destacando al docente como el único sabedor y poseedor del conocimiento.

Esta situación evidencia la limitada reflexión e investigación por parte de los docentes en sus prácticas de aula, ya que:

La reflexión desde la práctica implica la condición de un docente investigador; más real que ideal, pero; no obstante, a pesar de las formalidades declarativas se mantiene una concepción, heredada de la tradición, de formar sólo para enseñar porque se supone que la investigación está reservada a los expertos o son otros profesionales quienes deben investigar los problemas de la educación, lo cual no es verdad (Díaz, 2006, p.3).

Se observa, además, que el seguimiento al aprendizaje no se desarrolla como parte de la evaluación formativa y, por lo tanto, presenta contradicciones con la planeación de clase y con las acciones de mejoramiento que deberían presentarse desde el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes. Se pierde así la oportunidad de propiciar una mayor participación de los estudiantes en la evaluación y prácticas de aprendizaje, como lo expresan López-Pastor y Sicilia-Camacho (2017):

La evaluación formativa es el proceso mediante el cual los maestros proporcionan información a los estudiantes durante el proceso de aprendizaje para modificar su comprensión y autorregulación. Un proceso importante dentro de esto es la evaluación compartida, que se refiere a la participación del alumno en la evaluación y la práctica del aprendizaje, un proceso de diálogo y colaboración entre el profesor y los alumnos dirigido a mejorar el proceso de aprendizaje, tanto individual como colectivamente (p.1).

Por otra parte, la planeación de clase, aunque se encuentra asociada a un ejercicio reflexivo, surge como acción de mejoramiento para los procesos de enseñanza de los docentes acompañados. Esto debido a que presenta relaciones de contradicción con la interacción entre docentes y

estudiantes, el trabajo colaborativo y los planes de mejoramiento. Esto a causa de que la planeación de clase es parte de las pruebas SABER, es decir, los docentes acompañados giran sus prácticas hacia la preparación de pruebas externas, lo cual genera contradicciones con el tipo de evaluación formativa que pretende desarrollar el Programa Todos a Aprender.

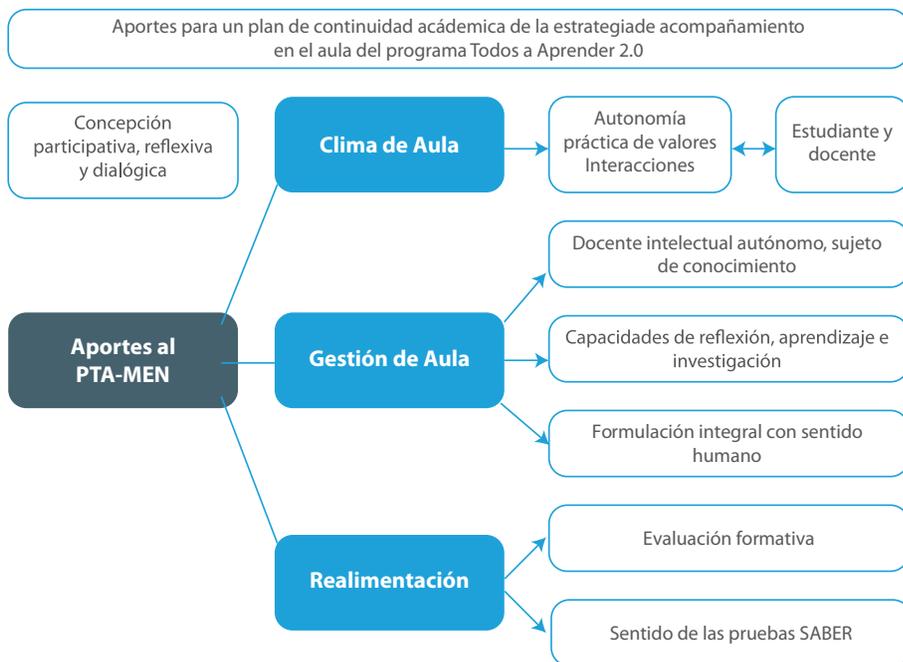
Así las cosas, desde los instrumentos analizados, específicamente sobre la fase de realimentación del acompañamiento en el aula desarrollada por los tutores, se elaboran los códigos ya mencionados. Estos se apoyan en citas textuales que surgen como acciones de mejoramiento, es decir, se propone desde la mirada del tutor la necesidad de formular estrategias que permitan, por ejemplo, posibilitar la evaluación formativa, proponer y sistematizar los seguimientos a los aprendizajes. Asimismo, se plantea establecer en la planeación de clase acciones que sean coherentes con los planes de mejoramiento, posibilitar la formulación de preguntas dentro del aula de clase, fortalecer las relaciones entre estudiantes y proponer diferentes materiales didácticos sin limitarse a asociarlos con las pruebas SABER.

Lo anterior permite afirmar que el proceso de realimentación se genera a partir de evidencias que son tomadas de la visita en el aula y que abren la posibilidad de un mejoramiento de las prácticas docentes. Sin embargo, es importante destacar que los tutores han mencionado la necesidad de fortalecer procesos que contribuyan a la autonomía de los docentes, puesto que las sugerencias abordadas en los procesos de realimentación se constituyen desde relaciones contradictorias entre los ejercicios de planeación y práctica pedagógica, condicionados por el uso de diferentes documentos expuestos por el Ministerio de Educación Nacional.

#### **4.4. Discusión y resultados para el cuarto Objetivo: Formular un plan de continuidad académica a la estrategia de acompañamiento en el aula del Programa todos a aprender 2.0 y como un aporte a la formación de educadores.**

Para el clima de aula, la gestión de aula y la realimentación se recomienda, por una parte, formular un plan de continuidad académica para la estrategia de acompañamiento en el aula del Programa Todos a Aprender 2.0, como se presenta en la Figura 10. Por otra parte, se sugiere realizar aportes a la formación de educadores de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño.

Figura 10: Aportes a un plan de continuidad



Fuente. Esta investigación

En este sentido, se presentan en la Figura 10 los aportes al Ministerio de Educación Nacional, específicamente al Programa Todos a Aprender, que se describen a continuación.

Se plantea que, a partir de los resultados obtenidos en el clima de aula, es necesario realizar el acompañamiento no sólo al docente sino también es necesario pensar en el estudiante. Por lo tanto, se recomienda buscar mayor coherencia entre la práctica de valores en el aula y la autonomía tanto del docente como del estudiante para que sus interacciones se enriquezcan y sean más significativas.

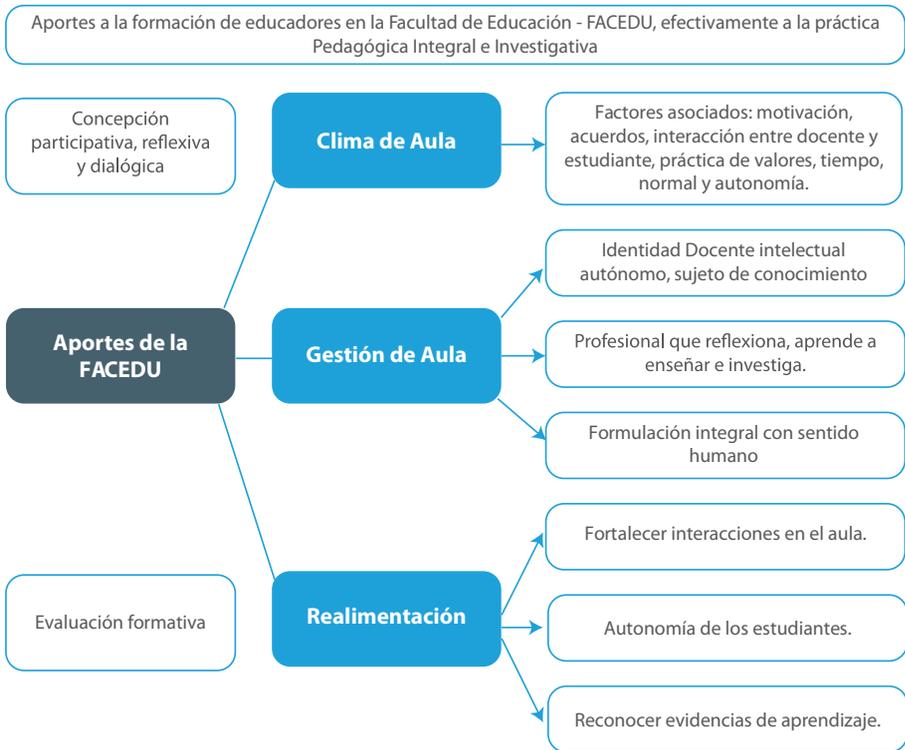
En lo que respecta a la gestión de aula, se plantea concebir a los docentes como intelectuales que enseñan con capacidad para recrear y promover nuevas estrategias de aprendizaje y que investigan su práctica pedagógica. Esto supone su capacidad para reflexionar sobre esta y analizar las características propias de sus estudiantes, en contextos históricos y sociales particulares. Esta apuesta por un docente con tales características puede devolver la confianza y el compromiso con el cambio que implica nuevos retos y desaprender para dar paso a prácticas contextualizadas e innovadoras.

En un escenario en el que se vuelve a confiar en las capacidades y la autonomía de los docentes, las evidencias de aprendizaje dejarían de ser asumidas como una herramienta de control para convertirse en la posibilidad de identificar las fortalezas y avances de los procesos de aprendizaje significativo de los estudiantes. De tal manera que el docente recupere su papel protagónico en los procesos de evaluación y reconfiguración de los procesos de aprendizaje para adecuarlos a los contextos y necesidades de sus estudiantes y, así, lograr que la educación cumpla su función social.

Igualmente, los docentes dejarían de emplear la mayor parte del tiempo en el aula para disciplinar a los estudiantes y se preocuparían más por la formación integral con sentido humano. Un docente así concebido demanda mayor participación, trabajo colaborativo, autonomía y libertad, lo que se sustenta en la confianza plena de sus capacidades de reflexión, aprendizaje e investigación.

En cuanto a la Realimentación, se observa la necesidad de materializar la evaluación formativa y para ello es importante que se generen espacios de formación en los que se profundice en las diferentes maneras de desarrollar este tipo de evaluación. Además de lograr un común denominador con las pruebas SABER, sin que estas últimas se conviertan en el modelo de evaluación a seguir por los docentes acompañados, ni el principal referente para el trabajo en el aula.

Figura 11: Aportes a la formación de educadores



Fuente. Esta investigación

Por otra parte, se presentan en la Figura 11, los aportes a la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño, específicamente a la práctica pedagógica integral e investigativa.

Los aportes que se pueden derivar a partir de los resultados obtenidos en el clima de aula radican en el acompañamiento a docentes por parte del PTA. Así, estos construyen, significan y elaboran los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con el componente del clima de aula. Desde esta experiencia, pueden aportar factores asociados a la dinámica que tiene lugar en el clima de aula, los cuales son importantes en la formación y ejercicio en la práctica pedagógica de los estudiantes. Estos son: estrategias de motivación, la formulación de acuerdos, la interacción entre docente, la práctica de valores, la interacción entre estudiantes, el uso efectivo del tiempo y normas de comportamiento en clase. Las intencionalidades e interacciones entre estos factores pueden ser construidas por los actores involucrados en ellas desde una concepción participativa, dialógica y reflexiva.

Sobre la gestión del aula, se aportan resultados que demuestran la importancia de una gestión de aula adecuada, entendida como la creación de condiciones que faciliten los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en los centros educativos. Asimismo, se ofrecen razones que justifican la necesidad de reflexionar sobre el rol del docente en formación y sus capacidades profesionales, necesarias para la gestión en el aula.

Por consiguiente, se recomienda considerar como parte de la formación de los futuros educadores la recuperación de su identidad docente expresada en su condición como sujeto de conocimiento. Es decir, docente intelectual autónomo que asume un rol protagónico en la formación integral con sentido de lo humano, que aprende a enseñar cuando reflexiona, investiga y construye conocimiento con autonomía, reconfigura los procesos de aprendizaje y evaluación en el aula, que gestiona con liderazgo y responde a la confianza depositada en su potencial.

En cuanto a la realimentación, se resalta la importancia de incluir en los procesos de formación a docentes, la evaluación formativa como una oportunidad de enseñanza y aprendizaje que le permite al docente direccionar sus prácticas pedagógicas sobre las necesidades de los estudiantes y, además, desarrollar procesos que invitan a fortalecer la autonomía de los estudiantes. Asimismo, es necesario que, en los procesos de formación a docentes, se incluyan ejercicios que les permitan reconocer evidencias de aprendizajes y procesos que fortalezcan las relaciones interpersonales dentro del aula de clase.

## CONCLUSIONES

El desarrollo de esta investigación permitió acercarse al sentido que tienen los procesos de acompañamiento, tanto para los docentes como para los tutores de Programa Todos a Aprender. Al caracterizar los procesos que tienen lugar en el aula se encontró que el uso de normas de comportamiento tiene mayor recurrencia, mientras que la interacción entre estudiantes tiene poca presencia, lo cual evidencia contradicciones con la planeación de clase y la práctica de valores que son también componentes del clima de aula. Estos resultados dejan nuevas preguntas sobre los aportes pedagógicos del acompañamiento para el avance en la transformación de los procesos de aula.

Los investigadores también se aproximaron a los procesos de acompañamiento asociados a la gestión de aula. Se encontró que las estrategias de motivación tienen poca presencia, pues predomina el desarrollo de actividades en las que se evidencian los procesos de formación que hace el tutor. Esto se hace a partir de la implementación de estrategias, herramientas y la utilización de material. Sin embargo, queda la duda si estas son utilizadas cuando no hay acompañamiento y si de verdad el docente ha entendido su importancia, intencionalidad y significado para los procesos pedagógicos del aula.

Se contrataron los elementos de planeación curricular con la observación del desarrollo de clase, los cuales están registrados en el instrumento de acompañamiento de los tutores en el aula. Esto significó para esta investigación hacer explícita la complejidad y la riqueza de los procesos que tienen lugar en el aula, como se representa en la red semántica con relaciones de contradicción, asociación, parte y causa de, entre los 23 códigos analizados y descritos.

Los investigadores encontraron en la fase de realimentación que los intereses de los docentes están encaminados a lograr un clima de aula adecuado que se caracteriza por limitar las interacciones entre los estudiantes y desarrollar procesos de enseñanza unidireccionales, en los que el docente es el único poseedor del conocimiento.

A esto se suma la ausencia de la evaluación formativa en los procesos de seguimiento a los estudiantes y el giro de la evaluación hacia las pruebas externas.

Finalmente, los resultados de esta investigación permitieron establecer aspectos claves para formular un plan de continuidad académica de la estrategia de acompañamiento en el aula, del Programa Todos a Aprender 2.0. Esto permitió realizar aportes a la formación de educadores. Cabe destacar la concepción participativa, reflexiva y dialógica que se propone para hacer posible la autonomía de los docentes preocupados por la formación integral con sentido humano, con capacidades de reflexión, aprendizaje e investigación que los docentes pueden asumir como sujetos de conocimiento. En este mismo sentido, se identifican los diferentes procesos de acompañamiento en el aula como importantes en la formación y ejercicio en la práctica pedagógica de los futuros educadores. Pues son estos quienes requieren construir su identidad docente como sujetos de conocimiento e intelectuales autónomos, que aprenden a enseñar cuando reflexionan, investigan y construyen conocimiento.

## BIBLIOGRAFÍA

- Allal, L. (2014). Estrategias de Evaluación Formativa: Concepciones Psicopedagógicas y Modalidades de Aplicación. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02103702.1980.10821803>
- Anaya-Durand, A., & Anaya-Huertas, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, Ciencia, Educación*, 25(1), 5-14.
- Asamblea Nacional Constituyente. Constitución Política Colombiana de 1991. <http://web.presidencia.gov.co/constitucion/index.pdf>
- Ausubel, D. P. (1973). Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento. En S. Elam. (Comp.) *La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum* (pp. 211-239). El Ateneo.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Ed. Paidós
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI
- Barrios, A, Duque, V. y Solarte, V. (2021). *La violencia: Obstáculo y posibilidad para la formación de ciudadanos en la Escuela*. Editorial Universidad de Nariño.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (2), 84-101.
- Carbonero, M., Antón, M. y Reoyo, N. (2011). El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula. <http://www.redalyc.org/pdf/129322659004.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. Ley 115 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación. [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Contreras, M., & Contreras, A. (2012). Práctica pedagógica: postulados teóricos y fundamentos ontológicos y epistemológicos. *Revista digital de la Historia de la Educación*, (15) 197-220.

- Chehaybar, E. (2007). Reflexiones sobre el papel del docente en la calidad educativa. Reencuentro. *Análisis de problemas universitarios*, (50), 100-106
- De Landsheere, G. (1983). Cómo enseñan los profesores. Análisis de las interacciones verbales en clase. Santillana.
- Departamento de Planeación Nacional (DNP). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018*. [https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Bases% 20Plan% 20Nacional% 20de, 2, 202014-2018](https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Bases%20Plan%20Nacional%20de,2,202014-2018).
- Departamento de Planeación Nacional (DNP). Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022. Pacto por Colombia, pacto por la equidad. <https://www.dnp.gov.co/DNPN/Paginas/Plan-Nacional-de-Desarrollo.aspx>
- Díaz, S., Barreiro, C., & Pinheiro, M. R. (2015). Evaluación del programa Todos a Aprender: resultados de la evaluación de contexto. *Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 10(10), 55-59.
- Díaz, V. (2006) Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12(Ext.), 88-103.
- Freire, P. & Faúndez, A. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*. Ediciones La Aurora.
- Galvis, SA (2011). Los objetivos y su importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de pedagogía*, 32(91), 113-130.
- Glinz, E. (2005). Un acercamiento al trabajo colaborativo. *Revista iberoamericana de educación*, 36(7), 1-14.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2018). Consejo escolar de convivencia (CEC). Un dispositivo para la construcción de la convivencia democrática. Córdoba, Argentina. Autor. <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/publicaciones/ConvivenciaEscolar/ConsejoEscolarConvivencia.pdf>
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Ed
- Gonzales, T. & Cano, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: Tipos de análisis y procesos de codificación (II). *Nure Investigación N° 45*.
- Juste, R. P. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287.

- López-Pastor y Sicilia-Camacho, Á. (2017). Evaluación Organizativa y Compartida en Educación Superior. Lecciones aprendidas y desafíos para el futuro. *Revista Evaluación y Evaluación en Educación Superior*, 42(1), 77-97.
- Maturana H. (2002). *El sentido de lo Humano*. Dolmen Ediciones S. A.
- Marín, J. D. (2009). Fundamentación Epistemológica para la Investigación pedagógica. *Itinerario Educativo* (54), 23-48.
- Martinic, S., Vergara, C., & Huepe, D. (2013). Uso del tiempo e interacciones en la sala de clases: un estudio de casos en Chile. *Pro-Posições*, 24 (123-135).
- Martínez, P. (2006) *El Método de Estudio de Caso Estrategia Metodológica de la Investigación Científica*. <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Calidad Educativa*. <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-107406.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Programa Todos a Aprender para la transformación de la calidad educativa*. Guía Uno: Sustentos del Programa.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015). *Derechos básicos de aprendizaje: lenguaje*. <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article339975.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Programa Todos a Aprender 2.0*. Lineamientos Acompañamiento en el aula 2016-Versión 2016-03-18
- Noguera, C. y Marín, D. (2017). *Saberes, normas y sujetos: cuestiones sobre la práctica pedagógica*. <http://www.scielo.br/pdf/er/n66/0104-4060-er-66-37.pdf>
- OREALC-UNESCO. (2007). *Educación de Calidad para Todos, un asunto de Derechos Humanos*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177648S.pdf>
- Ortega, A. (2016). La formación especializada del community manager en el ámbito del estado español: análisis y propuestas. [Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid] <https://eprints.ucm.es/id/eprint/38082/1/T37364.pdf>
- Penalva, A., Hernández, M.A. & Guerrero, C. (2013). La gestión eficaz del docente en el aula. Un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (2), 77-91.

- Perdomo, W. (2016). Estudio de Evidencias de Aprendizaje Significativo en un Aula Bajo el Modelo Flipped Classroom. EDUTECH, *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 55, (1-17).
- Ríos, D., Bozzo, N., Marchant, J. & Fernández, P. (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XL (3-4), 105-126.
- Rodríguez, M. E. A., & Camacho, F. F. (2001). Concepciones de ciencia de investigadores de la UNAM: Implicaciones para la enseñanza de la ciencia. *Perfiles educativos*, 23(92), 32-53.
- Rodríguez, A., Sánchez M. S. & Rojas de Chirinos, B. (2008). La mediación, el acompañamiento y el aprendizaje individual. *Investigación y Postgrado*, 23(2), 349-381.
- Rosales, M. (2016). *Proceso evaluativo: Evaluación Sumativa, Evaluación Formativa y Assesment su Impacto en la Educación Actual*. file:///C:/Users/hp/Downloads/662.pdf
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. Última década. *Proyecto Juventudes*, 22(41), 153-178.
- Samboy, L. (2009). Evaluación de Programas Educativos a Distancia. Maestría en Gestión de Instituciones Educativas con Modalidad Virtual.
- Serna, E. (2020). Revolución en la Formación y la Capacitación para el Siglo XXI. Medellín: *Editorial Instituto Antioqueño de Investigación*, 3 (2), 1-654.
- Shepard, L. (2006). Classroom assessment. En R. L. Brennan (Ed.). *Educational measurement* (pp. 623–646). Praeger.
- Sosa, A. (2014). La investigación y la práctica en la formación del maestro y la maestra. En (Presidencia). *La práctica pedagógica una mirada desde la investigación. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Buenos Aires, Argentina.
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente. *En Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (1), 27-41.
- Vargas, M., Pérez, M. & Sarabia, L. (2001). *Materiales educativos. Conceptos en creación*. CAB-GTZ.

Zabalza, M. Á., & Beraza, M. Á. Z. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional (Vol. 4). Narcea Ediciones.

Zañartu C., L. M. (2003) Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red. Contexto Educativo. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 28 (7), 5-10. <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm>

## **SOBRE LOS AUTORES**

**ANA BARRIOS ESTRADA**

anitabaes@gmail.com

Estudió Pedagogía en la Universidad Jaguelónica, Cracovia, Polonia. Obtuvo la Maestría en Educación con énfasis en Docencia Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional. Obtuvo el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Cauca-Rudecolombia. Se ha desempeñado como docente universitaria, en la formación para la investigación de educadores, profesionales de ciencias de la salud e ingeniería. Tiene experiencia en procesos de acreditación de alta calidad, obtención de Registro Calificado, dirección, gestión y asesoría académica de programas de educación superior. Actualmente es docente Investigadora en los programas de Licenciatura, Maestría y Doctorado en Ciencias de la Educación, en la Facultad de Educación, en la Maestrías de Procesos Psicológicos de la Universidad de Nariño. Actualmente es Asesora de Desarrollo Académico de Postgrados de la Universidad de Nariño. Es la Segunda Líder del Grupo de Investigación para el Desarrollo de la Educación y la Pedagogía -GIDEP- Categoría “B” Colciencias 2022 de la Universidad de Nariño. Integrante de la Junta Directiva - Asociación Colombiana para la Investigación en Educación, en Ciencias y Tecnología –Educyt.

**ESTEFANÍA NATHALIA BURBANO SALAZAR**

estefaniapostgrado@gmail.com

Estudió Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura en la Universidad de Nariño y Psicología en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Obtuvo el Magíster en Educación de la Universidad de Nariño del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Nariño -RUDECOLOMBIA. Se ha desempeñado como docente de aula, psicóloga, como profesora de docentes en ejercicio, de licenciados en formación, como asesora de trabajos de grado, jurado evaluador y como investigadora. Se desempeñó como tutora del Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional. Actualmente es docente investigadora en los programas de Licenciatura de la Facultad de Educación.

ÁLVARO TORRES MESÍAS

altomes@hotmail.com

Estudió Licenciatura en Educación Filosofía y Teología en la Universidad Mariana de Pasto. Obtuvo la Maestría en Investigación y Docencia Universitaria, en la Universidad Santo Tomás de Bogotá y el Doctorado en Ciencias Pedagógicas, en el Instituto Superior de Pedagogía “Enrique José Varona” de la ciudad de la Habana, Cuba. Se ha desempeñado como docente en los niveles de Educación Básica, Media y Superior, además como docente investigador. En el campo administrativo, ejerció la rectoría de establecimientos educativos privado y oficial, he ejercido como jefe de Departamento y Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño. Coordinó proyectos en convenios con las Escuelas Normales Superiores de Pasto y de Nariño, con la Secretaría de educación municipal de Pasto y Departamental de Nariño, con el Ministerio de Educación Nacional, en el campo de la didáctica, la evaluación, el proyecto educativo institucional y la formación de educadores. Actualmente coordina la Maestría en Educación Ambiental, es el primer Líder del Grupo de Investigación para el Desarrollo de la Educación y la Pedagogía -GIDEP- Categoría “B” Colciencias 2022 de la Universidad de Nariño. Desempeña la docencia universitaria en los programas de formación avanzada de la Universidad de Nariño, Maestrías en: Educación, Docencia Universitaria, Educación Ambiental, Procesos Psicológicos en Educación, Pedagogía Social y, en el Doctorado en Ciencias de la Educación, Rudecolombia-Universidad de Nariño, en el campo de la didáctica, la evaluación, la pedagogía y, en como asesor y jurado de investigación.

RUTH PANTOJA BURBANO

rpantojaburbano17@gmail.com

Estudió Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental en la Universidad de Nariño. Obtuvo el título de Magister en Educación en la Universidad de Nariño. Estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación de la Educación de la misma Universidad. Se ha desempeñado como docente universitaria, formando licenciados en investigación y enseñanza de las Ciencias Naturales. Actualmente trabaja como docente en el nivel de básica secundaria, en la Institución Educativa Municipal Libertad de la ciudad de Pasto y realiza actividades como investigadora del Grupo de Investigación para el Desarrollo de la Educación y la Pedagogía -GIDEP- Categoría “B” Colciencias 2022 de la Universidad de Nariño.

ALEJANDRA NARVÁEZ GÓMEZ  
alejanarvaez27@gmail.com

Estudió Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental en la Universidad de Nariño. Obtuvo el título de Magíster en Educación de la misma universidad. Es estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Nariño -RUDECOLOMBIA y del Doctorado en Didácticas Específicas de la Universidad Valencia – España, con la investigación: Conocimiento Didáctico del Contenido sobre la estructura atómica de la materia, de docentes en formación en Ciencias Naturales. Se ha desempeñado como docente tutora en el programa todos a aprender 2.0 del Ministerio de Educación Nacional y Coordinadora de Investigación de la Universidad Mariana. Actualmente trabaja como docente de pregrado y posgrado en la Universidad Cooperativa de Colombia – Campus- Pasto. Investigadora del Grupo de Investigación para el Desarrollo de la Educación y la Pedagogía -GIDEP- Categoría “B” Colciencias 2022 de la Universidad de Nariño.

DANIEL ARMANDO VALLEJO PACHAJOA  
danielvallejo903@gmail.com

Estudió Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura en la Universidad de Nariño. Ha profundizado su formación a través de los diplomados en Gestión Educativa del Politécnico de Colombia y Gerencia Educativa del Politécnico Superior de Colombia. Además, formó parte del Grupo de Investigación para el Desarrollo de la Educación y la Pedagogía -GIDEP- Categoría “B” Colciencias 2022 de la Universidad de Nariño.

# ANEXO A

## Plan de clase

N° Instrumento	Municipio	Fecha	Grado	Área	Momento de Exploración

N° Instrumento	Municipio	Fecha	Grado	Área	Momento de Estructuración

N° Instrumento	Municipio	Fecha	Grado	Área	Momento de Práctica

N° Instrumento	Municipio	Fecha	Grado	Área	Momento de Evaluación y Refuerzo

## Instrumento de Acompañamiento

N° Instrumento	Municipio	Fecha	Grado	Área	Clima de Aula

N° Instrumento	Municipio	Fecha	Grado	Área	Gestión de Aula

N° Instrumento	Municipio	Fecha	Grado	Área	Practica Enseñanza y Aprendizaje

N° Instrumento	Municipio	Fecha	Grado	Área	Práctica Evaluación

### Informe de Acompañamiento

N° Instrumento	Municipio	Fecha	Grado	Área	Planeación

N° Instrumento	Municipio	Fecha	Grado	Área	Visita

N° Instrumento	Municipio	Fecha	Grado	Área	Realimentación

# êditorial

Universidad de **Nariño**

Año de publicación: 2024  
Pasto-Nariño-Colombia

Esta obra titulada “Acompañamiento en el aula PTA: una mirada desde la academia” se presenta en los veinte años del Grupo para el Desarrollo de la Educación y la Pedagogía -GIDEP, como parte de su Línea de Pedagogía y, es el resultado de un estudio realizado en contextos de aula de la educación primaria, está encaminado a comprender el sentido de los procesos de acompañamiento que realizan los Tutores del Programa Todos a Aprender (PTA) a los docentes, como una de las políticas de calidad del Ministerio de Educación Nacional; realidad que se investigó por su relevancia en las prácticas pedagógicas de los docentes.

Los lectores encontrarán en esta obra la descripción y análisis de datos, que permitieron acercarse al sentido que tienen los procesos de acompañamiento, tanto para los docentes como para los Tutores del PTA. Así se encontró como, los intereses de los docentes están encaminados a lograr un clima de aula donde se limitan las interacciones entre los estudiantes, se desarrollan procesos de enseñanza unidireccionales, donde se concibe, como un único poseedor del conocimiento al docente, con ausencia de evaluación formativa y donde se promueve el uso de normas de comportamiento. En tanto que, en el desarrollo de actividades formativas que realizan los Tutores, se encontró que estas se focalizan en la gestión de aula.

Los resultados obtenidos permitieron destacar que los Tutores del PTA mencionaron la necesidad de fortalecer procesos que contribuyan a la autonomía de los docentes, puesto que las sugerencias abordadas en los procesos de realimentación, se constituyen desde relaciones contradictorias entre los ejercicios de planeación y práctica pedagógica, condicionados por el uso de diferentes documentos expuestos por el Ministerio de Educación Nacional

Es así, que estos resultados de investigación, ratificaron la importancia de formular, por una parte, un plan de continuidad académica para la estrategia de acompañamiento en el aula del Programa Todos a Aprender, específicamente para el clima de aula, la gestión de aula y la realimentación. Por otra parte, se sugiere realizar aportes a la formación de educadores, específicamente de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño, a través de una propuesta que aporta a la formación de educadores, desde una concepción participativa, reflexiva y dialógica para hacer posible la autonomía de los docentes y la formación integral de los estudiantes, con sentido humano y pensamiento crítico.

