

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS					  	
	CARTA DE AUTORIZACIÓN						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-06	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 1

Neiva, 20 de octubre de 2020

Señores
CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN
UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
Ciudad

El (Los) suscrito(s): **NADIA CATHERINE LÓPEZ SAAVEDRA**, con C.C. No. **36290683**, autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado titulado **Incidencia del Programa Todos a Aprender 2.0, en la práctica pedagógica de los docentes de básica primaria de la Institución Educativa Montessori** presentado y aprobado en el año 2020 como requisito para optar al título de **MAGISTER EN EDUCACIÓN**; autorizo al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.
- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

EL AUTOR/ESTUDIANTE: Nadia Catherine López Saavedra

Firma:



	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS						  
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 3

TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO:

Incidencia del Programa Todos a Aprender 2.0, en la Práctica Pedagógica de los Docentes de básica primaria de la Institución Educativa Montessori

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
López Saavedra	Nadia Catherine

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Malagón Plata	Luis Alberto

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Magister en Educación Con énfasis en Investigación y Docencia Universitaria.

FACULTAD: Educación

PROGRAMA O POSGRADO: Maestría en Educación.

CIUDAD: Neiva

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2020

NÚMERO DE PÁGINAS: 186

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas Fotografías ___ Grabaciones en discos ___ Ilustraciones en general ___ Grabados ___ Láminas ___ Litografías ___ Mapas ___ Música impresa ___ Planos ___ Retratos ___ Sin ilustraciones ___ Tablas o Cuadros

SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento:

MATERIAL ANEXO: Sistematización de Entrevistas y grupos focales, Guías de entrevistas, Formatos institucionales.

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS					  	
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	2 de 3

PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser LAUREADAS o Meritoria):

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

	<u>Español</u>	<u>Inglés</u>		<u>Español</u>	<u>Inglés</u>
1.	<u>Práctica pedagógica</u>	<u>Pedagogical Practice</u>	6.	_____	_____
2.	<u>Formación Situada</u>	<u>Situated Formation</u>	7.	_____	_____
3.	<u>Acompañamiento in situ</u>	<u>in situ accompaniment</u>	8.	_____	_____
4.	<u>Reflexión Pedagógica</u>	<u>Pedagogical Reflection</u>	9.	_____	_____
5.	<u>Resignificación</u>	<u>Resignification</u>	10.	_____	_____

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

Con el propósito de transformar las *prácticas pedagógicas* de los docentes que se enmarcan en una tradición para la enseñanza, el Ministerio de educación Nacional, implementó el Programa Todos a Aprender 2.0 con estrategias de formación situada, acompañamiento in situ y reflexión pedagógica entre el docente y un tutor. Los cambios que el docente focalizado por el PTA, realiza en su práctica pedagógica, se evidencian en nuevas formas de planeación, en su dominio disciplinar, en el uso de nuevas herramientas didácticas, en el seguimiento a los aprendizajes con una evaluación formativa y en las comunidades de aprendizaje entre pares. Dichas transformaciones en la práctica pedagógica generan en el docente una resignificación de su *ser y que hacer* en el aula que se manifiestan en la motivación y el amor en relación con su vocación profesional.

El docente es un sujeto que facilita el aprendizaje a través de relaciones de enseñanza que comprometen creencias y valores en su ser y quehacer docente, por tanto, las políticas públicas y programas educativos para mejorar la calidad de la educación en Colombia deben fijar la mirada en fortalecer y potenciar la subjetividad del docente, reconocer sus propios significados y experiencias en el aula como el punto de partida para las transformaciones de su práctica pedagógica.

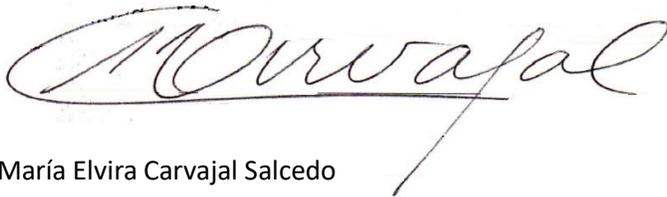
	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS						   
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	3 de 3

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

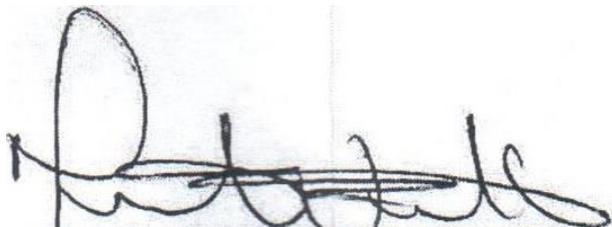
In order to transform the pedagogical practices of the teachers that use traditional methods in order to teach, the National Ministry of Education implemented the "Todos a Aprender" 2.0 Program with strategies such as situated training, on-site support and pedagogical reflection among the teacher and the tutor. The changes that the teachers focused by the PTA, make in their pedagogical practice, are evidenced in new forms of planning, their disciplinary domain, the use of new teaching tools, in the monitoring of learning by using formative evaluations and in the learning communities with their co-workers. These transformations in the pedagogical practice generate in the teachers a resignification of themselves and what to do inside the classroom, which is manifested in their motivation and the love that they express in relation to their professional vocation.

The teachers are subjects that facilitate learning through teaching relationships that compromise their beliefs and values, and teaching work, therefore, in order to improve the quality of The education in Colombia the public policies and educational programs should set their sights on the strengthening and enhance of the teacher's subjectivity, recognize their own meanings and experiences in the classroom as the starting point for the transformations of their pedagogical practice.

APROBACION DE LA TESIS



María Elvira Carvajal Salcedo



MARTHA PATRICIA VIVES HURTADO
C.C. 52.083.740 de Bogotá D.C.

Incidencia del Programa Todos a Aprender 2.0, en la práctica pedagógica de los
docentes de básica primaria de la Institución Educativa Montessori

Presentado por:

Nadia Catherine López Saavedra

Universidad Surcolombiana

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Neiva, 2020

Incidencia del Programa Todos a Aprender 2.0, en la práctica pedagógica de los
docentes de básica primaria de la Institución Educativa Montessori

Línea de Investigación: Evaluación y Gestión Educativa

Presentado por:

Nadia Catherine López Saavedra

Trabajo de grado como requisito parcial para optar por el título de Magister en
Educación

Asesor:

Luis Alberto Malagón Plata, Doctor

Universidad Surcolombiana

Facultad de Educación Maestría en Educación

Neiva, 2020

Nota de Aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Neiva. Octubre de 2020.

Dedicatoria

Dedico esta tesis a mi familia que siempre ha creído en mí,

A Iván por ser mi compañero de vida y
cómplice en la lucha por alcanzar mis sueños.

Y a mi hija Julieta, por el tiempo concedido.

Agradecimientos

Agradezco a la Universidad Surcolombiana, por ser mi mayor espacio de formación

Al Grupo de investigación PACA, por su aporte a mi crecimiento pedagógico.

En especial a mi director de tesis, el Dr Luis Alberto Malagón por guiar esta investigación y formar parte de otro objetivo alcanzado.

Agradezco a la Institución Educativa Montessori, por ser esa motivación tan importante para realizar esta investigación sobre su vida institucional.

Tabla de contenido

Resumen	12
Abstract.....	13
Descripción del Problema	15
Justificación	18
Objetivos.....	24
Objetivo General.....	24
Objetivos Específicos.....	24
Marco Teórico y conceptual.....	25
Hugo Zemelman	25
La subjetividad.....	26
Cornelius Castoriadis	28
Los imaginarios radicales.....	30
Los imaginarios instituyentes.....	30
Los imaginarios instituidos.	30
Significados	31
Paulo Freire.....	31
Sentido de la enseñanza	32
Concientización del docente.....	34
Concepciones de práctica pedagógica.....	35
Características y componentes del Programa Todos a Aprender 2.0.....	37
El componente pedagógico.	38
El componente de formación situada.	39
El componente de gestión educativa	39
El componente de condiciones básicas.....	40
El componente de apoyo, comunicación, movilización y compromiso social.	40
Sesiones de Trabajo Situado – STS.....	41
Acompañamientos en Aula – AA.....	42
Acompañamiento esperado.	43
Acompañamiento básico.	43
Acompañamiento mínimo.....	44
Seguimiento al aprendizaje	44
Participación en pruebas Supérate.....	44

Participación en Día E y Día E de la Familia	45
Caracterización de los estudiantes	46
Acompañamiento Pedagógico.....	47
Cómo se concibe la planeación en el PTA 2.0.	47
Plan de estudios.....	47
Plan de Área.....	48
Plan de Aula.....	48
Qué entendemos por Evaluación	48
Qué son las Comunidades de Aprendizaje CDA	51
Cómo se concibe la Formación Docente en el PTA 2.0	51
Diseño Metodológico.....	53
Técnicas de recolección de la información.....	53
Entrevista no estructurada.	53
Grupos focales.	54
Revisión documental.....	54
Participantes de la Investigación	54
Procedimiento	55
Procesamiento y Sistematización de la Información	56
Análisis de Resultados	58
Planeación.....	60
Planeación Antes del Acompañamiento del PTA 2.0.....	62
Planeación durante el acompañamiento del PTA 2.0.	66
Evaluación	70
La Evaluación antes del acompañamiento del PTA.	70
La evaluación durante el acompañamiento del PTA 2.0.	73
Comunidades de Aprendizaje CDA	78
Antes del acompañamiento del PTA.....	78
Durante el acompañamiento del PTA.....	79
Intercambio de experiencias.....	80
Aprendizaje entre pares.....	82
Formación docente.....	84
Resignificación vocacional docente	94
Creencias y valores.	97
Intencionalidad de la enseñanza.	98

Conclusiones.....	101
Recomendaciones y propuestas.....	109
Referencias Documentales	111
Anexos.....	115

Índice de tablas

Tabla 1. Discriminación entre la Evaluación con propósito Formativo y aquella no formativa	49
Tabla 2. Comparativo entre la estructura del MAI y el programador de clase diario	64
Tabla 3. Estructura de plan de aula para docentes de transición.....	65
Tabla 4. Ruta de Acompañamiento por ciclo para la formación situada 2015 - 2018	86
Tabla 5. Matriz de derivación de os resultados a los objetivos	101

Índice de Figuras

Figura 1. Matriz Analítica.....	57
Figura 2. Escala progresiva de las Comunidades de Aprendizaje	79
Figura 3. Mapa Conceptual progresiva en la capacidad para la transformación de la práctica pedagógica ..	85
Figura 4. Proceso sistemático de transformación de la práctica pedagógica de la subjetividad del docente	100

Índice de Anexos

Anexo A. Entrevistas a Docentes y Directivos Docentes	115
Anexo B. Plan de Entrevista	159
Anexo C. Guía de preguntas Grupo Focal	161
Anexo D. Protocolo de Plan de Aula, Módulo de Aprendizaje Integral. IE Montessori.....	172
Anexo E. Esquema de elementos para el Plan de Pula PTA 2.0	176
Anexo F. Formato de apoyo Plan de Aula PTA 2.0	177
Anexo G. Estructura Plan de Aula institucional 2018	180
Anexo H. Estructura Proyectos de Aula Grado Transición 2017	184

Resumen

La práctica pedagógica de los docentes es un proceso que le da sentido a la enseñanza y el aprendizaje en la escuela, por esta razón es un asunto de gran importancia en el orden local y nacional. El Ministerio de educación nacional implementó el Programa Todos a Aprender con el propósito de transformar las prácticas pedagógicas de los docentes que se enmarcan en una tradición para la enseñanza, busca mejorar los aprendizajes de los estudiantes con la formación situada, el acompañamiento in situ y la reflexión pedagógica entre el docente y el tutor.

El estudio demostró que indudablemente el programa incide en los cambios que el docente realiza en su práctica pedagógica, a través de nuevas formas de planeación, en su dominio disciplinar, en el uso de nuevas herramientas didácticas, en el seguimiento a los aprendizajes con una evaluación formativa y en las comunidades de aprendizaje con sus pares. Los efectos de las transformaciones en la práctica pedagógica generan en el docente una resignificación de su ser y que hacer en el aula que evidentemente se manifiestan en la motivación y el amor en relación con su vocación profesional.

Es necesario que el sistema educativo, comprenda que el docente es un sujeto que facilita el aprendizaje a través de relaciones de enseñanza que comprometen creencias y valores en su ser y quehacer docente. En la medida de lo posible las políticas públicas y programas educativos para mejorar la calidad de la educación en Colombia están en el deber de fijar la mirada en fortalecer y potenciar la subjetividad del docente y reconocer sus propios significados y experiencias en el aula, como el punto de partida para las transformaciones de su práctica pedagógica.

Palabras clave: practica pedagógica, formación situada, acompañamiento in situ, reflexión pedagógica, resignificación, subjetividad.

Abstract

The teacher's pedagogical practice is a process that gives meaning to teaching and learning at school, because of this it has become an important issue when it comes to local and national educational order. The national ministry of education implemented the program Todos aprenden 2.0 with the purpose of changing the pedagogical practices of teachers that have been using traditional methods in order to teach, it seeks for the improvement of the learning process in situated formation, the in situ accompaniment and the pedagogical reflection between the teacher and the assigned tutor.

The investigation proved that, without a doubt, the program has an impact in what the teachers decide to change about their pedagogical practices, this was shown through new planification forms, their disciplinary domain, the use of new teaching tools, the following of the students learning process by using formative evaluations and the learning communities with their coworkers. The effects of the transformations in the pedagogical practice generate in the teachers a resignification of who they are and what to do during class, which evidently manifests in their motivation and the love that they acquire for their professional vocation.

It is necessary that the educational system comprehends that the teachers are subjects that facilitate the learning process through teaching relationships that involve beliefs, personal values, and their professional obligations. As far as possible, the public politics and educational programs that have the purpose of improving the quality of the education in Colombia are supposed to seek for the strengthening and potentiation of the teacher's subjectivity and recognize their own meanings and experiences during class, as the beginning point for the transformations of their pedagogical practice.

Key words: pedagogical practice, situated formation, in situ accompaniment, pedagogical reflection, resignification, subjectivity.

Descripción del Problema

El plan sectorial del Ministerio de Educación Nacional “Educación de Calidad, el camino para la prosperidad” 2010 – 2014, estableció como objetivo principal el mejoramiento de la calidad educativa en todos los niveles, desde la primera infancia hasta la superior. Para tal fin, se diseñó El programa de Transformación de la Calidad Educativa “Todos a Aprender” –en adelante PTA– con el propósito de mejorar los aprendizajes de los estudiantes de básica primaria en las competencias de lenguaje y matemáticas en establecimientos educativos que muestran desempeño insuficiente, según los resultados de las pruebas SABER.

Para lograr este propósito, el programa busca fortalecer las prácticas de aula de más de 84.000 docentes en todo el país a través de una estrategia de formación y acompañamiento en 4.376 establecimientos educativos. Esta estrategia de formación y acompañamiento se ha desarrollado a través de los tutores, quienes apoyan a los pares docentes en este proceso de desarrollo profesional desde la puesta en marcha de acciones pedagógicas encaminadas a fortalecer las prácticas en el aula, brindar referentes curriculares claros que indiquen los objetivos de aprendizaje, así como desarrollar herramientas apropiadas para la evaluación y trabajar en la selección y uso de materiales educativos para los maestros y estudiantes, los cuales deben estar acordes con los ambientes de aprendizajes.

Asimismo, se definió un plan de formación y acompañamiento para los docentes en sus propias aulas (formación situada), ya que es en la interacción entre pares y educadores con sus alumnos donde ocurren las verdaderas transformaciones educativas. En este sentido, para lograr que los estudiantes mejoren su desempeño es claro que deben fortalecerse las condiciones que favorecen los procesos de aprendizaje. Así, el aula de clase es concebida por el programa PTA

como su centro de acción y el foco de todo el sistema educativo, por lo que actúa sobre diferentes factores que están asociados al desempeño de los estudiantes y que concurren en el aula de clase como lo son: el maestro, el currículo, los materiales educativos, la evaluación, la gestión educativa que involucra a todos los actores de la comunidad educativa, el contexto familiar y la disponibilidad de infraestructura escolar que incluye las estrategias que permitan la llegada de los estudiantes a la escuela y su permanencia en el sistema educativo.

Este tipo de iniciativas buscan transformar la educación desde el fortalecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta que los protagonistas son los docentes y estudiantes, atendiendo a los distintos factores que inciden en la formación, pero principalmente apuntando al mejoramiento de las prácticas de aula que índice positivamente en el aprendizaje de los estudiantes.

Luego de cinco años de implementación de este programa en más de 4000 establecimientos educativos en el país, surge la necesidad de reflexionar sobre los alcances del mismo, a partir de la comprensión, apropiación y transformación de las prácticas de enseñanza en el aula de los docentes. El programa PTA se ha desarrollado a partir de la implementación de una Ruta de acompañamiento en la que se fijan objetivos puntuales que han evidenciado año a año distintos momentos del programa, pero siempre apuntando al propósito general planteado en la estrategia.

Como estrategia de calidad educativa fijó los indicadores de éxito, alrededor de los resultados de las pruebas SABER 3° y 5°, aspecto que generó en los docentes rechazo ante dicha estrategia, ya que en su gran mayoría manifiesta su desacuerdo con la estandarización de los aprendizajes y las pruebas externas, porque la calidad de educación va más allá de las pruebas

externa, implica una reflexión más aterrizada de las condiciones en que se da el acto educativo en las aulas.

Ante estas circunstancias problemáticas y al observar las dificultades de apropiación del PTA 2.0 de los docentes de la Institución Educativa Montessori, la pregunta que sugiere esta investigación es:

¿Cómo incide el Programa Todos a Aprender 2.0 en las Prácticas Pedagógicas de los Docentes de Básica Primaria de la Institución Educativa Montessori del Municipio de Pitalito Huila, en el cuatrenio 2015 - 2018?

Justificación

Uno de los elementos constitutivos de la educación y de las interacciones en la escuela, es la práctica pedagógica ejercida por los docentes en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, que en los últimos años ha cobrado importancia en el debate de la calidad educativa en Colombia y América Latina a partir de los resultados de los estudiantes en las evaluaciones estandarizadas en el orden nacional e internacional. Los resultados en la evaluación estandarizada han dado origen al desarrollo de programas y políticas públicas en favor del mejoramiento en los indicadores de calidad establecidos por el Estado.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional –en adelante MEN– se ha propuesto programas y estrategias para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, teniendo en cuenta como indicador de calidad educativa, los resultados de las pruebas SABER en los grados tercero, quinto, noveno y undécimo. En este sentido, las evaluaciones estandarizadas arrojan una calificación para establecer cuáles son los establecimientos educativos de mejor desempeño según la escala valorativa y aquellos que tienen debilidades en las áreas evaluadas, que para el caso de básica primaria prioriza las áreas de matemáticas y lenguaje. De esta manera en el último informe de resultados nacionales Saber 3°, 5° y 9° de los periodos 2012 – 2017 y publicado en el año 2018 por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación –en adelante ICFES– en Colombia, aproximadamente el 80% de los estudiantes evaluados se encuentran en niveles por debajo del avanzado en lenguaje y matemáticas, por tanto, se evidencia una brecha entre los aprendizajes de los estudiantes y las expectativas de calidad educativa establecidas por el Ministerio de Educación Nacional.

Otro indicador importante para el Gobierno Nacional ha sido el desempeño en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos –en adelante PISA–. Este programa evalúa el desarrollo de las habilidades y conocimientos de los estudiantes de 15 años a través de tres pruebas principales: lectura, matemáticas y ciencias. La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico –en adelante OCDE – aplica este examen estandarizado cada tres años, desde el año 2000, y en cada una de las aplicaciones profundiza en una de las tres áreas mencionadas. Colombia se ha ubicado entre los últimos lugares en el ranking de posiciones de la OCDE en los últimos 15 años. Es importante tener en cuenta que el investigador Axel Rivas en su libro *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*, expone que es muy difícil analizar y comparar los resultados de una prueba que es diseñada para países con niveles económicos más altos que los de América Latina, por lo que es de esperarse que en sociedades más pobres y desiguales exista una mayor tendencia a que los resultados educativos sean más dispares entre los distintos estratos socioeconómicos, así como también se espera que los resultados sean superiores en países con economías más desarrolladas.

En este sentido el presente estudio se centrará en el debate sobre la calidad educativa, discusión que se ha venido desarrollando en la última década entre distintos actores gubernamentales y no gubernamentales. De esta manera, organizaciones como la Fundación Compartir, afirma que el país debe avanzar hacia una propuesta integral para convertir a los docentes en el núcleo central de la calidad de la educación, otorgando la responsabilidad del problema de la baja calidad educativa al rol docente en la escuela.

Reconocemos que lograr avances en calidad requiere del mejoramiento de diversos factores como la infraestructura, la extensión de la jornada escolar y las condiciones de vida de los niños y adolescentes en sus hogares y entorno. Sin embargo, sin docentes de excelente calidad es muy difícil —si no imposible— lograr que la educación sea catalizadora del desarrollo del país. (Fundación Compartir, 2014, p.)

Contrario a esta tesis, la Federación Colombiana de Educadores —En adelante FECODE— y académicos de distintas universidades, entre otros, se inclinan hacia la postura de que la calidad educativa no es un factor que depende exclusivamente del ejercicio docente y que no se mide estrictamente en el alcance de logros evaluados en los estudiantes. En tal sentido, esta perspectiva asume que la calidad educativa también está estrechamente relacionada con fenómenos sociales de acceso y permanencia en el sistema educativo, orientación vocacional, superación de la pobreza, disminución de la inequidad educativa, entre otros (UNESCO, 1997, p.).

Ahora bien, en el marco de la creación del PTA, se focalizan en todo el país para su implementación, 4.363 establecimientos educativos de nivel desempeño bajo en las pruebas SABER. Este escenario se complementa con el bajo desempeño Nacional en las pruebas PISA aplicadas en el año 2015, evidenciándose en los resultados que los nueve países latinoamericanos se encuentran aún lejos de los estándares de calidad definidos por la OCDE, ubicándose Colombia en el quinto lugar de ellos, y respecto a los 71 países, el lugar 58. Pese a los esfuerzos realizados en esta materia, los desempeños de los estudiantes colombianos son insuficientes para enfrentar retos que plantean las sociedades modernas, de forma particular los asociados a la resolución de problemas inesperados, no rutinarios y de contextos poco familiares. Sin embargo, la OCDE

destaca que los resultados de Colombia se mantienen estables a lo largo de varios años en los que la política sectorial hacía énfasis en la ampliación de las oportunidades de acceso (ICFES.2015).

De esta forma el programa todos PTA se propone como una alternativa institucional para mejorar los indicadores de calidad educativa, estableciendo estrategias para el fortalecimiento de la formación docente y el acompañamiento *in situ* que busca favorecer el aprendizaje de los estudiantes en las áreas de matemáticas y lenguaje. En este orden, se podría decir que el objetivo central para el MEN con el PTA es la transformación de las prácticas pedagógicas que los docentes desarrollan en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel de básica primaria.

Ahora bien, en términos organizativos el programa cuenta con un equipo misional que establece la guía general de acompañamiento donde se proponen los objetivos, las estrategias y los momentos de implementación por ciclos, para que los tutores, quienes son los que acompañan a los docentes y directivos docentes, desarrollen y lleven a cabo las acciones y estrategias de mejoramiento.

De esta manera, la institución educativa Montessori del municipio de Pitalito Huila, ha sido focalizada para la implementación del PTA desde el año 2014, contando con todas las estrategias de acompañamiento a los docentes de básica primaria, específicamente de las sedes urbanas y una sede rural. Durante los periodos del 2015 al 2018 de implementación del programa, no se ha realizado una mirada retrospectiva de lo que ha significado el programa para los docentes de la institución, tampoco se ha identificado la incidencia del programa en las prácticas de pedagógicas de los docentes.

Por consiguiente, la efectividad del programa no debe considerarse únicamente desde los resultados de las pruebas SABER, sino también desde la concepción y percepción de los docentes desde su subjetividad, los aportes del programa PTA a sus prácticas de aula, en las que se articulan las estrategias pedagógicas y didácticas, la planeación curricular, la evaluación formativa de los aprendizajes, la gestión de aula y los ambientes de aprendizaje.

La importancia de analizar las prácticas pedagógicas de los docentes para el proceso de enseñanza y aprendizaje es lo que motiva esta investigación, que brindará herramientas para identificar si el programa PTA ha logrado incidir significativamente en las prácticas pedagógicas desde los sentidos propios, de los docentes, encaminadas a mejorar los aprendizajes de los estudiantes, analizados no solo desde los resultados de una prueba externa como las pruebas SABER, sino a partir de las percepciones e imaginarios instituidos en los docentes, a lo largo de estos cinco años de implementación del programa. Este análisis facilita a la Institución educativa, implementar una dinámica de reflexión pedagógica permanente para la toma de decisiones conscientes que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje. Partiendo desde una práctica pedagógica acorde con el modelo pedagógico Desarrollista Social del Proyecto Educativo Institucional PEI (2014), donde “el docente es un agente importante en el desarrollo de las dimensiones del estudiante porque es el que propone el interrogante para generar en los estudiantes un permanente **conflicto cognitivo** para despertar la búsqueda de respuestas”.

Así mismo, este trabajo tiene su razón de ser en el entendido que los resultados serán un insumo para el área de calidad de la Secretaría de Educación Municipal de Pitalito y el mismo MEN. Este aporte del estudio tiene su utilidad en el hecho que se identifica si los docentes consideran que el programa PTA 2.0 incidió en su práctica pedagógica, y como consecuencia de ello, se puede establecer si ha repercutido de manera positiva, en los aprendizajes de los

estudiantes. Situación que hasta ahora ha sido poco analizada desde la subjetividad de los docentes, siendo de esta forma la presente investigación un referente para futuras estudios que apunten al mejoramiento de los procesos educativos. Por otra parte, se busca con la misma, servir de base para el análisis de políticas educativas innovadoras que se propongan romper con prácticas de aula enmarcadas en la educación tradicional.

En cuanto a los docentes y particularmente los de básica primaria, se pretende brindar reflexiones frente al sentido instituyente en su subjetividad, de los elementos que componen su práctica pedagógica con los aportes que el programa PTA 2.0 ha proporcionado, encaminados a fortalecer su formación profesional y a mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Objetivos

Objetivo General

Analizar la incidencia del Programa Todos a Aprender, en las prácticas pedagógicas de los docentes de básica primaria de la Institución Educativa Municipal Montessori de Pitalito.

Objetivos Específicos

- Caracterizar la práctica de pedagógica de los docentes de la básica primaria a través del reconocimiento de la subjetividad en ámbito pedagógico.
- Analizar las percepciones e imaginarios de los docentes respecto a la afectación del Programa Todos a Aprender en la práctica pedagógica.
- Identificar aportes de las estrategias del Programa Todos a Aprender para la transformación de la práctica pedagógica.

Marco Teórico y conceptual

Para el abordaje cualitativo de esta investigación, es importante analizar dialógicamente, la teoría de la subjetividad de Hugo Zemelman en su dimensión socio - histórica y la de los significados como representaciones sociales desde la mirada de Castoriadis. Ambas en clave del fenómeno de la práctica pedagógica que Paulo Freire concibe con una intensión liberadora de la escuela.

Este abordaje teórico sobre la educación y la práctica pedagógica, desde la teoría crítica, para efectos de la presente investigación, busca comprender las afectaciones de las que son objeto los docentes, en la intervención de su práctica en su espacio de acción, desde la perspectiva de los docentes como protagonistas de la práctica pedagógica. Se hace necesario conceptualizar la configuración de percepciones sobre un fenómeno que, para este caso específico, tiene que ver con los componentes del programa Todos a Aprender 2.0 implementados directamente a los docentes focalizados de la institución educativa Montessori.

Hugo Zemelman

Para Zemelman la subjetividad social (individual y colectiva) es el plano de la realidad social donde se articulan dimensiones como la memoria, la cultura, la conciencia, la voluntad y la utopía, las cuales expresan la apropiación de la historicidad social a la vez que le confieren sentido y animan su potencialidad, (Torres C. y Torres A., 2000) Por eso se analizan en esta investigación, los sentidos que docentes han construido en la experiencia con la implementación del programa PTA 2.0., para poder determinar la incidencia de las estrategias del programa, en los cambios que los docentes reconocen, se han dado en su subjetividad en el campo de la práctica pedagógica.

La subjetividad

Zemelman planteó que la subjetividad se constituye principalmente por el conjunto de representaciones simbólicas que el sujeto, en su desarrollo histórico construye, y que, en el caso del docente, se van configurando desde momento mismo que inicia su formación como estudiante en la escuela, pero también a través de su formación para el ejercicio de la enseñanza.

La subjetividad es la forma en que se deconstruyen y construyen sentidos propios de lo que hacemos constantemente, constituye conjunto de creencias, valores, normas y formas de interpretar consciente o inconscientemente la realidad del sujeto. De igual manera, constituye la conciencia con la que el docente toma decisiones en el ejercicio del su rol en el aula, que se reflejan en la intensión de la enseñanza. Dicho ejercicio consciente, requiere reflexionar sobre las circunstancias de la realidad escolar en las que interactúa con los otros sujetos al interior del aula.

Zemelman (2012) afirma:

Hay espacios sociales que no están totalmente determinados; son precisamente los espacios de actuación y reactuación del hombre, para él ser constructor de sus propias realidades. En este sentido, el docente no está totalmente determinado por la función que la institución social le otorga desde el rol que desempeña, en cuanto que las instituciones sociales cuentan con una epistemología que determina las funciones del sujeto, creando un marco de límites y condiciones que pueden llegar a desvanecer la subjetividad del sujeto en la funcionalidad de los roles que cumple en distintos campos. (p.

En el campo de la educación, cuando el docente adquiere una conciencia histórica de su función social, reflexiona y recrea constantemente el sentido de su rol y la intensión de su práctica

pedagógica. Es la creatividad el lugar donde el docente logra la capacidad de autodeterminación en la cotidianidad, desde sus sentidos propios, yendo más allá de lo que las instituciones sociales (MEN, Secretarías de Educación, Instituciones Educativas, Comunidad Educativa) de orden local y nacional, esperan de él. La subjetividad es el rescate de la autonomía del ser humano sobre sus propias circunstancias. Es entender al docente como un sujeto inacabado que debe constantemente irse autoconstruyendo y con ello construir las circunstancias que lo determinan. Esto significa que el conocimiento disciplinar, la didáctica, la tradición de enseñar, la cultura, las políticas públicas, los programas, la normatividad y demás que regulan la carrera docente, no son totalmente determinantes de la práctica pedagógica de un docente, se conjugan con los valores, creencias y experiencias del docente, para dar un sentido transformador a la práctica pedagógica en la escuela.

El conocimiento es ante todo un esfuerzo del ser humano por apropiarse de la realidad. Esta premisa tiene varias implicaciones del orden práctico, así como epistemológico y pedagógico. En primer lugar, debemos partir diciendo que quien conoce es un sujeto, cuya subjetividad está en parte determinada por aspectos del orden biológico, social e histórico, ambiental y demás. Pero también diremos que los sujetos siempre cuentan con una gran proporción de dicha subjetividad que no está determinada, es decir, un espectro de conciencia y facultades (representaciones de tipo simbólico) para la interpretación de la realidad que esta siempre en permanente dinámica y cuestionamiento, en esta parte de la subjetividad es donde tiene lugar la libertad.

El acto de educar en tanto proceso edificador de la libertad humana y sustento para la superación de los retos que atentan contra la vida y la felicidad de las sociedades, se constituye en un proceso que debe contar con la potenciación de los sujetos, no solo para apropiarse de los acumulados científicos y culturales que la humanidad ha ido validando con criterios de verdad que hoy encontramos como conocimiento teórico o teorizado por otros; sino que también debe

potenciar la capacidad del sujeto de superar ese conocimiento teórico cuestionándolo desde su subjetividad.

La subjetividad es resultado de las determinaciones sociales e históricas del sujeto docente. Estas hacen que se sienta parte de una familia, perteneciente a una comunidad circunscrita a un territorio, que hable una lengua y por tanto organice su lenguaje y pensamiento a partir de los códigos lingüísticos de su idioma, etc. Es la escuela, el lugar de colocación de la subjetividad del docente, donde se constituye su identidad como un ser transformador en el hacer de su práctica pedagógica.

El posible impacto del programa PTA 2.0, no solo se determina a partir de resultados de evaluación externa o interna de los aprendizajes de los estudiantes, sino también, desde de los significados de la enseñanza construidos por el docente que se constituyen en su subjetividad, en tanto que los sujetos transforman su rol en la relación directa al sentido que le dan su práctica pedagógica, es decir, no hay resignificación posible si no hay afectación de dichos marcos de sentido que vayan mucho más allá de la funcionalidad del rol en la enseñanza.

Cornelius Castoriadis

La escuela como institución social, no está totalmente determinada con las funciones que ella cumple en la sociedad, por tanto, los docentes como parte constitutiva, son justamente quienes conforman en si misma esta colectividad, por tanto, ellos son los portadores de las determinaciones, pero también de las posibilidades de crear y recrear dichos imaginarios instituidos.

Castoriadis permite articular la categoría de imaginario social instituyente con la de subjetividad como campo potencial del sujeto de Zemenlman, debido a que esta articulación es el espacio de conjugación del devenir identitario del sujeto. Nos permite

comprender que la sociedad se constituye imaginariamente, Según Anzaldúa (2017), esto quiere decir:

que el ser humano crea para sí un mundo a través de un magma de significaciones, que ineludiblemente es social, pues requiere de los otros para sobrevivir y sólo con ellos, en conjunto, crean un mundo propio, en el que viven y encuentran sentido a su vida y a lo que hacen de ella. Lo imaginario social establece ese “mundo” creando significaciones de él: lo que es y lo que no es una sociedad, lo que existe y lo que no, lo que puede ser y lo que puede valer en una época y colectividad determinada. Lo imaginario social conforma las significaciones que dotan de identidad a una sociedad, y establece las formas que le permiten cierta cohesión entre sus miembros. (p. 3)

En efecto, si el docente recrea los significados que están relacionados con su enseñanza, cuyo dispositivo de transformación es la reflexión pedagógica, así mismo se conciben los cambios en la aula, en la escuela y en los otros sujetos que la conforman (directivos docentes, estudiantes, familia), que experimentan contantemente tensiones entre lo instituido que tiende a preservarse y lo instituyente que se reconstruye constantemente desde el sujeto, propias de las funciones del rol que cada uno desempeña en el acto educativo.

A pesar de que los postulados de Castoriadis no hablan específicamente del contexto educativo, esta investigación permite extrapolar su teoría acerca de los imaginarios instituyentes, debido a que se pretende comprender los cambios de significaciones de la enseñanza de un docente al que se le interviene su práctica pedagógica directamente en el aula. Al respecto Anzaldúa (2017), afirma:

Si bien Castoriadis coincide en el carácter socializador de la educación, aunque no la define estrictamente, a la luz de su pensamiento, podemos reinterpretarla como el esfuerzo socializador de imponer a la psique las significaciones y creaciones de sentido social, que transmiten formas de representar-decir y hacer social, valorados por una sociedad en un momento histórico determinado, que han sido instituidos, con el objetivo de dotar a los individuos de conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes, que les permitan insertarse adecuadamente a los trabajos y a las funciones que la sociedad requiere de ellos. (p. 6)

Acercas de los tipos de imaginarios que definen la teoría de Castoriadis, encontramos los siguientes:

Los imaginarios radicales.

Son los imaginarios primeros, son las convicciones sobre la naturaleza adjetiva del mundo, descifrados a primera mano, que se proyectan como posibilidad de realización, se proyectan como invención, pueden ser propósitos posibles para crear y dinamizar realidades. (Medina, 2016, p. 35)

Los imaginarios instituyentes.

Si el imaginario radical es generativo, el instituyente es la posibilidad de realización social, o sea son las fuerzas que se proyectan con miras a construir realidades; gracias a los imaginarios instituyentes es posible que la imaginación radical tome fuerza en lo social. Lo afirma cuando dice “porque hay un imaginario radical, hay institución y solo puede haber imaginario radical en la medida que se instituya” Así lo afirma Medina (como se citó en Castoriadis. 1998).

Los imaginarios instituidos.

Son esas convicciones, creencias, fuerzas, que han permitido una representación, un acuerdo social, una identidad de mí y del otro que han dinamizado la función simbólica de una categoría cualquiera, pero sobre todo que la sostiene como opción de realización constante, gracias a la cual se siguen generando realidades sociales. (Medina, 2016, p. 36)

Significados

La mayoría de los significados están instituidos, son pautas de conducta familiares o establecidas que se aceptan como parte estructuradora de una cultura. Siempre que se usan unos significados que dan forma a creencias o prácticas, no se está operando tan sólo en una esfera pequeña de acción, sino en el ámbito de lo social in toto: en esta sociedad. Son significados que dan unidad a la sociedad en su conjunto. Junto a los vocabularios particulares de los diferentes modos de vida, hay otros significados y prácticas sociales que subyacen a los demás.

Están en el origen (como condición de posibilidad) de toda práctica intersubjetiva, tanto de las que pueden en principio compartirse por un buen número de individuos, como de las que están limitadas a unos pocos. La primera característica de estos significados sociales es pues su irreductibilidad a lo individual, el que formen estructuras coherentes que afectan a todos y cada uno de los aspectos de la vida y lo social. (Arribas, 2008, p.2)

Paulo Freire

La escuela tiene como objetivo central formar ciudadanos autónomos, críticos, propositivos y con una visión optimista de la realidad y su futuro. Las anteriores características posiblemente no generen mayores debates acerca de su importancia y urgente necesidad en la sociedad colombiana. Sin embargo, a la hora de pasar del plano discursivo al empírico se presenta una

especie de divorcio e incluso contradicción entre lo que se señala como el deber ser y lo que se impone en la vida cotidiana de la escuela.

El anterior desfase entre la teoría y la práctica tiene, entre sus múltiples factores y actores responsables, a los sujetos que encarnan y materializan desde su práctica, la educación en su expresión más directa, nos referimos a los docentes.

Sentido de la enseñanza

La formación de niños con subjetividades libres y críticas solo pueden ser resultado de procesos de interacción dinámicos, exigentes en su comprensión y cuestionadores de los principales males del orden social de nuestra época. Acá el papel de los docentes es más que central, no solo en lo referente al manejo disciplinar y su desdoble pedagógico, sino, en lo que a su propia subjetividad concierne. Un docente que priorice la autoridad sobre la empatía, la obediencia sobre el cuestionamiento, el miedo sobre la amistad y la memoria sobre la apropiación significativa del conocimiento no puede aspirar a cumplir los propósitos institucionales y humanísticos que forjen subjetividades autónomas y libres.

Es así como la docencia implica una intención en la enseñanza que consciente e inconscientemente, encarna el rol del docente en el aula. Paulo Freire (1997), al respecto afirma:

Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción. Cuando entro a un salón de clases debo actuar como un ser abierto a indagaciones, a la curiosidad y a las preguntas de los alumnos, a sus inhibiciones; un ser crítico e indagador, inquieto ante la tarea que tengo -la de enseñar y no la de transferir conocimiento. (p.47)

Es preciso insistir que enseñar no es transferir conocimiento, ya que enseñar adquiere significado en el docente, cuando tiene la conciencia de poner al estudiante en relación de conocimiento con la realidad, desde sus experiencias propias de su contexto para potenciar críticamente los saberes previos con los que el estudiante llega al aula. Es llevar a la práctica, aquello que el estudiante aprende y en el sentido crítico significa permitir al estudiante construir su propia relación de conocimiento.

En este contexto, adquiere importancia el objetivo general de esta investigación, para interpretar los posibles alcances del programa PTA 2.0 para la transformación de la práctica pedagógica en los docentes. Comprender la transformación de la práctica pedagógica como la ruptura del paradigma transaccional de la educación, que determina la enseñanza tradicional, busca resignificar al docente como un ser inacabado e inconcluso, que necesita aprender de la realidad para enseñar, al respecto Freire (1997) como docente afirma, “Necesito conocer las diferentes dimensiones que caracterizan la esencia de la práctica, lo que me puede hacer más seguro de mi propio desempeño” (Freire, 1997, p.66)

La consciencia del docente como educando en el aula, abre la mirada para construirse a si mismo en el ejercicio de enseñanza y aprendizaje significativo en los estudiantes. Esta nueva colocación del docente en el lugar de facilitador y provocador del aprendizaje adquiere una mirada distinta, que en palabra de Freire se denomina Liberadora. Despierta en el docente nuevos sentidos en el diseño de la planeación, en la ejecución intencionada de la práctica, en la relación gnoseológica no jerárquica con el estudiante, en una nueva didáctica y metodologías disruptivas, en criterios formativos de valoración basados en las evidencias claras de los aprendizajes de los estudiantes, en reconocer al estudiante como un sujeto potenciado hacia la transformación de

realidades y en reconocerse a sí mismo también como un estudiante en el aula que constantemente se está transformando y creando nuevas realidades desde la práctica

Concientización del docente

La práctica pedagógica determina el escenario en cual el docente adquiere una conciencia crítica de cada acción intencionada en la enseñanza. En relación, Freire (1969), afirma que “la conciencia crítica es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales...” (Freire, 1969, p.99)

Este nivel de consciencia descrito por Freire hace evidente la realidad empírica de la práctica pedagógica en el aula. En el ejercicio de la reflexión pedagógica de dicha práctica, emergen aquellos elementos de son susceptibles de intervención para ser transformados y es en la práctica misma que la intensión de la enseñanza adquiere un sentido distinto respecto a las motivaciones y expectativas del docente en el rol que desempeña.

Luego de la presentación dialógica desde los postulados teóricos que sustentan en desarrollo cualitativo de esta investigación, referenciaré las concepciones de la categoría práctica pedagógica, de los componentes del Programa Todos a Aprender 2.0 y de las categorías que devienen el ser y que hacer docente (practica pedagógica, planeación, evaluación, comunidades de aprendizaje y formación docente).

En Colombia, la ley General de Educación Ley 115 de 1994, en su artículo 109 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”.

En este marco, la práctica pedagógica se concibe como un proceso de auto reflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el estudiante de licenciatura aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo.

Concepciones de práctica pedagógica

En la publicación *Práctica pedagógica y gestión de aula*, aspectos fundamentales en el qué hacer docente (Revista Unimar, 2013), se hace referencia a la práctica pedagógica, como el eje que articula todos los mecanismos de influencia educativa para provocar intencionalmente, aprendizajes significativos. Según los siguientes autores la práctica pedagógica es entendida como: Bourdieu (1980 – 1989) “Acciones desarrolladas con frecuencia y éstas van haciendo camino para luego convertirse en hábitos por el ejercicio constante y repetitivo, hasta convertirse en actos inconscientes por el solo hecho de ser costumbre”; mientras que Zuluaga, O. (1987) afirma que la práctica pedagógica es:

“Una noción metodológica que designa: los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos, utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza; una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía; las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas; las prácticas de enseñanza, en los diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico”.

Por su parte Gvirtz, S., Larripa, S., y Oelsner, V. s.f. consideran a la práctica pedagógica como “Conjunto lógico y unitario de los procedimientos didácticos que tienden a dirigir el aprendizaje, incluyendo en él, desde la presentación y elaboración de la materia, hasta la verificación y competente rectificación del aprendizaje”. De igual manera, se contempla las aportaciones de Vasco (2002) quien propone cinco aforismos para referir la noción de las prácticas: “1. En el principio era la acción. 2. Los sistemas de acción se van decantando en prácticas. 3. Solo los fracasos de las prácticas llevan a la reflexión sobre ellas: nace la Praxis. 4. La praxis empieza a transformarse en virtud de esa reflexión. 5. La reflexión empieza a refinarse y a expresarse en forma relativamente autónoma con respecto a la praxis, nace la teoría” (...) es así como la práctica implica reflexión y se instala más allá de la acción, pero la práctica permite nuevas reflexiones que conducen a “praxis” como “práctica reflexiva” (p. 107).

En síntesis, según lo anterior, la práctica pedagógica tiene que ver con el desarrollo del currículo y con los procesos de reforma e innovación educativa, que se transforman a la par con los cambios y avances de la sociedad.

El MEN (2015), en el documento Ruta de Seguimiento y Reflexión Pedagógica “Siempre Día E”, se presentan los elementos fundamentales y el alcance, cuyo eje central será ofrecer a los docentes, elementos de reflexión y de acción para sus prácticas de aula, de tal manera que cuenten con elementos para valorar y analizar dichas prácticas en el marco de las estrategias pedagógicas de mejoramiento construidas a partir de la guía 1. En este sentido el MEN, parte de distintos teóricos para definir las prácticas de aula como el conjunto de acciones y momentos de las clases que orienta al maestro y tienen como finalidad la construcción conceptual y el fortalecimiento de habilidades cognitivas y sociales en los estudiantes. Con la noción de prácticas de aula se hace referencia a los elementos de la realidad concreta y cotidiana de las dinámicas de clase que permite

visualizar la existencia de una combinación de elementos que interactúan entre sí. Para efectos de esta investigación la práctica de aula corresponde a la práctica pedagógica del docente en el aula.

La investigación realizada por Estrada, González & Goyeneche(2016) buscó reconstruir los aportes de la maestra Eloísa Vasco Montoya a la educación en Colombia, a partir del reconocimiento de su historia de vida como persona y profesional. La vida y obra de la maestra Vasco Montoya, como su objeto de estudio, promovió la reflexión en sus educandos y profesores sobre el quehacer profesional en el aula. Otorgó una nueva categoría al maestro, reconociéndolo como un docente investigador que innova, reflexiona y crea un nuevo conocimiento sobre su práctica docente. Al mejorar su trabajo en el aula puede constituirse como un intelectual crítico de su propio saber pedagógico.

Sus categorías de estudio fueron el saber pedagógico y la práctica pedagógica, y en dicha investigación, según la maestra Eloísa Vasco, *la práctica pedagógica: es el proceso consciente, deliberado, participativo, implementado por un profesor con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo propio y de sus estudiantes, para mejorar y renovar su trabajo y hacer de su práctica*, algo digno para mostrar en forma de investigación como compromiso de su profesión con la sociedad y particularmente con la comunidad en la cual se desenvuelve.

Dichas investigaciones desarrollan importantes reflexiones desde la observación, revisión histórica, experiencias de aula y demás, que han permitido establecer concepciones de la práctica pedagógica desde un enfoque crítico del deber ser del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Características y componentes del Programa Todos a Aprender 2.0

Además de los aportes de los anteriores trabajos, en la presente investigación se parte de los conceptos relacionados con las practicas pedagógicas, teniendo en cuenta los aportes de teóricos y académicos, así como las guías del Ministerio de Educación Nacional. Desde esta perspectiva, el Programa contiene cinco componentes: cuatro centrales y uno transversal. Éstos se agrupan bajo objetivos específicos y estrategias que contribuyen al logro del objetivo central. A continuación, se exponen las consideraciones conceptuales de cada componente

El componente pedagógico.

Se refiere a la interacción comunicativa que se establece entre el maestro y los estudiantes en contextos específicos; en ella se busca crear un ambiente de aprendizaje que facilite oportunidades a los estudiantes para que ellos construyan conceptos, desarrollen habilidades de pensamiento, valores y actitudes. Su implementación requiere la organización y uso pedagógico de: i) referentes curriculares claros que indiquen los aprendizajes esperados con los que se compromete el grupo de estudiantes y el maestro en un periodo dado, para que puedan apropiarse del conocimiento definido para cada grupo de grados; ii) concepción e instrumental apropiado para implementar la evaluación educativa en sus propósitos formativos y sumativos, así como iii) la selección y uso de actividades en el aula acordes con los ambientes de aprendizajes esperados. Este tercer subcomponente se expresa a menudo en materiales educativos compuestos por diferentes elementos como guía para el maestro, material bibliográfico y material de trabajo para el estudiante. El objetivo específico es construir comunidades escolares colaborativas que fomenten en todos los estudiantes altos niveles de logro. (MEN, 2012, p.11)

El componente de formación situada.

Sustentada en actividades de acompañamiento al maestro y centrada en las problemáticas específicas del aula en torno a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, enfoca la estructuración de oportunidades para que el colectivo de maestros reconstruya y potencie sus prácticas de aula; consecuentemente, su desarrollo en el marco del PTA, está relacionado con la creación, puesta en marcha y mejoramiento de ambientes de aprendizaje efectivos en contextos especialmente difíciles. Comprende un conjunto de estrategias de interacción de comunidades de aprendizaje, acompañamiento por parte de maestros tutores al colectivo de maestros de cada Establecimientos Educativos (EE) y soporte a la capacidad de formación, que incluye procesos de sistematización y difusión de las lecciones aprendidas en contextos difíciles. Esta estructura se desarrolla en un ambiente de formación e intercambio y perfeccionamiento de comprensiones, actitudes y buenas prácticas, con el objetivo de formar, con apoyo técnico apropiado, comunidades de aprendizaje comprometidas con procesos de mejoramiento. (MEN, 2012, p.11)

El componente de gestión educativa

Se concentra en modular los factores asociados al proceso educativo, de manera tal que permita imaginar de forma sistemática y sistémica lo que se quiere que suceda (planear), organizar los recursos para que suceda lo que se imagina (hacer), recoger las evidencias para reconocer lo que ha sucedido y, en consecuencia, qué tanto se ha logrado lo que se esperaba (evaluar) para, interactiva y oportunamente, realizar los correctivos necesarios (decidir). Su objetivo es, en el conjunto de aulas de los EE comprometidos con el PTA, apoyar el progreso de los procesos de gestión académica, con un enfoque inclusivo y participativo, a través de un plan transformador de la calidad en la escuela, contextualizado en relación con las capacidades de cada comunidad

educativa y con el plan de mejoramiento que se formule. Esto implica el desarrollo de pautas y acciones que fortalezcan el liderazgo de los directivos docentes en el mejoramiento del clima escolar y de aula, y de los padres de familia, en la motivación y consolidación de aprendizajes efectivos en sus hijos. (MEN, 2012, p.12)

El componente de condiciones básicas.

Se refiere a los escenarios imprescindibles para garantizar que el estudiante pueda estar inmerso en los ambientes de aprendizaje que le proponen las prácticas de aula. Tres son las condiciones consideradas básicas: i) que los estudiantes puedan llegar a la escuela, bien porque esta es cercana a su lugar de habitación o porque existen medios que facilitan su desplazamiento hacia ella; ii) que existan espacios funcionales, para que los estudiantes puedan desarrollar las actividades escolares y iii) que los estudiantes permanezcan en la escuela en forma cotidiana y, para que su capacidad de aprendizaje sea mejor, existan estrategias complementarias como las asociadas a la alimentación y nutrición. El objetivo es brindar soporte complementario a familia y a los EE para que puedan garantizar la asistencia escolar cotidiana. (MEN, 2012, p.12)

El componente de apoyo, comunicación, movilización y compromiso social.

Es transversal a todo el proceso de transformación y hace referencia a la necesidad de impulsar una actitud nacional, comprometida con la calidad del sistema educativo para que todos los niños y niñas del país aprendan bien y para que se amplíen las condiciones y oportunidades que permiten sus aprendizajes. No existe un solo caso en el mundo en el que una institución o un sistema educativos haya podido cambiar drásticamente la trayectoria de los logros de sus estudiantes sin un liderazgo y un compromiso fuerte entre la comunidad educativa y la sociedad en su conjunto. (MEN, 2012, p.12)

Estos componentes se desdoblán en las estrategias que fundamentan la ruta de acompañamiento que el programa PTA 2.0. realiza con el docente. Los dispositivos que viabilizan la reflexión pedagógica, metodológicamente hablando se constituyen de los componentes expuestos a continuación:

Sesiones de Trabajo Situado – STS

Las Sesiones de Trabajo Situado – STS están orientadas a identificar aspectos que permitan un conocimiento más preciso de los aprendizajes de nuestros estudiantes, para así plantear y llevar a cabo acciones que atiendan a diferentes necesidades relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las Sesiones de Trabajo Situado- STS año a año tienen un énfasis en lenguaje, matemáticas, transición y multigrado. Durante las STS se debe tener en cuenta:

- a. Participar activamente en todos los encuentros de formación a tutores programados en el marco de la ruta de acompañamiento.
- b. Estar en constante comunicación con su formador o formadora para resolver dudas o profundizar en aspectos relevantes para el correcto desarrollo de las Sesiones de Trabajo Situado en el EE.
- c. Acordar previamente el cronograma para el desarrollo de las Sesiones de Trabajo Situado en la reunión de inicio del año con el directivo docente, como se propone más adelante en este documento.

d. Estudiar los protocolos y preparar previamente los materiales y recursos de cada una de las Sesiones de Trabajo Situado.

e. Convocar a sus docentes y programar las jornadas de manera que la ruta de acompañamiento se lleve a cabo en los tiempos definidos en cada ciclo.

f. Desarrollar cada protocolo conforme a lo establecido en la ruta de acompañamiento situado (en los tiempos, metodologías, acciones y con los objetivos definidos para ello).

g. Establecer compromisos y tareas para las siguientes Sesiones de Trabajo Situado.

h. Tomar lista de asistencia y firmas de los docentes participantes en las Sesiones de Trabajo Situado (formato registro de docentes participantes).

i. Hacer seguimiento a los aprendizajes de los docentes, de acuerdo con los lineamientos de cada protocolo, e identificar posibles apoyos adicionales de refuerzo con casos específicos de docentes que no alcancen las metas de aprendizaje propuestas para los espacios de formación. (MEN, 2018)

Acompañamientos en Aula – AA

El acompañamiento en aula es la actividad más importante realizada por parte del tutor a los docentes, directamente en el aula de clase. Para esta actividad se asignan dos horas que el tutor debe utilizar en tres etapas:

1) **Planeación** (30 minutos aproximadamente): momento en el que el tutor y el docente analizan una planeación específica que va a ser acompañada por el tutor en el aula. El tutor sugiere

modificaciones o mejoras de acuerdo con la línea propuesta por el Programa y los objetivos de este, a la luz de los objetivos de la sesión de clase.

2) **Acompañamiento en aula** (45 minutos aproximadamente): en esta etapa el tutor presencia el desarrollo de la actividad en clase, con el fin de identificar procesos efectivos de enseñanza y aprendizaje, y situaciones que, de acuerdo con los objetivos del Programa, son oportunidades para apoyar procesos de mejora. El acompañamiento del tutor en el aula de clases permite identificar elementos de gestión de aula, evaluación formativa, uso de material y aspectos relacionados con el conocimiento didáctico del contenido que se trabaja.

3) **Realimentación formativa** (30 minutos aproximadamente): fase en la cual el tutor sostiene un encuentro con el docente acompañado y con base en la reflexión del docente sobre la implementación de la lección acompañada y las evidencias identificadas por el tutor (en relación con fortalezas y oportunidades de mejora en gestión de aula, evaluación formativa y uso de material), se crea conjuntamente un plan de acción para mejorar las herramientas didácticas y de gestión del docente en el aula que se plasman en un documento de acuerdos.

Para el acompañamiento en aula, dependiendo de la disponibilidad del docente y del tiempo asignado por el EE, el tutor puede manejar tres posibles escenarios:

Acompañamiento esperado.

Si proyecta como tiempo para analizar la planeación con el docente (30 minutos), realizar el acompañamiento en aula (45 minutos) y hacer la realimentación (mínimo de 30 minutos con el docente).

Acompañamiento básico.

El tutor da realimentación escrita a una planeación, con observaciones de oportunidades de mejora específicas, realiza el acompañamiento en aula (45 minutos) y hace la realimentación (mínimo de 30 minutos con el docente).

Acompañamiento mínimo.

El tutor da realimentación escrita a la planeación, con observaciones de oportunidades de mejora específicas, realiza el acompañamiento en aula (45 minutos) y hace realimentación por un tiempo mínimo de 15 minutos con el docente y envía otros comentarios adicionales de forma escrita. (MEN, 2018)

Seguimiento al aprendizaje

Participación en pruebas Supérate.

Considerando que uno de los objetivos del Programa es tener insumos que permitan el análisis de los aprendizajes de los estudiantes de forma oportuna y adicionalmente contar con mayor participación de establecimientos educativos en la prueba Supérate, el tutor debe promover la participación del establecimiento educativo, motivando constantemente a Directivos Docentes, docentes y estudiantes, verificar con el Directivo docente la inscripción a la misma y comunicar posibles dificultades en el proceso de inscripción y aplicación a los formadores que a su vez comunicarán a los estamentos del Ministerio de Educación Nacional correspondientes.

De igual forma, el tutor debe acompañar el proceso de eliminatorias de Supérate, conduciendo a los docentes a los canales formales para resolver preguntas puntuales o requerimientos de la prueba a los estamentos correspondientes del Ministerio de Educación Nacional. (MEN, 2018, p.)

Participación en Día E y Día E de la Familia.

La estrategia Día E, tiene como eje fundamental el componente pedagógico de la gestión escolar. Se trata de una jornada que busca la reflexión por parte de la comunidad educativa en torno a la evaluación en el aula, en el marco del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), para avanzar en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y de enseñanza de los educadores. Además, invita a la participación de la comunidad educativa, principalmente de la familia, en su ejercicio de corresponsabilidad con la educación de las niñas, niños y jóvenes. Esta jornada del Día E se orienta específicamente a:

- ✓ La identificación de los criterios de evaluación que formulan los docentes para orientar el proceso de evaluación, así como a los resultados evaluados sobre el desempeño de los estudiantes y los índices de no promoción.
- ✓ Proponer acciones para el fortalecimiento del área de gestión académica desde el diseño pedagógico (curricular), las prácticas pedagógicas, la gestión de aula y el seguimiento académico del Establecimiento Educativo.
- ✓ Generar una ruta de trabajo que permita establecer la coherencia entre los procesos de enseñanza, aprendizaje y de evaluación para la retroalimentación del SIEE como una de las estrategias de mejoramiento institucional. (Colombia Aprende. 2019)

Para el desarrollo de la jornada programada del Día E, tanto tutor como el líder de transferencia deben promover el uso de las herramientas de la estrategia y participar activamente en dicha jornada. Para el desarrollo del Día E de la familia, el Programa sugiere la participación de los tutores, siempre y cuando no afecte el desarrollo de los acompañamientos y previa autorización del formador y coordinador de zona. Es importante mencionar que los dos días se consideran componentes de la ruta de acompañamiento proyectada para cada año. (MEN, 2018)

Caracterización de los estudiantes

Considerando la importancia de la caracterización y la valoración permanente del proceso de aprendizaje de los estudiantes, para la identificación de las habilidades y disposición para nuevos aprendizajes, el Programa Todos a Aprender 2.0 presenta tres herramientas de caracterización: Caracterización de fluidez y comprensión lectora, Caracterización de habilidades básicas (matemáticas) y Caracterización del desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas de grados transición y primero. (MEN, 2018)

Este tipo de herramientas facilita la toma de decisiones pedagógicas en contexto y la disposición para la incorporación de ajustes requeridos considerando las particularidades de cada estudiante, entendiendo que, si no se conocen las características y necesidades de los estudiantes, la efectividad de los procesos de aprendizaje, no podrán tener los resultados esperados.

De la práctica pedagógica del docente en el aula, emergen una serie de procesos de índole cognitivo que sistemáticamente configuran la enseñanza en el marco de la intensión del currículo y del docente. En este sentido es necesario conceptualizar acerca de dichos procesos, que son susceptibles de ser intervenidos por las estrategias que implementa el PTA 2.0, donde el principal dispositivo de intervención es la reflexión pedagógica en el acompañamiento pedagógico.

Acompañamiento Pedagógico

Es un proceso sistemático y permanente de trabajo cooperativo entre pares, agentes externos o comunidad educativa, que se enfoca en el estudio de las prácticas a partir de la observación, la reflexión pedagógica, el diseño, la puesta en marcha y el seguimiento de estrategias de mejoramiento y tiene como principal objetivo el fortalecimiento pedagógico y curricular en beneficio de los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes.

Cómo se concibe la planeación en el PTA 2.0.

En el Plan de Integración de Componentes Curriculares (2016), como estrategia dirigida a fortalecer los procesos pedagógicos en la Institución educativa, el PTA 2.0 propone que la revisión curricular se enfoca en la actualización de los planes de área y planes de aula, entendiendo que para su revisión y actualización se deben revisar los procesos institucionales y de aula de manera integrada.

El alcance a nivel del aula corresponde a la metodología para el diseño y desarrollo de estrategias para el mejoramiento de los aprendizajes que tienen lugar en el aula de clase, a partir del análisis y uso de los resultados de la evaluación formativa y de los instrumentos de evaluación diagnóstica y estandarizada. En resumen, se espera que las acciones de los docentes estén orientadas por las planeaciones y propuestas institucionales, y las decisiones institucionales tengan presente la realidad del aula.

Plan de estudios

El plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los Establecimientos Educativos. En la educación formal, dicho plan debe establecer los objetivos por

niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional y con las disposiciones legales vigentes. (Ley General de Educación, Título IV, Capítulo 2, Artículo 79)

Plan de Área

Los planes de área hacen parte, en su conjunto, del plan de estudios de la institución y pueden entenderse como la planificación anual de cada una de las áreas definidas en coherencia con el PEI. Estos planes se constituyen en uno de los elementos centrales del proceso de diseño curricular, porque a través de ellos se establecen las metas de aprendizaje y las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Plan de Aula

Los planes de aula pueden entenderse como la planificación de clases en la que se especifica la secuencia de actividades previstas para un periodo temporal limitado, mediante las cuales se pretende conseguir los objetivos fijados en los planes anuales de área en correspondencia con el plan de estudios y, por ende, con el PEI.

Qué entendemos por Evaluación

Esta categoría está definida claramente en la guía El Ministerio de Educación Nacional, desde el año 2009, en el Decreto 1290, resaltó la importancia de la evaluación como un proceso esencial para avanzar en la calidad educativa, siempre que produzca información pertinente que lleve a tomar decisiones basadas en evidencias, y a entender los procesos de enseñanza y aprendizaje. La evaluación se hace formativa cuando el estudiante puede comprender su proceso y mejorar a partir de este. También cuando el docente puede reflexionar y adecuar lo que sucede

en el aula estableciendo estrategias pedagógicas y didácticas para todos los estudiantes. De esta manera se hace necesario diferenciar qué es la evaluación formativa y qué no es.

A continuación, se presenta un comparativo de las características de la evaluación de carácter formativo con lo que no es una evaluación formativa.

Tabla 1.

Discriminación entre la evaluación con propósito formativo y aquella sin propósito formativo

Algunas ideas que sugieren características de evaluación formativa	Algunas ideas que sugieren características que NO corresponden a la evaluación formativa
<p>Sistemática: ajustada a lo propuesto en el Sistema Institucional de Evaluación. Tiene en cuenta todos los factores que permiten o no el aprendizaje de los estudiantes; es decir, aporta al proceso de su formación integral.</p>	<p>Parcial: tiene en cuenta solamente algunos aspectos del aprendizaje (ej. cognitivos, actitudinales, etc.), en el Sistema Institucional de Evaluación o se lleva a cabo en solo algunos momentos del proceso de aprendizaje</p>
<p>Continua: que en la mayoría de las interacciones (entendidas como todos los momentos que se comparten con el estudiante en el aula, la biblioteca, el descanso, el almuerzo, las clases, actividades lúdicas, izadas, etc.) hay oportunidades o mecanismos para comprender cómo avanza el estudiante en sus aprendizajes, cómo ha logrado estos desarrollos y que el niño, niña o joven pueda reconocer su proceso.</p>	<p>Temporal: se da solamente en unos momentos del año, del bimestre o de la semana, por lo tanto no es constante.</p>
<p>Abarcadora: sobrepasa el concepto tradicional de medición y posibilita orientar o corregir acciones y decisiones a lo largo del proceso de aprendizaje del estudiante.</p>	<p>Limitada: sirve solamente para asignar notas y determinar la promoción o no del estudiante, pues se ocupa de informar lo no logrado y lo logrado al final de un proceso, cuando el estudiante ya no tiene la oportunidad de mejorar lo aprendido.</p>
<p>Completa: permite mejorar el aprendizaje a partir de la información que se ha recolectado de manera sistemática de acuerdo con las características del Sistema Institucional de Evaluación del Establecimiento Educativo para detectar aciertos y dificultades de los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>	<p>Incompleta: no brinda pistas al estudiante para que entienda sus dificultades y cómo mejorarlas.</p>
<p>Diferenciada: es una valoración amplia, rica y variada del proceso de cada estudiante y se ajusta a sus necesidades.</p>	<p>Uniforme: utiliza una sola forma de evaluación, por lo general escrita, centrada solamente en lo cognitivo.</p>
<p>Potenciadora: desarrolla o potencia habilidades de observación, escucha y registro de los docentes, directivos docentes y líderes de las Secretarías de Educación</p>	<p>Limitante: no implica la observación, escucha o registro de los aprendizajes de los estudiantes, solamente el registro de notas alcanzadas al final del proceso de enseñanza y aprendizaje en una entrega o evaluación</p>
<p>Participativa: involucra a la comunidad: el docente, el directivo docente, padres y estudiantes.</p>	<p>Cerrada: solamente el docente conoce lo que el estudiante logró. También puede implicar que la nota es entregada por el docente al estudiante sin información que le ayude a comprender su proceso de aprendizaje y cómo mejorar.</p>
<p>Requiere registro permanentemente de los avances de los estudiantes y su progreso en relación con los aprendizajes que deben ser potenciados, según el currículo del Establecimiento Educativo</p>	<p>El docente registra pocas notas al final del proceso de aprendizaje y no durante el mismo, y estas no reflejan el progreso del estudiante.</p>

Nota: Se muestra las características de una evaluación formativa en contraste con características de una evaluación que no es de carácter formativo. (MEN Siempre Dia E, 2017)

Qué son las Comunidades de Aprendizaje CDA

Encontramos en la revisión documental que el PTA 2.0 propuso las Comunidades de Aprendizaje –en adelante CDA–, como el escenario colectivo donde se desarrolla la formación y el acompañamiento, a través de la reflexión pedagógica que parte de reconocer que los docentes que se encuentran en los establecimientos educativos cuentan con un saber y un reconocimiento de su contexto inmediato y que solo partiendo de allí y generando un diálogo entre pares, es posible la transformación de la práctica pedagógica. (MEN, 2018)

Cómo se concibe la Formación Docente en el PTA 2.0

La formación docente que requiere un individuo para desempeñarse en el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje, se enmarcan en el proceso de la transposición didáctica donde todo proyecto social de enseñanza y aprendizaje se constituye dialécticamente con la identificación y designación de contenidos de saberes como contenidos de enseñanza (Chevallard, 1997). En este sentido el flujo de saberes que se da en el aula de clase, desde las distintas interacciones pedagógicas, viene siendo el eje principal en la construcción de conocimiento del docente.

El programa establece que el desarrollo profesional situado, debe centrarse en la consolidación de conocimiento didáctico de los contenidos, lo que implica comprender dónde y por qué se presentan dificultades por parte de los estudiantes en torno a contenidos específicos y las estrategias más adecuadas para trabajarlas. Igualmente implica comprender cómo se construyen y evalúan los conocimientos en la disciplina y cómo se articula curricularmente con otras áreas; además de trabajar con los docentes aspectos de orden ontológico, con el fin de ayudarle a promover en forma permanente competencias ciudadanas. (MEN, 2012)

A través de las sesiones de trabajo situado y el acompañamiento en el aula, el tutor y el docente componen estructuralmente el proceso de formación que busca el fortalecimiento del conocimiento didáctico y disciplinar del docente. En este sentido, este potenciamiento no está determinado solo como la suma de conocimiento disciplinar y conocimiento didáctico construido independientemente, sino que afianza el conocimiento construido simultáneamente en el análisis didáctico de los contenidos específicos. Su existencia en el docente predice aprendizajes en los estudiantes. (MEN, 2016)

Diseño Metodológico

Teniendo en cuenta la naturaleza de la problemática a abordar y el interés que existe de propiciar espacios y escenarios para que los docentes y directivos docentes reflexionen la incidencia de programas en relación con el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, el carácter de esta investigación es cualitativo, en el marco de la investigación evaluativa que busca determinar de manera sistemática y objetiva, sí se produjo o no un cambio en el medio donde se desarrolló cierto programa.

Esta investigación tiene la intención de crear las condiciones para que los actores encuentren un escenario propicio para establecer diálogos intencionados en torno a lo que realmente acontece en el proceso de mejoramiento de la práctica pedagógica. Se enfatiza en las percepciones que los docentes y directivos docentes tienen de cara a la realidad que están viviendo y su experiencia con la implementación de un programa ministerial.

Técnicas de recolección de la información

Entrevista no estructurada.

Para efectos de recolectar la información que nos dé cuenta del problema planteado para la investigación, es necesario recurrir a la entrevista de la investigación cualitativa que, a diferencia de la entrevista convencional, su naturaleza responde a la entrevista como una forma de discurso entre hablantes Mishler (como se citó en Packer, 2013). Este ejercicio se llevará a cabo con docentes y directivos docentes que han apropiado las estrategias del programa PTA, porque son quienes dan cuenta, a partir de sus percepciones instituidas, sobre como incide el programa en su práctica pedagógica.

Grupos focales.

Por medio del encuentro dialógico de comunidades de aprendizaje conformadas por grupos de docentes que orientan las áreas de lenguaje y matemáticas, se busca promover la interacción de los participantes en el grupo, en torno a las reflexiones críticas y autocríticas de la práctica pedagógica y la incidencia que han tenido las estrategias implementadas por el programa PTA.

Revisión documental.

Facilita la obtención de información actualizada sobre la realidad del programa PTA 2.0 en el Establecimiento Educativo. Para la obtención de la información específica del PTA, se hace necesario conocer las guías de acompañamiento para la ruta de implementación de las estrategias del programa en el cuatrienio 2015 - 2018. Adicional a ello, se tendrán en cuenta los informes de las pruebas SABER de los últimos años para el grado 3 y 5 de primaria y otros documentos de la IEM Montessori y del MEN.

Participantes de la Investigación

Los docentes y directivos docentes participantes de las entrevistas y grupo focales fueron seleccionados por su perfil en la implementación de las estrategias del Programa Todos a Aprender 2.0. En el caso específico de los docentes, pertenecen a las sedes focalizadas en la institución y además son reconocidas por los tutores y los directivos docentes como casos donde se evidencian los cambios en las prácticas pedagógicas a partir del proceso de acompañamiento y formación situada. Respecto a los directivos docentes, se tuvo en cuenta el testimonio del coordinador que cumple las funciones de líder de transferencia para la apropiación de las estrategias del programa en las aras de la capacidad instalada, y es quien da cuenta de la

articulación entre las proyecciones institucionales y las estrategias del PTA 2.0. En cuanto al rector, es importante su participación debido a las funciones de dirección de los procesos pedagógicos institucionales.

Procedimiento

Fase 1. Esta fase fue fundamental en el proceso de búsqueda de información y construcción del estado del arte, se revisó la información explícita de la bibliografía relacionada con el tema de investigación para determinar cuáles han sido los hallazgos y las principales discusiones que se han dado al respecto de la categoría de análisis, además de conocer aquellos autores idóneos para el abordaje de la investigación en el marco de la pregunta problema definida.

Fase 2. En esta fase se aplicaron los instrumentos seleccionados en el marco de la investigación cualitativa: entrevista no estructurada, los grupos focales y la revisión documental. Se diseñaron las guías que orientaron la discusión y la comunicación personal de las entrevistas a los docentes y directivos docentes. Se realizó la lectura de los documentos del PTA 2.0 emanados por el Ministerio de Educación Nacional.

Fase 3. Esta fase corresponde al análisis de la información para su respectiva caracterización e interpretación.

Fase 4. Esta es la etapa final del proceso de investigación donde se elaboró el informe y las conclusiones a partir de los resultados obtenidos, conservando la coherencia investigativa desde la pregunta problema, los objetivos hasta la metodología utilizada.

Procesamiento y Sistematización de la Información

Inicialmente se realizó la revisión de los documentos institucionales de la Institución Educativa Municipal Montessori: modelo pedagógico, planes de área de matemáticas y lengua castellana y planes de aula de docentes de básica primaria, con el propósito de conocer el marco institucional en el que se da la práctica pedagógica de los docentes. Adicional a ello de revisaron también los documentos institucionales del programa PTA del MEN: la Ruta de Reflexión Pedagógica, Guía de Sustentos del Programa, Protocolos y Guías Generales de Acompañamiento Programa para Excelencia Docente y Académica Todos a Aprender desde año 2015 al 2018, periodo en el cual se implementó la versión 2.0 cuyo principal objetivo es la transformación de las practicas pedagógicas de los docentes para el mejoramiento de los aprendizajes, a diferencia del objetivo propuesto en la primera versión, que fue la búsqueda del mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.

Este primer momento de la investigación, permitió abordar el análisis de la práctica pedagógica desde una primera dimensión, el que hacer docente. En un segundo momento, se realizaron las entrevistas a los directivos docentes y docentes seleccionadas, teniendo en cuenta su participación en las comunidades de aprendizaje, en las sesiones de trabajo situado y en el acompañamiento en aula, como también, que pertenecieran a algunas de las sedes focalizadas en la Institución Educativa, para la implementación de las rutas de acompañamiento en el periodo 2015 al 2018. En las entrevistas se intentó un acercamiento a la subjetividad del docente para comprender desde su discurso, su emocionalidad y sus representaciones, como se han visto impactadas por el programa PTA 2.0, y, en consecuencia, si existe la conciencia de que su práctica pedagógica, en todos sus procesos, se ha transformado y hacia donde se han dirigido dichas transformaciones.

Luego se desarrollaron los dos grupos focales, uno de docentes de preescolar y el otro con docentes de básica primaria de la zona rural y urbana, la discusión propiciada, se dio en torno a las concepciones del PTA 2.0 para la transformación de la práctica pedagógica. Los docentes participantes en los espacios de grupos focales son los que pertenecen a las comunidades de aprendizaje y han contado con acompañamiento en aula para la implementación de las estrategias del PTA 2.0. Este momento de diálogo, devela una segunda dimensión de la práctica pedagógica, el ser docente.

Se realizó la transcripción de la información, posteriormente el análisis e interpretación de la información a través de procesos de codificación, clasificación o agrupación por tópicos¹ e integración local bajo las categorías conceptuales y emergentes relacionadas. (Valles, 1999).

Una vez se encontraron las relaciones, la interpretación de estas representaciones se sintetiza en los hallazgos de esta investigación.

Figura 1.

Matriz Analítica.



¹ Nota: planeación, evaluación, conocimiento disciplinar y comunidad de aprendizaje.

Nota: En la figura se muestra la matriz de análisis de las categorías y unidades de análisis de la investigación, en la dimensión micro pedagógica del ser y que hacer docente.

Análisis de Resultados

El análisis de la incidencia del PTA 2.0 en la práctica pedagógica de los docentes que han sido focalizados para participar de la implementación de las estrategias, se aborda desde la dimensión micro – pedagógica que tiene que ver con la subjetividad del docente, su dimensión individual y el sujeto histórico – psicosocial; como también, hace referencia al ser docente y su identidad como sujeto. El o la maestra(o) construido a partir de su historia, de la interacción e interpretación de su mundo, es lo que piensa y percibe, sus normas y valores, sus saberes, conocimientos, su propia capacidad de desarrollar sus habilidades cognitivas, sociales y emocionales; la historia del maestro(a) se entrelaza con la historicidad de la escuela y el contexto socio-cultural específico. En este nivel se entrecruzan procesos complejos de apropiación y construcción entre la biografía individual del maestro(a) y la historia de las prácticas sociales y educativas de la escuela. “La persona del maestro se constituye a través de su subjetividad en relación con los otros en un contexto determinado” (Domínguez, 2005).

La subjetividad del docente focalizado para el acompañamiento situado del PTA 2.0, está afectada por dos estrategias: la primera, es la reflexión pedagógica que corresponde al ejercicio dialógico y reflexivo de toda acción que implica el acto pedagógico, qué, en el caso del sujeto docente, se ejerce en todas las dimensiones del rol que desempeña para la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes en el aula, es la base del acompañamiento *in situ* del tutor en el proceso de retroalimentación didáctica y disciplinar de las actividades de clase. La segunda, es la formación situada, que se centra de manera directa en las actividades de aula que el docente realiza

para el alcance de los aprendizajes de sus estudiantes. El desarrollo profesional situado debe centrarse en la consolidación de conocimiento didáctico de los contenidos (CDC), lo que implica comprender dónde y por qué se presentan dificultades por parte de los estudiantes en torno a contenidos específicos y las estrategias más adecuadas para trabajarlas. Igualmente, implica comprender cómo se construyen y evalúan los conocimientos en la disciplina y cómo se articula curricularmente con otras áreas. (MEN, 2013).

En este sentido el análisis de la información se enmarca en las categorías relacionadas con el que hacer docente y el ser docente. (Ver Figura 1)

El quehacer docente, implica acompañar u orientar a las y los estudiantes en la construcción del significado de los conocimientos, así como en la construcción de nuevos saberes, desde un proceso intencionado, dialógico e investigativo, desde el que se promueven la comprensión de las realidades del contexto según los intereses de la sociedad en cuanto a la formación de individuos y colectivos. (MEN, 2015, p.10)

El ser docente en las prácticas reales de aula tienen que ver con las creencias, los mitos, las tradiciones, los imaginarios y las concepciones que los maestros tienen sobre cómo aprenden las personas y cómo se debe enseñar. Estas concepciones y creencias son el resultado de la propia experiencia temprana del maestro como estudiante, los cuales se forman desde los primeros años de escolaridad y poco cambian con la educación formal y los esquemas de desarrollo profesional que no se centran en la modificación de prácticas de aula siguiendo estrategias que promuevan intencionadamente su cambio. (MEN, 2013)

La mirada del sujeto docente sobre la práctica pedagógica, comprende las representaciones en el que hacer y el ser docente en el marco de un antes y un después del acompañamiento pedagógico del programa PTA, entendiendo que el ser y el hacer docente son dos dimensiones que se articulan y retroalimentan de manera bidireccional. Implica comprender el acto pedagógico en el aula como un compendio de procesos en función de la enseñanza y el aprendizaje del estudiante, cuyos hallazgos iremos presentando a continuación.

Planeación

Con la revisión documental se encontró que la planeación en la práctica pedagógica de los docentes en la Institución Educativa Montessori, se enmarca en las orientaciones generales y definiciones respecto a la expectativa de enseñanza del docente y el aprendizaje de los estudiantes con el modelo pedagógico Desarrollista Social. Este modelo pedagógico permite identificar los parámetros con los cuales el docente pretende desarrollar su práctica pedagógica, las teorías que lo fundamentan, los paradigmas que lo identifican y los elementos que lo conforman: el estudiante, el docente, el conocimiento y las competencias como está definido en el Proyecto Educativo Institucional –en adelante PEI–, donde para la Institución Educativa Montessori el maestro:

Es un mediador entre el conocimiento (saber, cultura, sociedad) y el estudiante. Es el responsable de diseñar y ejecutar estrategias de aprendizaje para poner en acción el proceso de enseñanza y aprendizaje utilizando la lectura como herramienta fundamental. El docente debe generar en sus estudiantes siempre un interés por el aprender a aprehender, cultivar el interés por conocer, la necesidad de hacerse preguntas y de asombrarse ante el mundo social, natural y matemático. Se requiere desde el preescolar incentivar las preguntas y no las respuestas. (p. 30)

En este sentido, el PEI, cuenta con el plan de estudios que contiene las generalidades y orientaciones para cada una de las áreas de conocimiento establecidas en la ley 115 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación. Por su parte el plan de área se compone de un diagnóstico, fundamentos conceptuales de áreas, metodología, contenidos conceptuales y procedimentales, competencias y evaluación en el marco de los lineamientos curriculares de las áreas y este a su vez, contiene para el desarrollo de las clases de cada docente. Además, se estableció un plan de aula llamado Modulo de Aprendizaje Integral –en adelante MAI– instrumento donde se establecen las pautas, recursos y disposiciones para el desarrollo de las clases. Los planes de área y de aula, han sido diseñados y formulados por lo docentes en las instancias del Gobierno Escolar² bajo el principio de la autonomía institucional (Ver Anexo 1.)

² Nota: comités de área de grado en Básica primaria y preescolar, consejo académico y consejo directivo.

Planeación Antes del Acompañamiento del PTA 2.0.

Luego de reconocer el marco en el que se da la planeación de los docentes, las entrevistas permitieron identificar que los planes de área están concebidos, antes del acompañamiento del PTA, como un proceso en el cual se fijan una serie de contenidos conceptuales y procedimentales, tiempos de ejecución por periodos, recursos e instrumentos de evaluación, relacionados a los estándares básicos por competencias. Pero en la práctica los docentes únicamente identificaban la secuencia de los temas por periodos para elaborar los planes de clase que sirven de guía en el aula, así lo expresa la siguiente entrevistada:

“Generalmente me limitaba a seguir un libro, una editorial, seguía la secuencia de temas, porque no manejaba estándares, ni lineamientos, y los planes de áreas de la institución se estructuraban con contenidos por lo general, esos planes si los hacíamos en equipo en las semanas institucionales, en plan institucional venia en los libros, lo hacíamos con base en los temas y desempeños dados por los libros, las actividades que traía el libro y de vez en cuando se inventaban otras”. (Luz Mila Artunduaga, comunicación personal, 19 de mayo, 2019).

Esta narración deja en evidencia que el propósito de la planeación es la trasmisión de conceptos, a través de actividades dirigidas por el docente a manera de instrucción. Esta forma de planear ha sido nombrada por docentes y directivos docentes como “tradicional”, donde el sentido de la planeación privilegia la memorización de los conceptos matemáticos y del lenguaje³.

³ Nota: para el caso de las áreas impactadas por el Programa Todos a Aprender.

La planeación tradicional impacta directamente al estudiante, cuando el docente genera una dinámica de aula, con recursos limitados y sin articulación de todos elementos pedagógicamente potenciales del aula, didácticamente hablando; el rol que desempeña el estudiante es pasivo, respecto a los procesos de participación y de pensamiento para el aprendizaje. Así lo reconoce la docente entrevistada Luz Mila, cuando afirma que:

“La clase tradicional era buscar el tema, colocarlo en el cuaderno, en la planeación, pero sin muchas actividades, la clase era hablar y hablar y el estudiante escuchar, ... la estructura del plan de clase era tema, actividades, pero no eran actividades donde el niño participara, trabajara en equipo, sino mis actividades de enseñanza...”. (Luz Mila Artunduaga, comunicación personal, 19 de mayo, 2019).

Por otro lado, otra docente narra claramente la secuencia de la planeación para sus actividades escolares: “uno colocaba el tema, los objetivos, y luego escriba actividades, esa era mi preparación...recursos al final y evaluación”. (Consuelo Calderón, comunicación personal, 18 de marzo, 2019)

Llama la atención, que, al confrontar el instrumento de planeación construido y adoptado por la Institución Educativa, con el instrumento de programador de clase usado por las docentes en su dinámica escolar cotidiana, existe gran diferencia entre los elementos que aluden a la secuencia de acciones pedagógicas para el alcance del aprendizaje de los estudiantes, como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 2.

Comparativo de la estructura del MAI del programador de clase diario.

Estructura del plan de aula institucional	Estructura del programador de clase diario de los docentes de primaria y preescolar
1. Nombre del Modulo.	1. Fecha.
2. Grado.	2. Tema.
3. Periodo.	3. Objetivo.
4. Objetivo.	4. Actividades de enseñanza.
5. Alcance.	5. Recursos.
6. Desarrollo.	6. Evaluación.
6.1. Motivación.	
6.2. Estándares para desarrollar.	
6.3. Competencias que desarrolla el área.	
6.4. Niveles de competencias a desarrollar.	
6.4.1. Saber Ser.	
6.4.2. Saber Pensar.	
6.4.3. Saber actuar.	
6.4.4. Saber convivir.	
7. Contenidos:	
8. Exploración de conocimientos previos:	
9. Actividades:	
10. Producción textual:	
11. Evaluación:	
11.1. Autoevaluación.	
11.2. Heteroevaluación.	
12. Actividades de nivelación para estudiantes que no hayan alcanzado los niveles de desempeño de las competencias.	
13. Bibliografía.	

Nota: La tabla 2 muestra un cuadro comparativo de los elementos constitutivos, del plan de aula institucional y el programador diario usado por los docentes. Autoría propia.

En el caso de las docentes del grado de transición, el plan de área corresponde a la malla curricular institucionalizada en la Entidad Territorial Certificada- ETC Pitalito-, producto de un proceso de construcción colectiva liderado por expertos invitados por la misma Entidad. Dicho plan se estructuraba por dimensiones y competencias de aprendizaje de los estudiantes cuya estructura se compone de los elementos mostrados en la tabla 3.

Tabla 3.

Estructura de plan de aula para docentes de transición

Elementos estructurales de plan de aula Transición
<ol style="list-style-type: none"> 1. Objetivo de Aprendizaje. 2. Núcleo Temático. 3. Ejes generadores. 4. Competencias. <ol style="list-style-type: none"> 4.1. Comunicativas. 4.2. Matemáticas. 4.3. Científicas. 4.4. Ciudadanas. 5. Contenidos conceptuales. 6. Indicadores de desempeño. 7. Estrategias pedagógicas. <ol style="list-style-type: none"> 7.1. Proyectos lúdicos Pedagógicos. 7.2. Talleres.

Nota: La tabla 3 muestra los elementos constitutivos del plan de estudio para Transición en el municipio de Pitalito. Autoría propia.

En el diálogo con las docentes del nivel transición o preescolar, para llevar a cabo el grupo focal 1, se reconoció que la etapa de planeación para las actividades escolares se centraba en el abordaje de los contenidos conceptuales definidos en el plan de estudio municipal y luego en la búsqueda de las acciones y los recursos que en su mayoría eran plantillas guía donde el estudiante mediante instrucciones era objeto de transmisión de saberes preconcebidos por la docente. Lo que implicaba que claramente existía una instrumentalización de la planeación porque así se facilita el proceso para el docente, en términos de tiempo y recursos. Los relatos, expresan la desmotivación que estaba presente en las docentes para planear de manera distinta, el tiempo y los recursos designados para dicho fin no han sido suficientes, ni se cuenta con el acompañamiento pedagógico de los directivos docentes que potencie y fortalezca la construcción

del plan de aula, comprometiendo de cierta manera los procesos necesarios para los niños y las niñas en el nivel de transición de la educación inicial.

...personalmente, porque como le digo a veces la pereza, la necesidad de hacer las cosas ya, entonces era más fácil sacar las fotocopias, a veces no había ese compromiso.

Anteriormente uno tomaba el tema y como uno creía que los niños le iban a entender, pues así era como se planeaban las actividades, como una forma rutinaria casi siempre era el mismo plan para todos los días. (Diana Polanco, comunicación personal. 12 de abril, 2019)

Planeación durante el acompañamiento del PTA 2.0.

Para comprender como se desarrolla la planeación del docente con el acompañamiento *in situ* del tutor, pilar estratégico en la implementación el programa PTA 2.0, fue necesario indagar acerca de las premisas formuladas por el programa en esta fase, momento en el que el tutor y el docente analizan una planeación específica que va a ser acompañada por el tutor en el aula. El tutor sugiere modificaciones o mejoras de acuerdo con la línea propuesta por el Programa y los objetivos de este, a la luz de los objetivos de la sesión de clase. La propuesta de plan de aula del PTA 2.0. está cimentada en una serie de elementos debidamente articulados que comprometen el desarrollo de competencias y consideraciones en el docente para planear sus actividades educativas teniendo, claro el objetivo de aprendizaje de los estudiantes.

El PTA concibe las competencias de calidad de los docentes como un proceso cíclico de seguimiento a la planeación, a la implementación y a la evaluación. Las clases dirigidas por los docentes deben considerar el desarrollo de los momentos de clase⁴ que responden a distintas

⁴Nota: Momentos de clase propuestos por el PTA 2.0

1. Exploración: Actividades de preparación para el aprendizaje y objetivos de aprendizaje.

etapas para la construcción de nuevas representaciones en el aprendizaje de los estudiantes. (Ver Anexo F.)

La etapa de valoración constituye el espacio de reflexión pedagógica con el uso de resultados de la evaluación formativa, la reflexión docente sobre la implementación de la planeación y plan de ajustes en la planeación de aula. En esta etapa el docente se hace consciente sobre los efectos de los cambios metodológicos en el aula, entre ellos del trabajo cooperativo y en parejas, a diferencia de la secuencia de acciones de enseñanza planeada e implementada por el docente en la dinámica de una clase tradicional que privilegia el trabajo individual del estudiante. El acompañamiento del programa para la planeación de secuencias didácticas bajo los criterios de la propuesta del PTA, permitió a los docentes hacerse consciente de la necesidad de asumir la planeación como un proceso sistemático cuyo propósito fundamental debe ser el alcance de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes y no, respecto a los contenidos en lo referido a tiempos y espacios específicos, con actividades articuladas y recursos, que inviten a los estudiantes al empleo, construcción, participación y a la autonomía del trabajo cooperativo; a reconocer que los estudiantes aprenden de manera distinta y que pueden ser agentes potenciadores del aprendizaje entre pares. (Ver Anexo H., I.) Esta información fue suministrada en las entrevistas y constatada en la discusión de los grupos focales, donde se afirmó que:

-
2. Estructuración: Conceptualización descriptiva y Modelación: enseñanza explícita del docente.
 3. Práctica: Práctica Guiada por el docente y práctica independiente.
 4. Transferencia: aplicación del aprendizaje
 5. Valoración: Cierre y Reflexión.

Sin duda la planeación propuesta por el PTA 2.0, trae resultados más positivos. Los maestros siempre, desde La Normal, sabíamos que debíamos planear, pero no utilizábamos ese nombre técnico, sino era el de preparar una clase, y resulta que aquí no se está preparando una clase, se está preparando para la clase, y no para una, sino para un conjunto de espacios escolares que hacen que la tarea se facilite que encante y que trae como consecuencia que los alumnos están más felices, más atentos y adquiriendo mayor número de conocimientos. (Luis Hernando Sánchez⁵, comunicación personal, 8 de abril, 2019).

En el periodo que estamos analizando, el programa implementó la Estrategia de Integración Componentes Curriculares EICC, en el espacio operativo del equipo para la integración de los componentes curriculares hacía la meta de la excelencia PICC – HME, en el que participaban el tutor y los directivos docentes, para fortalecer el rol de líder pedagógico que deben desempeñar en el acompañamiento a los docentes y al proceso pedagógico institucional. Los docentes afirman que anteriormente el directivo docente cumplía un papel de trasmisor de información operativa en el cumplimiento de requerimientos institucionales, para entrega de informes, revisión de libros reglamentarios⁶, pero no cumplían con funciones de facilitadores pedagógicos que orientaran las acciones institucionales hacia el mejoramiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Así pues, con el apoyo del tutor, los directivos docentes apropiaron la reflexión pedagógica con los docentes, como posibilidad de transformación de la práctica pedagógica, a partir de diálogo abierto en el intercambio de saberes propios de la didáctica, generando un relacionamiento distinto

⁵ Nota: Recto de la Institución Educativa Municipal Montessori de Pitalito.

⁶ Nota: Evidencias de planeación, registro de clase, planillas de calificaciones, planes de área, actas e informes.

entre el docente y el directivo docente. En tal sentido, los procesos de planeación pueden fomentar la autoformación, donde:

El propósito ha sido hacer la planeación de un diseño curricular pertinente que justamente, integre esas nuevas pedagogías desde la autoformación... lo estamos haciendo con los docentes, para que sepan la razón de lo que se está haciendo institucionalmente, no es una imposición, sino que reconozcan realmente que lo que se está haciendo tiene una fuente y apunta por su puesto a nuestra misión y visión. (Elmer Ordoñez⁷, comunicación personal. 7 de marzo, 2019).

Por otra parte, en la discusión del grupo focal 2, una docente expresó:

“nos damos cuenta que en ocasiones llegamos al aula con la planeación, pero nos encontramos con unas situaciones que se convierten en una oportunidad pedagógica y hace que todo cambie en el momento, y cuando reflexionamos acerca de lo ejecutado en el aula, nos damos cuenta que hay cosas que funcionan más que otras, lo importante es que ahora nos fijamos más sobre los acontecimientos del aula”.

De acuerdo con lo expresado anteriormente por la docente, estos acontecimiento hacen parte de secuencias didácticas que han sido construidas bajo los principios de flexibilidad e interdisciplinariedad, que colocan al docente en una relación distinta con el saber, dado que, en la implementación de la planeación, el docente a través de la observación y la escucha, percibe y acoge los aportes, las preguntas, las realidades, necesidades e intereses de los estudiantes que surgen en el aula como oportunidades de aprendizaje articuladas a las actividades educativas previamente diseñadas. A diferencia de las unidades temáticas, las secuencias didácticas relacionan los contenidos conceptuales y procedimentales de distintas áreas del conocimiento, a

⁷ Nota: Coordinador de las sedes rurales de la institución y líder de transferencia del PTA 2.0.

través de excusas pedagógicas o actividades de motivación para el aprendizaje, que se abordan en el momento de la exploración de la planeación de clase, dado que:

“anteriormente cogíamos todo por separado, en mi experiencia en primero, tomábamos todo separados, en matemáticas se hablaba solo conceptos, triángulos, círculos, rectángulos, ahora no, por competencias nos damos cuenta que es transversalizado, es más ameno y diferente, ir trabajando un tema luego metiendo otro que va encajando y va armando como un rompecabezas (Gladis Collazos, grupo focal 1, 22 de abril, 2019).

Evaluación

En la revisión del documento del Sistema Institucional de la Evaluación de los Estudiantes SIEE de la IEM Montessori, vigente en el periodo de análisis en esta investigación, encontramos que el rol del docente al evaluar los aprendizajes de los estudiantes, cumple una función de acciones valorativas de los aprendizajes de los estudiantes, en concordancia con el marco de los establecido en el Decreto 1290 del 2009, que reglamenta en Colombia el proceso de la evaluación de la educación formal en el sector público y privado.

De manera clara el SIEE tiene un carácter formativo, pero existen varias preguntas en relación con la realidad de la evaluación en el aula, ¿cómo conciben los docentes, la evaluación de los aprendizajes? ¿cómo son evaluados los aprendizajes de los estudiantes en el aula? ¿bajo qué criterios de evaluación se valoran los aprendizajes de los estudiantes? ¿para qué se evalúan los aprendizajes en el aula?

La Evaluación antes del acompañamiento del PTA.

En desarrollo de esta investigación, los docentes afirman que, desde una práctica tradicional de enseñanza en la que se encasillaban, la evaluación la conciben como el proceso que permite dar cuenta de manera precisa, de conceptos o procedimiento de área o disciplinas del conocimiento: matemáticas, lenguaje castellana, ciencias naturales, religión, etc., donde los estudiantes, en un proceso de recordación y memoria explícita, definen o aplican dichos conceptos o procedimientos a través de instrumentos de evaluación como la explosión oral, el cuestionario o examen escrito. En este contexto la mirada de juicio de valor del docente se centra en un ejercicio comparativo entre el concepto o procedimiento con la devolución del estudiante de manera escrita u oral, así, mientras más se acerca la respuesta del estudiante a la definición formal del concepto o a los pasos del algoritmo o procedimiento, así mismo se le asigna su calificación para aprobar o reprobar los desempeños esperados por el docente.

Este ejercicio genera una cultura de la evaluación en el docente como trasmisor de información, cuya práctica pedagógica se centra en la enseñanza y en el estudiante como receptor de información, donde se privilegia el proceso de memoria y recordación de información que en algún momento de la vida él traerá a colación para su aplicabilidad o simplemente queda en el pasado escolar del estudiante, cuyo propósito fue el logro de desempeños que le permitieron promocionarse en la educación básica. Así, la relación de interacción que el docente establece en el aula con el estudiante, es netamente transaccional, así como: “Era muy tradicional, era lo que yo dijera y como yo quisiera y esa era la evaluación, así la hacíamos y la seguimos haciendo todavía los maestros, seguimos cometiendo esos errores gravísimos”. (Consuelo Calderón, comunicación personal. 19 de marzo, 2019) Esta perspectiva o paradigma también se sustenta en las mismas deficiencias en la formación de los docentes, dado que:

“no tenía claro una evaluación, el proceso de evaluación no muy claro tampoco, el proceso de evaluación en esa clase tradicional era memorizado, era más de aprenderse términos, conceptos y de ahí no pasaba, los instrumentos eran exámenes escritos, todavía los niños tiene ese concepto, “profe...¿Y notas cuántas tengo?”, “¿cuántas evaluaciones?”, y “¿por qué no nos ha hecho evaluación?”, entonces yo les explicaba que ahora no se evalúa así, no es solamente eso, de qué sirve que aprenda memorístico sino aplican nada, entonces eso me pasaba cuando era tradicional”. (Luz Mila Artunduaga, comunicación personal, 19 de mayo, 2019).

Otro efecto de este modelo de evaluación tradicional es que el docente promueve en su práctica, en la mayoría de ocasiones de manera inconsciente, la competencia escolar entre los estudiantes de básica primaria, sustentándose en quien se destaque al dar cuenta de información enseñada. Este hecho favorece las relaciones de reconocimiento positivo hacia el éxito escolar y señalamiento negativo hacia aquel estudiante que obtiene la calificación más baja u ocupa el último puesto al finalizar un periodo de actividades académicas, situación que genera desigualdad en el aula para el desarrollo de competencias ciudadanas en clave de los principios de empatía y solidaridad. Así lo expresa una de las docentes entrevistadas:

Ellos luchaban siempre por el primer puesto, siempre querían estar ahí, y los que no, eran señalados como el último, cuando yo quería incentivarlos, los mismos compañeros juzgaban, decían: “por qué ella” “ella nunca hace nada”, yo observaba que la autoevaluación era solo lo escrito, y yo les recalaba que ella hacía otras cosas, hace esta actividad aquí con nosotros, entonces eso se le valora. Entonces ellos se han dado cuenta que todos son iguales, se ha terminado la rivalidad, hay más respeto por el otro. (Luz Mila, comunicación personal, 19 de mayo, 2019)

La evaluación durante el acompañamiento del PTA 2.0.

El PTA, toma como punto de partida el hecho de que evaluar adecuadamente no es una tarea fácil y que, en consecuencia, docentes sin una formación apropiada en evaluación se enfrentan a grandes dificultades. Su propuesta frente a la evaluación se basa en que una evaluación para el aprendizaje (o formativa) eficaz es continua, oportuna y se centra tanto en los procesos y en la identificación de dificultades didácticas, como en los resultados y su evaluación y análisis, involucrando al profesor y a los estudiantes en el marco de objetivos de aprendizaje comprendidos por ambos.

Durante el acompañamiento *in situ* al docente y el tutor centran su trabajo en reflexionar acerca del seguimiento a los aprendizajes y el uso pedagógico de los resultados de la evaluación, para el alcance de un objetivo de aprendizaje debidamente definido y socializado con los estudiantes. Además, el PTA caracteriza la evaluación como proceso formativo en el sentido que debe ser continua, integral, transparente, procesual, motivadora, sustentada en las evidencias y la información contextualizada, utiliza diferentes estrategias e instrumentos de evaluación, basada en criterios claros para valorar los alcances de aprendizaje respecto al objetivo establecido, generando que al final, deba ser un procesos intencionado y sistemático.

En este sentido, desde el rol que desempeña el rector, en su entrevista afirma que:

“...la evaluación obedece a la dinámica de la clase, el profesor puede estar evaluando sin necesidad de esos aterradores “saquen una hoja”, sino que la evaluación se lleva a cabo en una forma tan normal que ya no espanta a nadie. (Luis Hernando López, 8 de abril, 2019).

Al igual que el rector, el coordinador de las sedes rurales de la Institución nos cuenta en entrevista que las transformaciones de los docentes que coordina, son notorias y se ve la diferencia con aquellos que aún no han querido entrar en el proceso; y no porque los otros sean malos sino porque ya los que entraron, tomaron una ventaja de cambiar sus prácticas pedagógicas al interior del aula y que los resultados se tienen que ver. De esta forma, estas evidencias de mejora se pueden reconocer alrededor de la cohorte de tres o cuatro años cuando se evalúen los resultados en pruebas, no solo SABER sino las pruebas que le presenta la vida al estudiante, que es donde el estudiante realmente debe aplicar el saber, es su arena, su campo de acción. (Elmer Noriel Ordoñez, comunicación personal 7 de marzo, 2019).

Desde la mirada de los directivos docentes, claramente se evidencia una tendencia hacia el cambio de la evaluación sancionatoria y punitiva en las prácticas tradicionales, por una evaluación que tiene algunas características de la evaluación formativa. Sin embargo, los directivos manifiestan con preocupación que no todos los docentes están apropiando nuevas prácticas de evaluación en el aula que estén orientadas hacia el alcance de los objetivos de aprendizaje.

En cuanto a los hallazgos en la experiencia de las docentes, ellos reconocen que, a través de la reflexión pedagógica en el acompañamiento, tienen una mirada distinta del proceso de evaluación de los aprendizajes, una docente afirma que:

“ahora lo importante es que el alumno pueda interpretar y que pueda sacar la información del texto, deducir y que, en matemáticas con esa información puedan desarrollar, aplicar eso que uno que les enseña y de ahí que ellos mismos deduzcan, produzcan sus conocimientos y elaboren sus conceptos y puedan solucionar sus problemas por iniciativa propia, sin que uno les esté diciendo, es que aquí tienen que hacer esto. Desarrollen niños que uno los orienta y eso hace que al niño ni siquiera

sea necesario hacerle examen escrito porque en el desarrollo de las temáticas uno se da cuenta si el alumno ha aprendido o no”. (Consuelo Calderón, comunicación personal, 19 de marzo, 2019)

El “*darse cuenta*” del docente en el desarrollo de sus clases, se refiere a la capacidad que adquiere el docente para percibir a través de la observación, la escucha, la planeación de actividades educativas con objetivos de aprendizaje claros, con productos esperados debidamente definidos para cada actividad, entiendo la evaluación como un proceso sistemático que empieza desde el momento de inicio de una clase, durante el desarrollo de la clase y hasta el final, donde se espera que haya un producto específico del trabajo en clase, que en lo general es trabajo individual y cooperativo⁸.

⁸ Nota: El trabajo cooperativo es una estrategia pedagógica que tiene como objetivo promover el trabajo en grupo de los estudiantes para que puedan alcanzar un objetivo común, que no solo beneficie a cada miembro del grupo en particular, sino que también sea valioso para el grupo en general. Esta estrategia permite optimizar el aprendizaje de todos los alumnos, a la vez favorece las relaciones entre ellos y la diversidad. (Saldarriaga, s.f.).

Cuando un docente construye un sentido distinto de la evaluación, reconoce que se puede valorar el aprendizaje en el aula a través de distintas estrategias e instrumentos donde el estudiante evidencia en la solución de problemas relacionados con el contexto próximo, el alcance del objetivo de aprendizaje establecido en la planeación del docente. Al respecto dice la docente Consuelo Calderón: “uno utiliza desde el desarrollo de las clases la observación, la participación y el desarrollo de las actividades. Si se les aplica talleres tipo Prueba SABER, ellos tienen que desarrollar y si es en matemáticas uno les escribe que formulen problemas o les da uno el *problemita* y que ellos hagan la pregunta para ver cómo se puede solucionar ese problema, entonces eso es lo que uno hace: si ellos pueden solucionar un problema, uno dice, “ya saben, ¿para qué se va a poner uno a hacer una prueba escrita?”. (Consuelo Calderón, comunicación personal, 19 de marzo. 2019)

Se puede afirmar que en la medida en que el docente transite de una evaluación tradicional hacia una evaluación formativa, es en primer lugar notorio un cambio en el relacionamiento entre el docente y el estudiante, ya que el docente, en el marco de la evaluación formativa, ve al estudiante como un sujeto del aprendizaje, contrario a la evaluación tradicional, donde el estudiante cumple una función de objeto de enseñanza. En segundo lugar, se establece una relación entre la evaluación de los aprendizajes en el aula con la evaluación externa por competencias en la prueba SABER, cuyos resultados hacen parte de los insumos de análisis de la reflexión pedagógica, que realiza la institución educativa con el cuerpo docente en el marco del uso pedagógico de resultados, para la toma de decisiones consientes en los planes de mejoramiento que afectan directamente planes de áreas y planes de aula.

Los criterios de evaluación se amplían en el sentido de reconocer la diversidad en evidencias, que le facilitan al docente valorar el estado de alcance del aprendizaje en cada

estudiante. Es así, como el docente se formula interrogantes dirigidas a realizar cambios en su práctica pedagógica, en lo concerniente a la evaluación. En tal sentido, según la docente Luz Mila (2019) el evaluar:

“no era solo aplicar un examen escrito memorizado, sino que era un proceso integrado, desde que niño llegaba, la forma, la actitud que él tomaba en cada clase, ¿cómo compartía con los compañeros, el conocimiento? ¿cuál era su participación en los equipos? ¿cómo hacia los roles?, entonces, me di cuenta de que se tenía que evaluar desde el comienzo hasta el final y que era una evaluación formativa y no una evaluación para sacar una nota y decirle pasó o no pasó, y buscar mejorar lo que el niño no había aprendido. Pienso que, no es solamente como se valoraba antes, que era únicamente lo que escribían en una hoja, sino que es el producto que el estudiante da al final de las actividades, por ejemplo, al trabajar en equipo, uno puede observar la actitud de ellos y de ahí se saca como un concepto en qué está fallando y en que no, para luego hablar con él y decirle. Y en el producto final de las actividades que se hacen en la clase”. (Luz Mila, comunicación personal, 19 de mayo, 2019).

Para el caso específico de la evaluación en el nivel de transición, en desarrollo de la discusión acerca del tema con la Comunidad de Aprendizaje de Transición, el acompañamiento facilitó un acercamiento a la concepción de la evaluación como un proceso de seguimiento al desarrollo y aprendizaje de los estudiantes, para el alcance los propósitos de la educación inicial. En tal sentido, frente a la evaluación en educación inicial una docente manifiesta que:

“conocer cómo se puede hacer la evaluación en preescolar, nos permitió darnos cuenta de que no hemos hecho las rubricas de evaluación para cada proyecto de aula, para realizar el proceso de registro valorativo que debemos hacer con cada niño. Hemos avanzado en

conocer cómo hacer las tres evaluaciones (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) donde los niños están participando, de una u otra forma lo hacen, cuando expresan sus reclamos en el aula, sus preguntas y aportes en el juego o en las actividades relacionadas al proyecto de aula”. (Grupo focal 1)

Comunidades de Aprendizaje CDA

Antes del acompañamiento del PTA.

Los espacios de encuentro entre docentes para el desarrollo de discusiones, consensos, acuerdos acerca de la vida escolar y del PEI, se han dado de diferentes formas: unas, que responden a los preceptos de la normatividad que regula el ejercicio docente en la institución, y otras hacen parte de prácticas sociales en la cotidianidad escolar, asamblea de docentes, microcentros, comités de áreas, por afinidad para compartir y planear actividades, entre otras. Todos estos espacios han tenido una característica en común, la formulación de documentos institucionales entre ellos los planes de área y de aula. En este orden de ideas, uno de los docentes al hacer referencia a su experiencia con las Comunidades de Aprendizaje, manifiesta:

“me parece que en la comunidad de aprendizaje nosotros ya la veníamos trabajando, sin el mismo nombre, en el momento en que el PTA llegó, nos enfocó, nos dimos cuenta que desde que iniciamos en preescolar, nosotras ya nos reuníamos para planear en grupo, nos poníamos de acuerdo y coordinábamos las actividades en común, inclusive hemos tenido un día a la semana destinado para reunirnos, a si fuera a tomarnos el tinto”. (Nayader Grillo, grupo focal 1, 22 de abril, 2019)

Durante el acompañamiento del PTA.

El quehacer docente en la vida escolar, permite en la reflexión pedagógica el reconocimiento del saber previo del docente, un saber que se constituye de vivencias, creencias, métodos, intenciones, discursos e imaginarios que al mismo tiempo comprometen la subjetividad del docente, que pertenece a un colectivo con objetivos comunes.

El PTA 2.0 concibe la CDA de esta manera, no con el ánimo de imponer una forma de organización institucional, sino para potenciar el saber y el ser docente en los procesos pedagógicos necesarios para transformar la práctica pedagógica, que vaya más allá de la funcionalidad del rol docente para la enseñanza que se ha determinado por muchas circunstancias en la escuela. Claramente, en las guías generales de acompañamiento del 2015 al 2018, se evidencia una escala progresiva del desarrollo en las CDA, que se orienta a la consolidación como el órgano autónomo para generar un diálogo entre pares y en la medida de lo posible encontrar alternativas para la atención con calidad de los y las estudiantes en cada contexto, como lo ilustra la figura 2.

Figura 2.

Línea progresiva de las comunidades de Aprendizaje



Nota. La figura ilustra la escala progresiva en que año a año se establecían metas para las CDA.

Al interrogante sobre, ¿qué les ha significado a los docentes, la participación en las comunidades de aprendizaje? La investigación mostró la identificación de dos elementos relacionados con el sentido de la CDA de donde emergen los cambios que perciben los docentes en su práctica pedagógica, Intercambio de experiencias y Aprendizaje entre pares.

Intercambio de experiencias.

La implementación de la estrategia CDA, formalizó un proceso que ya se venía haciendo en la Institución, porque es concebida como un espacio propicio para compartir y socializar experiencias, exponer ideas, conseguir herramientas, enriquecer y fortalecer nuestra práctica pedagógica. (Nayader Grillo, grupo focal 1, 22 de abril, 2019)

Este proceso fortaleció el reconocimiento de la experiencia docente como una fuente válida de formación en la reflexión pedagógica, donde se comparten objetivos comunes para la acción continua, sobre la enseñanza y el análisis de las evidencias que resultan de dicha acción y que se reflejan en el mejoramiento del aprendizaje:

Todos los maestros estamos como con la misma mentalidad de que tenemos que cambiar, que tenemos que hacer algo diferente para que la educación no siga siendo tan mala y tradicional, (...) Trata uno de compartir con los compañeros para que el aprendizaje de los niños no lo tomen tan rutinario, ahí sentaditos copiando del tablero o del video beam. Entre todos los compañeros compartimos para que mejoremos. El objetivo es que cada vez mejoremos estas prácticas pedagógicas. (Consuelo Calderón, comunicación personal, 19 de marzo, 2019)

La existencia de la CDA, bajo un plan de trabajo que permitiera periodicidad de encuentros, objetivos claros con productos respecto a la autoformación y planeación curricular, generó el reconocimiento institucional, no solo ante los directivos docentes, sino de aquellos docentes que no participaban de la implementación del programa. Así pues, gracias a la visibilización de este proceso, las docentes reconocen que abrirse a contar cómo ejercen su rol en el aula y a tener una escucha activa de la experiencia de sus pares, las dispuso a cambiar elementos de su práctica pedagógica, como lo describe una docente quien afirmo que:

El hecho de crear a través del PTA la comunidad de aprendizaje, que existieran los espacios que el rector también abriera esos espacios para reunir, para socializar y eso, pues yo creo que fue la primera ganancia que se tuvo del PTA. De conocer, sí, porque pudimos tener como a mano todas las cosas que a veces uno por pereza no las busca. Entonces el hecho de poder llegar a un grupo, leerlas, socializarlas es mucho más fácil saber qué entendió la otra persona y que tal vez yo lo entendí de otra manera (...) poder socializar las actividades de cómo nos fue a cada uno, hacer una evaluación y como reestructurar, ese tipo de cosas se ha logrado a través de esa comunidad con el programa PTA. (Diana Polanco, comunicación personal, 12 de abril, 2019)

La importancia de la CDA no solo radica en el espacio colectivo de los docentes para la reflexión pedagógica, sino también surge un interés de benéfico directo para los estudiantes, en cuanto a la movilidad del educando de una sede a otra. Mientras tanto para los docentes es importante saber con qué aprendizajes llega un niño o niña al aula de clase, así facilitar la incorporación al grupo y el empalme con los objetivos de aprendizaje propuestos por el docente.

Entonces, ese diálogo permanente en la CDA favorece circunstancias como las aquí mencionadas, a través de la formulación de objetivos comunes en la planeación curricular y la evaluación en toda la Institución Educativa, atendiendo a las necesidades particulares de cada nivel y grado. Así lo expresa una docente en entrevista:

Logramos conformar la comunidad de aprendizaje de preescolar, que eso nos sirvió mucho porque estábamos muy dadas a ir cada una por su lado, entonces a raíz de eso nos sirvió para mirar un solo fin, como una sola ruta y un solo objetivo pero obviamente conociendo la caracterización de cada sede, daba la posibilidad de que si un niño se trasladaba de una sede a otra no llegara y estuviera perdido, entonces de que el cambio de una sede a otra pudiera significar para el niño una continuidad mas no un corte, eso sirvió mucho. (Diana Polanco, comunicación personal, 12 de abril, 2019).

Aprendizaje entre pares

Los escenarios formales de la formación docente han sido dos específicamente, las Normales y las facultades de educación, en la esfera pública y privada del sector educativo. Esta formación previa para el ejercicio docente se ha dado particularmente antes de iniciar la carrera docente ya sea en propiedad o provisionalmente. Desde la visión tradicional del docente, el aula de clase ha sido un espacio donde se enseña a quienes requieren aprendizajes, pero no se reconoce como un escenario de formación que retroalimenta al mismo docente con base en los efectos de su enseñanza.

Así pues, en la reflexión pedagógica que se asume en las CDA, cambia la concepción del aula como espacio permanente de autoformación del docente, desde la mirada crítica de su ejercicio racional de la planeación, en la búsqueda de fuentes, en la elección de estrategias y recursos didácticos, en la ejecución de las actividades, en la evaluación formativa y observación

de las evidencias producto de la ejecución. Cuando el docente asume una relación horizontal con el saber y con el estudiante, en esta medida se abre la posibilidad de aprender permanentemente de su propio ejercicio y del ejercicio de sus pares, para aplicar a su realidad escolar lo que algunos autores llaman, las buenas prácticas pedagógicas. La autoformación concibe al docente como un agente de circulación del saber en el aula y en su colectivo con sus pares.

“Hubo un tiempo también donde nos registraban las clases con los cambios que se hacían y luego hacíamos la evaluación de ese proceso y eso le sirve mucho a uno porque puede avanzar, qué no está bien, qué debe corregir, y también qué le funciona”. (Clementina castillo, comunicación personal, 13 de noviembre, 2018)

Al respecto, otra docente afirma:

El compartir con ellos lo hace reflexionar y caemos en cuenta que muchas veces cometemos fallas, y que no tenemos las bases fuertes para construir las secuencias que necesitan, los compañeros aportan mucho desde lo que saben y entonces aprendemos de ellos, y así uno no aporte mucho, también a ellos les sirve. (Luz Mila, comunicación personal, 19 de mayo, 2019)

Con el PTA la autoformación en la CDA tiene un principio de paridad, esto significa que dos sujetos con roles iguales en un contexto de desarrollo profesional, la experiencia docente y los saberes previos construidos, pueden ser fuente potencial de saber en una relación dialógica entre ellos. El aprendizaje entre pares entonces es una metodología que se fue fortaleciendo en la dinámica institucional a partir de la formulación de planes de formación construidos y ejecutados entre los mismos docentes que participan en la CDA, con el acompañamiento de los directivos docentes.

Como producto de la discusión realizada se puede interpretar que una de las características más importantes del programa es que son los mismos docentes quienes se capacitan entre ellos, el rol que cumplen los tutores se centra en potenciar el aprendizaje de los docentes, teniendo en cuenta las estrategias del programa, pero además su propia experiencia en el aula, a través de estrategias pedagógicas y con la participación de todos los docentes involucrados en el proceso. La formación de docente a docente es muy importante, porque parte de la experiencia de otro y ese otro es visto en una relación horizontal, como fuente válida y legítima de saberes. Partiendo de la experiencia de la CDA del nivel de transición, una docente afirma:

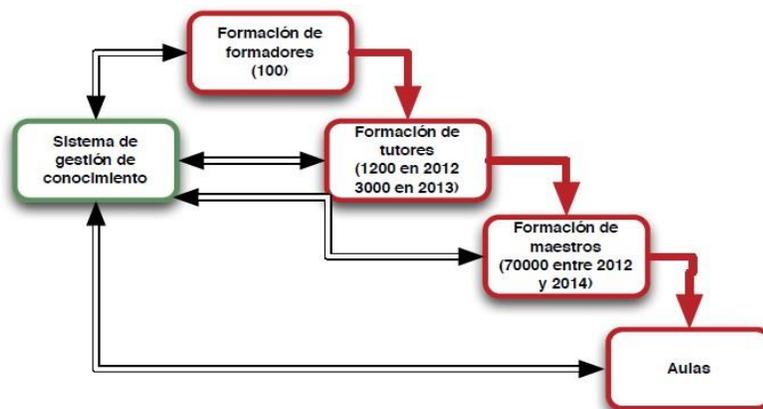
“otra fortaleza para formar la CDA, es que algunas de nosotras no somos tituladas en preescolar. A excepción de Diana, Constanza y María Idalí, la mayoría somos licenciadas en Básica Primaria, y otras en otras áreas de la educación como en mi caso que soy Administradora educativa (...) entonces la CDA ha sido un espacio de formación, por eso hemos tenido ese vínculo de unión donde todas nos apoyamos de la una a la otra, nos estamos autocapacitando y las experiencias de una le sirven a la otra (Alicia Oviedo, grupo focal 1, 22 de abril de 2019).

Formación docente.

Las entrevistas y la discusión en los grupos focales permitieron un acercamiento a la mirada del docente respecto a su propia formación para las transformaciones pertinentes de su práctica de pedagógica en el aula en el marco de metodologías disruptivas. Así pues, mostraremos los hallazgos en este tópico, a partir de la estrategia de formación implementada por el programa PTA 2.0 para comprender las afectaciones en el docente en su subjetividad.

Figura 3.

Mapa conceptual de progresión para la formación.



Nota: La figura ilustra el mapa conceptual que permite identificar la progresión en la capacidad requerida para la transformación de las prácticas pedagógicas a través de la formación. (Sustentos del Programa, 2002).

Año a año el programa PTA 2.0 formula una ruta de acompañamiento donde se desarrollan los ciclos para el desarrollo de las líneas estratégicas del programa, entre ellos las temáticas para las sesiones de trabajo situado que se constituyen en encuentros de formación para la apropiación de los fundamentos y estrategias didácticas y disciplinares potenciando el fortalecimiento de saberes en el docente. (Ver tabla 4).

Tabla 4.

Ruta de Acompañamiento por ciclos para la formación situada del 2015 al 2018

Año	Objetivo	Objetivos específicos	Acciones de formación docente
2015	Mejorar el aprendizaje de cerca de 2.300.000 estudiantes de primero a quinto de primaria en 4.376 establecimientos educativos de más bajo desempeño a nivel nacional a través del mejoramiento de las prácticas de aula de sus docentes	<p>Implementar estrategias de enseñanza efectiva de lenguaje y matemáticas.</p> <p>Desarrollar estrategias de evaluación para el aprendizaje (formativa).</p> <p>Utilizar instrumentos de evaluación del aprendizaje (sumativa) e interpreten sus resultados.</p> <p>Usar de manera efectiva actividades de aula propuestas por materiales educativos.</p> <p>Administrar mejor su tiempo en el salón de clase.</p> <p>Mejorar el clima de aula.</p>	<p>CICLO 1 EGRA & EGMA STS TRNV: Uso de materiales STS TRNV: Trabajo cooperativo y uso del tiempo.</p> <p>CICLO 2 STS Evaluación para el aprendizaje. STS Análisis de aprendizajes. STS Análisis de gestión del aula. STS Uso de material.</p> <p>CICLO 3 STS Uso de material. STS Evaluación para el aprendizaje.</p> <p>CICLO 4 STS Evaluación para el aprendizaje. STS Análisis de aprendizajes. STS Análisis de gestión del aula. 70 Observaciones de Aula</p> <p>CICLO DE CIERRE</p>

2016	<p>Transformar las prácticas de aula de cerca de 90.000 docentes Para mejorar el aprendizaje de cerca de 2.300.000 estudiantes de transición a quinto de primaria en 4.473 establecimientos educativos de más bajo desempeño a nivel nacional.</p>	<p>Implementar estrategias de enseñanza efectiva de lenguaje y matemáticas en al aula, a través del uso de materiales educativos. Desarrollar estrategias de evaluación para el aprendizaje (formativa). Utilizar instrumentos de evaluación del aprendizaje (sumativa) e interpretar sus resultados. Administrar mejor su tiempo en el salón de clase. Mejorar el clima de aula.</p>	<p>CICLO 1 STS M Conocimiento, uso y aplicación del material educativo de matemáticas. STS L Acciones didácticas de lectura y escritura en el Aula. STS TR Uso de la colección lectores con- sentidos en el aula de transición. Aplicación SUPÉRATE 10 AA Acompañamientos en Aula. CICLO 2 STS M Uso de material de matemáticas grado de 1° a 5° STS M Profundización de Centro de Aprendizaje Matemáticas. STS L Reconocimiento del material Lenguaje y comunicación STS TR Los Insectos. Aplicación APRENDAMOS DIA E y DIA E de la Familia. 17 (AA). CICLO 3 STS M Uso de material Matemáticas. STS L Uso de Material de Lenguaje. STS L Competencia escritora. STS TR Todo acerca de los monstros. Aplicación SUPÉRATE 18 (AA). CICLO 4 STS M Uso de material de matemáticas. STS M Comunicación, representación y modelación de datos. STS L Uso de material de Lenguaje. STS TR La Piñata. Aplicación APRENDAMOS Aplicación SUPÉRATE 16 (AA). CICLO 5 STS M Uso de material de matemáticas y evaluación de los aprendizajes. STS L uso de material de Lenguaje y evaluación de los aprendizajes. STS TR Súper Héroes/Los otros y yo. Pruebas SABER 24 (AA) CICLO CIERRE 2016</p>
------	--	---	--

2017	<p>Orientar y acompañar a los educadores (directivos y docentes) y equipos de calidad de las ETC en el desarrollo e implementación de estrategias de mejoramiento de los aprendizajes desde el fortalecimiento curricular y el fomento de las competencias ciudadanas con foco en lectura y escritura para los los grados 3° y 5°.</p>	<p>Ruta Pedagógica Integrada</p> <p>Alinear llegada del Ministerio de Educación Nacional, a los colegios y a las Secretarías de Educación.</p> <p>Enfocar acciones pedagógicas de los diferentes programas.</p> <p>Trabajar de manera conjunta y articulada para lograr la meta propuesta.</p>	<p>CICLO APERTURA</p> <p>STS TRNV Ambientes Dinámicos de Aprendizaje. CDA Mesas de Estudio Mallas de Aprendizaje por grado y DBA transición.</p> <p>12 (AA) Caracterización de nivel de alfabetización de los estudiantes de tercer y quinto grado.</p> <p>CICLO 1</p> <p>STS TRNV Acompañamiento en Aula: Planeación y Ciclo de lección.</p> <p>STS L Alfabetización Inicial: Concepciones.</p> <p>STS L Orientaciones didácticas para la Lectura Inicial.</p> <p>STS M Didáctica para el aprendizaje del pensamiento numérica variacional: VARIACIÓN Y CAMBIO.</p> <p>STS TR Valoración del Desarrollo de los Aprendizaje.</p> <p>47 (AA) 80% en Tercero y Quinta.</p> <p>CICLO 2</p> <p>STS L: Competencia Lectora: Didácticas para la comprensión</p> <p>STS L: Competencia escritora II: Didácticas para la producción</p> <p>STS M: Didáctica para el aprendizaje del Pensamiento geométrico</p> <p>STS M: Medición y estimación•</p> <p>STS TR: Estrategias pedagógicas II: Centros de interés y rincones de trabajo.. (AA) - 80% AA de Tercer y quinto grado (49).</p> <p>CICLO 3</p> <p>STS L Planeación actividades complementarias al Manual de Lectura y composición en español en el Aula.</p> <p>STS M Pensamiento geométrico: Sólidos geométricos.</p> <p>STS TR Transiciones armónicas: Sistematización del trabajo pedagógico de transición y primero..</p> <p>5 (AA) Segundo y Cuarto grado.</p> <p>CICLO CIERRE RUTA 2017 Y PLAN PEDAGÓGICO 2018</p>
------	--	--	---

2018	<p>Consolidar los componentes de formación y acompañamiento del Programa Todos a Aprender en los establecimientos educativos, para promover continuidad de las estrategias para el mejoramiento de las prácticas de aula y el aprendizaje.</p>	<p>Consolidar procesos de planeación de aula que contemplen el uso efectivo de materiales, la incorporación de referentes y estrategias didácticas y la transversalización de la evaluación como un eje articulador de la enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Consolidar estrategias para el seguimiento al aprendizaje de los estudiantes a través del análisis y uso de los resultados de las pruebas internas y externas.</p> <p>Consolidar procesos de autogestión de las CDA que permitan fortalecer las prácticas de aula, el acompañamiento pedagógico entre pares, la formación didáctica y el reconocimiento de las fortalezas y oportunidades de mejora de los actores que hacen parte de las mismas</p>	<p>CICLO DE APERTURA</p> <p>STS M Presentación Caracterización Habilidades Matemáticas</p> <p>STS L Caracterización Fluidez y Comprensión Lectora.</p> <p>STS TR Instrumento de caracterización Transición. 8 (AA)</p> <p>Caracterización de Transición, Matemáticas y Fluidez y Comprensión Lectora.</p> <p>CICLO 1</p> <p>STS TR: hacia el seguimiento al desarrollo y el aprendizaje en los planes de aula de transición</p> <p>STS L: diseño de situaciones de aprendizaje para el fortalecimiento de la competencia lectora a partir del uso de la matriz de referencia</p> <p>STS M: uso pedagógico de los resultados sts mg: ¿cómo hacer una planeación para aula multigrado? (AA) (80 % en tercero y quinto grado. El 20 % restante distribuido en 2° y 4°).</p> <p>CICLO 2</p> <p>STS TR: la observación y la escucha para valorar el proceso.</p> <p>STS L: consideraciones didácticas para la producción de textos argumentativos</p> <p>STS M: caracterización de procedimientos utilizados por los estudiantes de 3° en el área de matemáticas</p> <p>STS MG: evaluación formativa en aulas multigrado</p> <p>sts tr: hacia el seguimiento al desarrollo y el aprendizaje en los planes de aula de transición</p> <p>STS - plan de formación cda</p> <p>Acompañamiento Estratégico - Plan de acompañamiento Entre pares.</p> <p>CICLO DE CIERRE: Plan de Transferencia institucional. 2019</p>
------	--	--	---

Nota. La tabla 3 muestra los contenidos de la formación docente por ciclos en relación con los objetivos generales y específicos del programa, en el periodo del 2015 al 2018. Autoría propia.

En este sentido, a partir de las experiencias sobre los procesos de formación docente, el coordinador de la Institución Educativa Montessori, afirma que:

“La formación del docente es el eje principal para poder llegar a ejercer la docencia, si el docente no está formado no hay posibilidades de que forme. Y cuando hablo de formación por su puesto debe tener una estructura, aparte de mental, académica, con una disciplina muy férrea en torno a lo que está haciendo y dentro de eso está el dominio disciplinar que debe tener en cada una de las áreas”. (Elmer Noriel, comunicación personal, 7 de marzo, 2019).

La concepción de formación docente constituye las estrategias que apunten a cualificar el cuerpo docente y así mejorar los procesos de la práctica pedagógica para obtener mejores resultados en los aprendizajes de los estudiantes. Además, se denota que una de las falencias del sistema educativo, son las debilidades en la formación disciplinar y didáctica de los docentes, quienes llegan a la escuela para ejercer una labor netamente instrumental en la aplicación de procedimientos y a suplir necesidades de orden administrativo y operativo que desdibujan la razón de ser del docente en lo pedagógico.

A partir de esta problemática identificada el programa PTA 2.0 lo que está haciendo es justamente, fundamentar la parte conceptual potenciando de esta forma el dominio teórico de la disciplina y con ello fortaleciendo notablemente también los procesos metodológicos o propios de la didáctica que hacen parte de una pedagogía. Asimismo, es importante resaltar que este ejercicio de formación está focalizado en dos áreas que son fundamentales para el desarrollo del pensamiento del ser humano como lo son matemáticas y la lengua castellana, siendo ambas concebidas como lenguaje, teniendo en consideración su importancia dado que el lenguaje es el

principio de la formación del ser humano. En tal sentido, el coordinador de la Institución Educativa Montessori manifestó que:

“hay una deuda histórica para nuestros niños y niñas, en ubicar personas con formación disciplinar en el campo de esos conceptos claros y además unas didácticas pertinentes para poder hacer que el aprendizaje sea significativo”. (Elmer Noriel, comunicación personal, 7 de marzo, 2019).

Como producto de la formación que ha realizado el PTA en la institución, el rector también afirma que:

“veo en los docentes un cambio en el manejo de la terminología y en los argumentos convincente “la práctica pedagógica para ellos se ha convertido en un goce y no en una imposición”. (Luis Hernando, comunicación personal, 8 de abril, 2019)

En este sentido, el docente se mueve en redes de construcción de significados que determinan su propio discurso y este a su vez incide directamente en la relación con el estudiante. Según su tipo de comunicación predominante, se vincula a un rol de conductor de contenidos o de guía de aprendizajes.

La formación en el programa PTA 2.0 es vista como una posibilidad de actualización e incursión de los fundamentos conceptuales y didácticos de las nuevas pedagogías que están dirigidas a consolidar el aprendizaje como un proceso movilizador del pensamiento y constructor de nuevos significados para representar la realidad, a partir de saberes previos, creencias, y sentidos instituidos socialmente en la escuela. De esta manera se tiene que:

“nuestra labor tiene que ir evolucionando, y el PTA sin duda contribuye a la actualización de todos los aspectos pedagógicos... () ... están buscando lo mejor para que el magisterio

se compenetre con la labor y vayan de acuerdo a los cambios que implica que la pedagogía”. (Luis Hernando, comunicación personal, 8 de abril, 2019).

De lo anterior se denota que los docentes reconocen que la participación en las STS para la formación les facilitó establecer relaciones de coherencia y pertinencia entre los contenidos enseñados y los referentes curriculares⁹, dicha relación trae como consecuencia la comprensión de los fundamentos conceptuales y didácticos de las disciplinas para generar directamente los cambios necesarios de la metodología tradicional de enseñanza y el relacionamiento con los estudiantes en el aula. De esta forma, una de las docentes afirma que:

“(le ha) parecido muy bueno porque nos han capacitado en temas que nosotros no manejábamos como eran los referentes y otras estrategias para cambiar la metodología tradicional que teníamos, en mi caso era muy tradicional y entonces no trabajaba mucho en equipo, pero me ha dado muchas herramientas y me he dado cuenta de que es la manera como muchos estudiantes toman mejor los conceptos, ... () ... de razón con esa forma, los niños muchas cosas no aprenden. Porque la metodología que se utilizaba no era la que ellos necesitaban. Me he sentido contenta porque he cambiado mi forma de enseñar”.

(Luz Mila, comunicación personal. 19 de mayo, 2019)

Lo anterior, significa que algunos docentes han reconocido que el programa PTA 2.0 ha incidido positivamente en los procesos de enseñanza. Esta perspectiva, se puede corroborar en otra docente que manifiesta que:

“el programa me ha servido, sobre todo, para mejorar estrategias, no hay nada de comparación, por ejemplo, trabajar ángulos en el tablero con escuadra y el estudiante solo

⁹ Nota: Lineamientos curriculares de las áreas, Estándares Básicos por Competencias y los documentos de calidad Derechos Básicos de Aprendizaje y Mallas de Aprendizaje.

mire al maestro, a que él mismo coja palitos, organizase, trabaje con material, desarme cajas y lo haga práctico. Me ha gustado arto las matemáticas, trabajarlas así, casi siempre las trabajo así, teniendo material concreto y en equipo. (Clementina, comunicación personal, 19 de mayo, 2019)

Esta experiencia evidencia la importancia y efectos en el aprendizaje, de las metodologías disruptivas que proporciona las pedagogías que fundamentan los protocolos de formación con los que el tutor desarrolla las STS, en temáticas del área de matemáticas, lenguaje y transición. Las secuencias didácticas, el uso de material concreto, las tareas en el desarrollo de actividades educativas, la solución de problemas, la lectura en voz alta, los círculos de lectura, los ambientes de aprendizaje, esquemas de referencia y piezas comunicativas, los materiales educativos, entre otras, corresponden a las estrategias didácticas que las docentes implementaron en el aula para involucrar a los estudiantes de una manera participativa en su propio aprendizaje.

En la dinámica de formación en cascada, el MEN capacita a unos maestros y ellos pueden llegar a muchas escuelas donde el ministerio no ha podido llegar. De esta forma, si se fortalecen los conocimientos en los espacios de capacitación, se incidiría de manera positiva en las prácticas pedagógicas, haciendo las cosas de manera diferente con los niños y niñas en el aula.

Ahora bien, esta formación en cascada es válida y legítima para los docentes, siempre y cuando, se conciba como un proceso horizontal de construcción de conocimiento a través de la circulación de saberes entre el tutor y los docentes, porque cada persona que llega a un encuentro tiene su propio saber desde su historia de vida profesional, que muchas veces no tiene fundamentado pedagógicamente porque no lo ha leído, pero que es válido para la reflexión pedagógica, lo que hace el tutor sencillamente es facilitar la fundamentación teórica que le da

sentido a lo que está haciendo el docente en el aula. Así, lo afirma el líder de transferencia institucional¹⁰.

Resignificación vocacional docente

Esta categoría emerge a través de las entrevistas a los docentes focalizados para la implementación del programa, porque en la narración de su experiencia, en repetidas ocasiones manifestaron sentir que a pesar de llevar 10, 15 o más de 20 años ejerciendo la labor docente, no tenían la conciencia del carácter de su práctica pedagógica. El sentido de su rol era generar una dinámica escolar donde el estudiante pasivamente grabara en su memoria los conceptos y procedimientos enseñados. Siempre existió en ellos las preocupaciones sobre cuáles son las mejores formas de enseñar, los mejores recursos y estrategias para que los estudiantes aprendieran y que a partir de la evaluación aplicada en el aula, éstos dieran cuenta de dichos aprendizajes. En la reflexión que hacían al analizar los resultados de evaluación en el aula, existió una sensación de frustración, igualmente sucedió con los resultados de las pruebas SABER del grado tercero y quinto.

En este sentido, a través de los hallazgos de la presente investigación se puede interpretar que los docentes sienten que su práctica pedagógica ha cambiado, se ha resignificado. El sentido del ser docente se ha transformado hacia el rescate de la motivación y el amor con el que llegan al

¹⁰ Nota: Con el fin de promover la transferencia progresiva de los componentes de formación y acompañamiento del Programa Todos a Aprender hacia la sostenibilidad e implementación autónoma el tutor debe gestionar la designación de un “líder de transferencia” por parte del directivo docente. El líder de transferencia debe, Liderar las actividades que se propongan en los eventos de formación y acompañamiento, orientadas a promover una mayor apropiación del Programa por parte de los directivos y docentes del EE, Liderar la institucionalización de los procesos y buenas prácticas dentro de los procesos pedagógicos y curriculares del colegio, para que las prácticas de aula de los docentes y los aprendizajes de los estudiantes sigan mejorando, entre otras funciones consideradas por el programa.

aula, siendo este hecho para el rector de la Institución Educativa Montessori relevante, dado que encuentra a los docentes:

muy atentos a los cambios y los encuentros muy alegres con su trabajo, se nota en la mayoría de nuestros docentes que no son pocos, como un ánimo de encarrilarse por el camino de que los estudiantes son los beneficiados y ellos por supuesto porque no hay alegría mayor para un docente, que ver a sus estudiantes motivados, y dinamizados con estos nuevos aportes que nos han dado (Luis Hernand, comunicación personal, 8 de abril, 2019).

Por su parte, en el caso del coordinador, el rol del docente en los procesos innovadores y de liderazgo es de suma importante, dado que:

“El docente como innovador y líder, porque si no se tiene esa condición el docente sigue anquilosado con lo que recibió en su universidad, en su proceso de formación en las normales o con lo poco que puede leer, pues definitivamente no va haber liderazgo, el liderazgo académico se tiene que estar renovando permanentemente a través de beber de una fuente, como lo he dicho anteriormente, de las diferentes teorías que se están enriqueciendo día a día, Y ahí merece un reconocimiento al docente que lidera e innova permanentemente, que es creativo”. (Elmer Ordoñez, comunicación personal, 7 de marzo, 2019)

A pesar de las condiciones de hacinamiento, falta de recursos tecnológicos y el bajo nivel socioeconómico de los estudiantes; los docentes, al planear, ejecutar y evaluar las secuencias didácticas, con el uso de los recursos didácticos y las estrategias de gestión de aula sugeridos por el programa, admiten que hay una satisfacción del deber cumplido con los resultados obtenidos en los aprendizajes de los niños y las niñas. En tal perspectiva una docente, sostiene que:

“Hoy en día me siento más satisfecha porque estoy enseñando a los niños y les estoy creando esa conciencia de ser líderes, de ser mejores personitas, mejores seres humanos. Uno se devuelve y uno dice, uno cometía errores con los niños y tal vez no los estimulaba, no los motivaba, pero ahora el objetivo mío es que los niños así no me aprendan mucho pero que ellos se enamoren de la escuela, que les guste ir a la escuela, que el trabajo lo hagan con agrado, me gusta mucho eso”. (Consuelo Caldero, comunicación personal, 19 de marzo, 2019)

Lo anterior supone que se le da relevancia por parte de la docente a formación de ciudadanos, siendo este paso importante para fortalecer las competencias ciudadanas. Así pues, otra mirada que considera importante el aporte del programa a la formación ciudadana, es la del coordinador de la Instituciones Educativa Montessori, dado que:

“el PTA nos ha hecho los aportes, uno en apertura democrática (...) apertura democrática es que los docentes miren de otra forma, de otra manera la educación, y eso es valiosísimo. Yo creo que si se logra con todos los docentes, que miremos la educación como el proceso de formación integral y no solamente como una práctica insustancial, instrumental de asistir una clase solamente por cumplir horario, si logramos esa concepción yo creo que la razón nuestra son los niños y las niñas, dejando de lado cualquier circunstancia diferente y que nos debemos preocupar por ellos”. (Elmer Ordoñez, comunicación personal, 7 de marzo, 2019)

Creencias y valores.

Se puede explicar la resignificación en la dimensión del ser docente, como una deconstrucción de creencias y valores ético – políticos de la vocación docente¹¹, que han sido históricamente instituidos en el docente con un sentido limitado a la funcionalidad de la enseñanza en un proceso tradicional de instrumentalización y mecanización de la labor.

“Justamente, lo que se está haciendo es resignificando, la profesión docente, en el sentido de que se asuma como debe ser realmente el docente, porque está llevando la conciencia de que ser docente no es para todo mundo; para ser docente se necesita primero que todo tener el espíritu de vocación, de querer ver al otro en mejores condiciones, de amarlos si se quiere, para que sea mejor, entonces el PTA ¿qué hace?, pues sencillamente le lleva la conciencia de que él está ahí, y la razón de ser son los niños, y no sencillamente por cumplir un horario o por recibir un salario, entonces ese es un segundo aporte, transformar la concepción para resignificar la profesión docente como debe ser”. (Elmer Ordoñez, comunicación personal, 7 de marzo, 2019).

En el marco de esta postura y con participación de los docentes en las sesiones de trabajo situado, comunidades de aprendizaje y el acompañamiento en el aula del tutor a través de la reflexión pedagógica, los docentes identificaron que su práctica pedagógica era de carácter “tradicional”. El docente al ejercer su rol en el aula, basa su enseñanza en la creencia que es él quien posee el saber, en relación jerárquica transmite dicho saber disciplinar a un sujeto obediente y pasivo, quien debe incorporar para sí aquellos elementos de conocimiento, mediada esta acción fundamentalmente al ámbito disciplinar.

¹¹ Nota: La vocación docente no se entiende únicamente como el amor por la profesión, sino también quien tiene verdadera vocación se plantea la excelencia como meta y reconoce la necesidad de adecuarse a los cambios y elige posicionarse como actor y no como mero espectador en el escenario actual.

Al identificar el carácter de la práctica pedagógica, el docente entra en una fase de sensibilización y conciencia de los cambios que debe hacer para construir un nuevo marco de creencias y valores como sujeto del saber que lo identifiquen, con autonomía, desde la innovación, en la búsqueda permanente por aprender y en la reflexión crítica de sí mismo en el ejercicio de la docencia. Esto representen en él una nueva subjetividad acorde a los desafíos que hoy imponen las realidades sociales a la educación y a la escuela. “lograr que el docente se le despierte el interés de reflexionar cada acto educativo, de ‘¿Que hice hoy? ¿Qué me sirvió para la formación de los estudiantes?’, esa reflexión debe hacerla día a día”. (Elmer Ordoñez, comunicación personal, 7 de marzo, 2019).

Intencionalidad de la enseñanza.

El fenómeno de “darse cuenta” implica una dicotomía respecto al ser docente, “¿soy un docente pertinente a las necesidades e intereses de los estudiantes y del contexto o soy un reproductor de un sistema de información automatizado y mecanizado respecto al conocimiento?”. Gracias al acompañamiento del programa PTA 2.0 y a los procesos autónomos de la Institución, el docente se inclina por la búsqueda de la pertinencia del rol que desempeña en el aula, asociado a un nuevo sentido de su vocación en el espacio escolar, así como su propia mirada de la importancia y el impacto que tiene la docencia en la formación de sujetos autónomos, responsables, líderes y respetuosos, para las nuevas realidades sociales. Esta afirmación se puede corroborar en la interpretación de la siguiente postura de una de las docentes que manifestó que:

“las estrategias que nos han brindado, ya son los estudiantes los que están a cargo de su propio aprendizaje, son ellos los responsables, todo está en la forma como se les facilita el proceso en cuando a los materiales que tiene que manipular, es decir darles las

herramientas para que ellos puedan desarrollar sus propios procesos de aprendizaje”. (Clementina castillo, comunicación personal, 13 de noviembre, 2018).

En este orden de ideas, se ha apropiado la noción de que el proceso de formación debe estar orientado hacia el aprendizaje, donde el docente es solo un orientador o facilitador en los procesos de enseñanza. Esta mirada, tiene en el fomento de la confianza y autonomía de los estudiantes una de las posturas de una de las docentes quien afirmo que:

Por ejemplo, llegar a mi sede y darles más confianza a los estudiantes, sentarme con ellos por grupitos, mirar en que están fallando, me ha dado más confianza para darle a ellos responsabilidades, antes quería a hacer todo y me sentía insegura si le pedía ayuda algún estudiante, por ejemplo, a llenar la asistencia. Ahora estoy pendiente, pero tengo más confianza para trabajar, la confianza en ellos ha permitido que se desarrolle autonomía en el estudiante (Luz Mila, comunicación personal, 19 de mayo, 2019).

Allí es donde construye nuevos sentidos del ser docente, que subyacen tras las transformaciones de la práctica pedagógica. Según lo comenta una docente en entrevista:

“Nos dio herramientas para enseñarnos que el niño no solo debe sentarse a hacer actividades en el cuaderno, fichas y plantillas, nuestra intención cambio en el sentido de lo que esperamos que aprenda el niño con las acciones que implementamos”. (Nayader grillo, comunicación personal, 22 de abril, 2019)

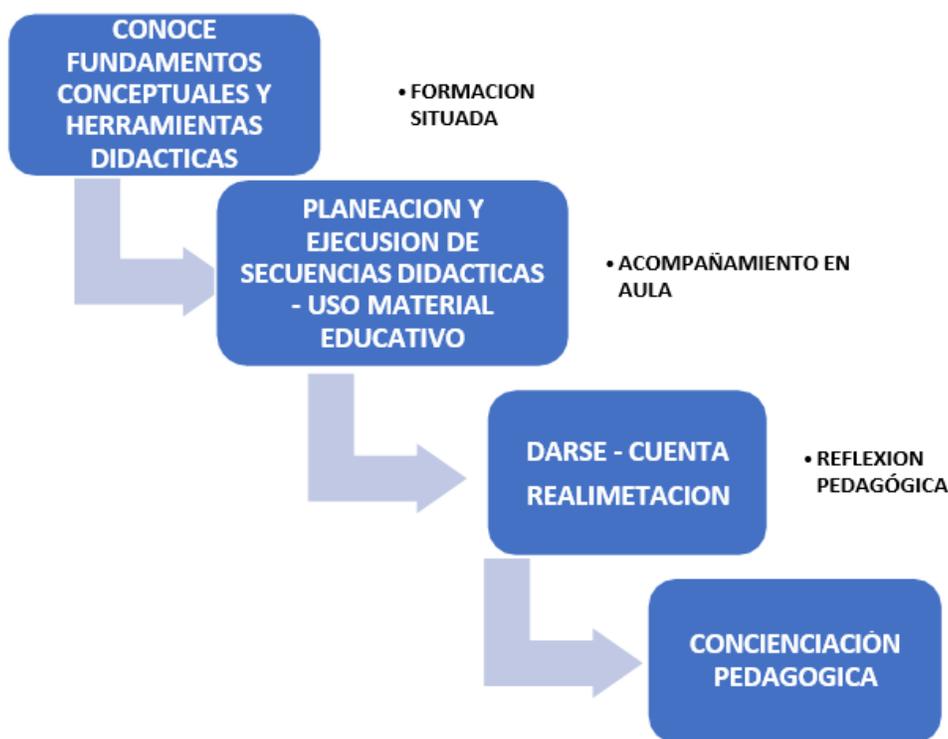
De esta manera, la apuesta desde el rol docente implica que, en el mejoramiento de su enseñanza, los dispositivos que usa están dirigidos a potenciar el aprendizaje, no a transferir información.

“Entonces la reflexión que se está dando a través del programa y ese cambio de resignificar la profesión docente, pero no que nos la resignifiquen, sino que la resignifiquemos, desde adentro mirando nuestras debilidades formativas, en formación como docentes, es un elemento fundamental y que nos va a aportar mucho a quienes estamos en la propuesta”. (Elmer Ordoñez, comunicación personal, 7 de marzo, 2019)

Con el análisis de la información en esta investigación, los docentes admiten que la transformación de su práctica pedagógica es un proceso sistemático, donde cada parte de dicho proceso está relacionada con los componentes del programa todos a Aprender 2.0. (Ver figura.4)

Figura 4.

Proceso sistemático de transformación de la practica pedagógica en relación al PTA 2.0



Nota: La figura ilustra el proceso sistemático de la transformación de la practica pedagógica, desde mirada de la subjetividad del docente.

Conclusiones

Tabla 5.

Matriz de derivación de los resultados a los objetivos.

Objetivos	Resultados
G Analizar la incidencia del Programa Todos a Aprender, en las prácticas pedagógicas de los docentes de básica primaria de la Institución Educativa Municipal Montessori de Pitalito.	El Programa Todos a Aprender 2.0, incide en la práctica pedagógica de los docentes, en la medida en que el docente incorpore desde la conciencia de su subjetividad, los componentes propuestos por el programa (acompañamiento en aula, formación situada y las comunidades de aprendizaje) que genera en él una disposición al cambio reflejada en la motivación para el que hacer docente.
E Caracterizar la práctica de pedagógica de los docentes de la básica primaria a través del reconocimiento de la subjetividad en ámbito pedagógico.	<ul style="list-style-type: none"> - La totalidad de los docentes, directivos docentes entrevistados y los participantes en las discusiones de los grupos focales, afirman que, en la participación de los espacios con el PTA, identificaron que su práctica pedagógica era de carácter “tradicional”, su rol pedagógico estaba instrumentalizado, donde el docente se asume como poseedor del saber y en relación jerárquica con el estudiante trasmite un saber disciplinar. El PTA incidió significativamente en la transformación del sentido de la practica pedagógica, en el entendido de reconocer las buenas prácticas que se centran en los aprendizajes significativos de los estudiantes y no en la enseñanza del docente con la transmisión de conocimientos. - La práctica pedagógica venía siendo de carácter transaccional, en términos de la trasmisión de conceptos y procedimientos, privilegiando la memoria como proceso de aprendizaje de los estudiantes. La enseñanza de contenidos limitaba la mirada del docente para una práctica pertinente a los requerimientos curriculares de la institución educativa y a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
Analizar las afectaciones en la percepción de los docentes sobre Programa	<ul style="list-style-type: none"> - Los docentes afirman que antes de conocer el programa creían que era una estrategia gubernamental que atentaba contra la libertad de cátedra y la autonomía institucional.

<p>Todos a Aprender en la práctica pedagógica.</p>	<p>Cuando empezaron a ser parte del proceso de acompañamiento para la formación y reflexión pedagógica, fueron conscientes de que el programa facilita el mejoramiento de los procesos pedagógicos institucionales para transformar la practica pedagógica de los docentes focalizados en la implementación de los componentes del PTA.</p> <ul style="list-style-type: none">- Los docentes consideran que el programa fue una oportunidad para recuperar el sentido pedagógico de que hacer en el aula, al comprender qué significaba enseñar, no desde los contenidos sino para el aprendizaje en contexto de los estudiantes.- Los docentes se dieron cuenta que el PTA articulado a la dinámica institucional, les facilitó en gran medida, una metodología distinta donde se le dio a los estudiantes la participación en su propio aprendizaje, por tanto, afirman que, a pesar de ser una estrategia externa a la institución, fortalece el componente pedagógico que estaba mecanizado e instrumentalizado.
--	---

<p>Identificar aportes de los componentes del Programa Todos a Aprender para la transformación de la práctica pedagógica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La planeación propuesta por el PTA, bajo el marco de los referentes curriculares, generó una conciencia de planeación por secuencias didácticas que articulan los contenidos, las distintas áreas o disciplinas y el contexto, desarrollando competencias en los estudiantes para el aprendizaje. Los docentes resaltan, que tener en cuenta en la planeación el trabajo cooperativo y los momentos de clase en los que se configura el proceso pedagógico para aprender, hizo que los docentes se ubicaran en un lugar distinto para el proceso de planear, su intencionalidad de enseñanza se recuperó hacia entenderse como facilitador y al estudiante como centro del aprendizaje. - En cuanto a la evaluación, el mayor aporte que consideran los docentes, realizado el PTA, es concebirla como un proceso formativo y sistemático, que atraviesa cada momento de clase y del desarrollo de la práctica pedagógica del docente. Hacer el tránsito de una evaluación que se limitaba a pruebas escritas y orales, para que el estudiante diera cuenta de información memorizada, hacia una evaluación que pone en relación contenidos disciplinares con el desarrollo de competencias y habilidades de pensamiento; amplía la mirada del docente para la construcción de estrategias, técnicas e instrumentos, que le permiten valorar los aprendizajes de cada estudiante. - Los docentes reconocen que los resultados de la evaluación en el aula se tenían en cuenta exclusivamente para la aprobación o reprobación de un estudiante, hoy consideran que los resultados de la evaluación corresponden a un insumo de diagnóstico que incide directamente en la planeación, ya que ésta prioriza aquellos aprendizajes que presentan mayor debilidad y además, permiten plantear acciones dirigidas a los estudiantes teniendo en cuenta los distintos ritmos y formas de aprender. - Las comunidades de aprendizaje han formalizado y fortalecido el proceso colectivo para la reflexión pedagógica y la toma de decisiones conscientes en cuanto a la práctica pedagógica. El intercambio de experiencias,
---	--

		<p>la autoformación y el aprendizaje entre pares, han sido dispositivos apropiados por los docentes para fortalecerse en su hacer y ser docente, en una práctica pedagógica más amena y pertinente a las motivaciones escolares de los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los docentes reconocen que la formación docente con el PTA ha sido un proceso de reflexión pedagógica que, a partir de sus propias experiencias, creencias, tradiciones y objetos del saber instituidos en la historia de vida, fortalece su conocimiento disciplinar y didáctico en las áreas de mayor interés del programa. Adquirir fundamentos conceptuales, antes poco estudiados, junto con herramientas didácticas pensadas para hacer del aprendizaje un proceso más acorde con las necesidades y motivaciones de los estudiantes, ha significado para los docentes un cambio en su práctica pedagógica hacia la forma en que él concebía y sustentaba su enseñanza en el aula. - En el proceso de formación también se destaca el sentido de que los docentes son sujetos y agentes de saberes, se reconocen como una posibilidad de aprendizaje de buenas prácticas pedagógicas para sus pares y en esa medida retroalimenta su saber propio.
--	--	--

Nota: Se muestra la matriz de derivación de los resultados a los objetivos. (Autoría propia).

- ✓ El Programa Todos a Aprender 2.0, incide en la práctica pedagógica de los docentes, en la medida en que el docente incorpore desde la conciencia de su subjetividad, los componentes propuestos por el programa (acompañamiento en aula, formación situada y las comunidades de aprendizaje) que genera en él una disposición al cambio reflejada en la motivación para el que hacer docente.

- ✓ En la participación de los espacios con el PTA, identificaron que su práctica pedagógica era de carácter “tradicional”, su rol pedagógico estaba instrumentalizado, donde el docente se asume como poseedor del saber y en relación jerárquica con el estudiante trasmite un saber disciplinar. El PTA incidió significativamente en la transformación del sentido de la practica pedagógica, en el entendido de reconocer las buenas prácticas que se centran en los aprendizajes significativos de los estudiantes y no en la enseñanza del docente con la transmisión de conocimientos.

- ✓ La práctica pedagógica venía siendo de carácter transaccional, en términos de la transmisión de conceptos y procedimientos, que privilegia la memoria como proceso de aprendizaje de los estudiantes. La enseñanza de contenidos limita la mirada del docente para una práctica pertinente a los requerimientos curriculares de la institución educativa y a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

- ✓ Los docentes afirman que antes de conocer el programa creían que era una estrategia gubernamental que atentaba contra la libertad de cátedra y la autonomía institucional. Cuando empezaron a ser parte del proceso de acompañamiento para la formación y reflexión pedagógica, fueron conscientes de que el programa facilita el mejoramiento de los procesos pedagógicos institucionales para transformar la practica pedagógica de los docentes focalizados.

- ✓ Los docentes consideran que el programa fue una oportunidad para recuperar el sentido pedagógico de que hacer en el aula, al comprender qué significaba enseñar, no desde los contenidos sino para el aprendizaje en contexto de los estudiantes.

- ✓ Los docentes se dieron cuenta que el PTA articulado a la dinámica institucional, les facilitó en gran medida, una metodología distinta donde se le dio a los estudiantes la participación en su propio aprendizaje, por tanto, afirman que, a pesar de ser una estrategia externa a la institución, fortalece el componente pedagógico que estaba mecanizado e instrumentalizado.

- ✓ La planeación propuesta por el PTA, bajo el marco de los referentes curriculares, generó una conciencia de planeación por secuencias didácticas que articulan los contenidos, las distintas áreas o disciplinas y el contexto, desarrollando competencias en los estudiantes para el aprendizaje. Los docentes resaltan, que tener en cuenta en la planeación el trabajo cooperativo y los momentos de clase en los que se configura el proceso pedagógico para aprender, hizo que los docentes se ubicaran en un lugar distinto para el proceso de planear, su intencionalidad de enseñanza se recuperó hacia entenderse como facilitador y al estudiante como centro del aprendizaje.

- ✓ En cuanto a la evaluación, el mayor aporte que consideran los docentes, realizó el PTA, es concebirla como un proceso formativo y sistemático, que atraviesa cada momento de clase y del desarrollo de la práctica pedagógica del docente. Hacer el tránsito de una evaluación que se limitaba a pruebas escritas y orales, para que el estudiante diera cuenta de información memorizada, hacia una evaluación que pone en relación contenidos disciplinares con el desarrollo de competencias y habilidades de pensamiento; amplía la mirada del docente para la construcción de estrategias, técnicas e instrumentos, que le permiten valorar los aprendizajes de cada estudiante.

- ✓ Los docentes reconocen que los resultados de la evaluación en el aula se tenían en cuenta exclusivamente para la aprobación o reprobación de un estudiante, hoy consideran que los resultados de la evaluación corresponden a un insumo de diagnóstico que incide directamente en la planeación, ya que ésta prioriza aquellos aprendizajes que presentan mayor debilidad y además, permiten plantear acciones dirigidas a los estudiantes teniendo en cuenta los distintos ritmos y formas de aprender.
- ✓ Las comunidades de aprendizaje han formalizado y fortalecido el proceso colectivo para la reflexión pedagógica y la toma de decisiones conscientes en cuanto a la práctica pedagógica. El intercambio de experiencias, la autoformación y el aprendizaje entre pares, han sido dispositivos apropiados por los docentes para fortalecerse en su hacer y ser docente, en una práctica pedagógica más amena y pertinente a las motivaciones escolares de los estudiantes.
- ✓ La formación docente con el PTA ha sido un proceso de reflexión pedagógica donde los docentes, a partir de sus propias experiencias reconocen sus creencias, tradiciones y objetos del saber instituidos en la práctica pedagógica que han determinado su enseñanza. Este reconocimiento de referentes que han determinado su subjetividad amplía sus marcos de comprensión de lo que es su rol en la enseñanza, así como la funcionalidad de los nuevos saberes en el ámbito del conocimiento científico. Con esta formación los docentes fortalecen su conocimiento disciplinar y didáctico en las áreas de mayor interés del programa. Adquirir fundamentos conceptuales, antes poco estudiados, junto con herramientas didácticas pensadas para hacer del aprendizaje un proceso más acorde con las necesidades y motivaciones de los estudiantes, ha significado

para los docentes un cambio en su práctica pedagógica hacia la forma en que él concebía y sustentaba su enseñanza en el aula.

✓ En el proceso de formación también se destaca el sentido de que los docentes son sujetos y agentes de saberes, se reconocen como una posibilidad de aprendizaje de buenas prácticas pedagógicas para sus pares y en esa medida retroalimenta su saber propio.

✓ La resignificación resultante de la identificación de los condicionantes socio históricos y epistemológicos que influyen en la actitud con la que los docentes han asumido el ejercicio de la enseñanza, tiene implicaciones por lo menos en tres planos de la subjetividad del docente. La primera en el plano cognoscitivo, pues comprende, identifica y conjuga diferentes aspectos del conocimiento de lo disciplinar y lo relaciona con avances pedagógicos en lo didáctico y epistemológico. El segundo ámbito tiene que ver con lo actitudinal. El docente que transita de un modelo de enseñanza tradicional hacia uno liberador y crítico se relocaliza teórica y motivacionalmente en un lugar de esperanza, optimismo y alegría frente a su práctica pedagógica en el aula. El tercer ámbito en que se reflejan las afectaciones en la subjetividad del docente es en el de una nueva eticidad. Dicha ética se refiere al compromiso con principios de razonamiento y conducta que sustentan la nueva visión histórica de la escuela y de él como agente dinamizador.

Recomendaciones y propuestas.

Esta investigación es un insumo para comprender las afectaciones del PTA 2.0. en la práctica pedagógica de los docentes, en efecto, se evidenció que el PTA 2.0 incide positivamente en el docente, a partir de la reflexión pedagógica de su experiencia en el aula. Dicha estrategia funciona siempre y cuando el docente sienta y sea consciente que el cambio no es una imposición arbitraria del Gobierno de turno, sino que existe la necesidad de transitar de una práctica pedagógica tradicional, hacia una práctica en el marco de una enseñanza pertinente a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, del contexto y del avance teórico práctico de la pedagogía. Programas como el PTA 2.0, deben ir acompañadas, no solo de estrategias de formación y acompañamiento al docente, sino también de una política de financiación para las garantías laborales de los docentes y de inversión en infraestructura, en recursos didácticos, y en investigación educativa, que evidencie un plan integral a mediano y largo plazo para el mejoramiento de la calidad de educación en Colombia.

Las políticas encaminadas al mejoramiento de la calidad educativa, deben orientarse hacia la articulación entre los referentes curriculares emitidos por el Ministerio de educación nacional y las necesidades contextuales de las instituciones educativas, en el marco del gobierno escolar, la autonomía institucional y la libertad de cátedra establecidas por la norma, Así cuentan con la legitimidad suficiente que atraviesa la consciencia del docente y emerja en él, una actitud positiva y propositiva para la participación en su implementación.

La participación de los docentes en espacios colectivos para la reflexión sobre la pertinencia curricular, integración de los componentes curriculares (Lineamientos curriculares y Estándares Básicos por competencias) y la actualización de los planes de área, de aula y del

Sistema institucional de Evaluación de los estudiantes, garantiza la apropiación y fortalecimiento de los fundamentos conceptuales y didácticos que el docente necesita para transformar el sentido de su práctica pedagógica. Por tanto, la institución educativa Montessori debe velar por el fortalecimiento de los organismos colectivos de reflexión pedagógica – Comunidades de Aprendizaje- y de gobierno escolar – consejo académico, para diseñar e implementar las acciones de mejoramiento desde la mirada de los actores involucrados en la enseñanza y el aprendizaje.

Así mismo, los directivos docentes deben ejercer sus funciones de acompañamiento pedagógico a los docentes, que potencien una relación dialógica y crítica para el ajuste de los procesos del proceso de planeación, ejecución, evaluación formativa de los aprendizajes y crear una cultura de relaciones no jerárquicas, ni autoritarias entre los docentes y los estudiantes en el aula.

La Entidad Territorial en el área de calidad de la secretaria de Educación Municipal, debe velar por la consolidación de una política de formación docente con un enfoque democrático en su diseño e implementación, en el sentido de que haya un diálogo permanente entre dicha entidad, los directivos docentes y los docentes, que son en últimas los actores que conocen a profundidad la realidad escolar de la institución educativa, y en ellos recae una gran responsabilidad de la función social que cumple la educación en un territorio.

Con los resultados de esta investigación se sugiere a la institución educativa Montessori, que construya un plan de formación docente anual, articulado al plan de mejoramiento institucional, con un componente de autoformación y aprendizaje entre pares, en aras de legitimar los procesos de mejoramiento pedagógico.

Referencias Documentales

- Alvarado, V. (2013). Práctica pedagógica y gestión de aula, aspectos fundamentales en el quehacer docente. *Revista UNIMAR*, 31 (2), pp. 99-113.
- Anzaldúa A. (2017). Reflexiones sobre la educación: una mirada desde Cornelius Castoriadis. Conferencia llevada a cabo en XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional – AJUSCO. San Luis Potosí, México.
- Congreso de la Republica de Colombia (1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994 Por la cual se expide la ley general de educación*. Bogotá D.C.: Congreso de la Republica de Colombia.
- Díaz, A. y Uribe, J. (Octubre, 2016). *Evaluación de impacto del “Programa Todos a Aprender” en los Procesos de Enseñanza del Lenguaje y las Matemáticas*. Tercer Simposio Internacional y Cuarto coloquio Regional de Investigación Educativa y Pedagogía. Universidad de Córdoba. Montería, Colombia. Recuperado de <http://revistas.unicordoba.edu.co/conferencias/index.php/sue-iep/sue-iep3/paper/viewFile/42/17>
- Fundación Compartir. (2014). *Tras la Excelencia Docentes, Cómo mejorar la Calidad de la Educación para todos los colombianos*. Recuperado de <https://www.fundacioncompartir.org/pdf/Tras%20la%20excelencia%20docente%20-%20estudio%20final.pdf>
- Freire P. (2012). *Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire P. (2011). *La Educación como práctica de la Libertad*. México: Siglo XXI Editores

Instituto Colombiano para el Fomento de Educación Superior – ICFES. (2013). *COLOMBIA EN PISA 2015 Informe nacional de resultados Resumen ejecutivo*. Recuperado de

<file:///E:/Informe%20resumen%20ejecutivo%20colombia%20en%20pisa%202015.pdf>

Lizarazo A. (2015). *Incidencia del Componente de Formación Situada del Programa “Todos a Aprender” del MEN en los resultados en el área de lenguaje 3° y 5° de las pruebas saber en una institución de la entidad territorial de Soacha*. Tesis de maestría. Universidad Libre.

Bogotá, Colombia. Recuperado de

<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8292/51990348%20MAESTRIA%20EDUCACION%20ENFASIS%20GESTION.pdf?sequence=1>

Medina R. (2016). *Los imaginarios de los jóvenes frente a las lecturas distópicas*. (Tesis de Maestría). Universidad Surcolombiana, Huila, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. *Informe Rendición de Cuentas Octubre 2012 – Noviembre 2013*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-317711_recurso_1.pdf

MEN. (Abril de 2013). *Guía Uno: Sustentos del Programa*. Obtenido de Programa Todos a Aprender Para la Transformación de la Calidad Educativa:

<https://jcastropta.files.wordpress.com/2013/04/documento-sustentos-pta-2013-01-11.pdf>

MEN. (octubre de 2015). *Guía 3 Para Directivos Docentes- Ciclo 2 - Practicas de*

Aulaaprende.colombiaaprende.edu.co. Obtenido de

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siempreodiae/86436>

MEN, (2016). *Plan de Integración de Componentes Curriculares (PICC) – Instrumento de Apoyo de los componentes curriculares en los Establecimientos Educativos (PICC – HME)*.

Obtenido de Siempre Día E y Programa Todos a Aprender Para la Transformación de la

Calidad Educativa. Recuperado de

<https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/PICC-HME.pdf>

MEN, (2017). La Evaluación formativa y sus componentes para la construcción de una Cultura de mejoramiento. Obtenido de Siempre Día E y Programa Todos a Aprender Para la Transformación de la Calidad Educativa. Recuperado de

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/La%20evaluaci%C3%B3n%20formativa%20y%20sus%20componentes%20para%20la%20construcci%C3%B3n%20de%20una%20cultura%20de%20mejoramiento.pdf>

MEN, (2015). Programa Todos a Aprender 2.0. Guía general de Acompañamiento 2015.

Recuperado

de

http://pta.mineducacion.gov.co/documentos/GUIA_GENERAL_DE_ACOMPANAMIENTO

MEN, (2016). Programa Todos a Aprender 2.0. Guía general de Acompañamiento 2016.

Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/cainicio>

MEN, (2017). Programa Todos a Aprender 2.0. Guía general de Acompañamiento 2017.

Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/cainicio>

MEN, (2018). Programa Todos a Aprender 2.0. Guía general de Acompañamiento 2018.

Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/cainicio>

- Pérez, T. y Arrázola, S. (2017). *Impacto del Programa Todos a Aprender en la Preparación de las Clases de Matemática en la Institución Educativa rural Buenavista* (tesis de maestría). Universidad Evangélica Nicaragüense Martin Luther King Jr. UENIC MLK Jr. Sucre, Colombia.
- Tamayo, G. (2017). *La práctica pedagógica como categoría de análisis; acercamientos desde su construcción como objeto de investigación*. Universidad Pedagógica Nacional. Guadalupe, N. L, México.
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1515.pdf>
- Torres C. y Torres A. (2000). Subjetividad y Sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman. *Revista Segunda Época*. (12),
- Saldarriaga. M.L. (s.f.). Aprendizaje Cooperativo. En E. Chaux, J. Lleras y A.M. Velásquez (Eds.), *Competencias Ciudadanas: De los Estándares al Aula* (pp. 59 – 66). Bogotá, Colombia. Ediciones Uniandes. Fac. Ciencias Sociales.
- UNESCO. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (1997). Los Sistemas de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación 2. Recuperado de unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183651s.pdf
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. Madrid: SÍNTESIS S.A
- Zemelman H. (OtroMundoSiEsPosible). (17 de mayo de 2012). Historia y Autonomía en el Sujeto. (Archivo de Video). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=tIrKmpZC5j4&t=1176s>

Anexos

Anexo A. Entrevista a Docentes Focalizados en el PTA

Entrevista a la Docente Consuelo Calderón

Nadia: ¿Qué grado tiene este año?

Consuelo: Gracias profe Nadia, tengo grado tercero, llevo dos años con este programa bajo la orientación de la profesora Nadia como tutora del PTA en la sede el virginia, institución educativa Montessori.

N: ¿Cuál ha sido su experiencia con el programa?

C: En el año 2017 tenía el grado quinto y ella llegó a nuestra sede y empezó a orientarnos para mejorar los procesos de aprendizaje de los alumnos sobre todo en el área de lengua castellana y matemáticas que fue donde más le pedí que me orientara, me brindara herramientas para poder mejorar en el área de matemáticas que es donde yo creo que he tenido un poco de falencias, para que los alumnos mejores estos procesos, mejoren estos aprendizajes.

N: ¿Cómo planeaba antes sus clases?, ¿Cómo era usted antes de conocer el programa?

C: Antes de conocer personalmente el programa una compañera hacía parte desde hace años al PTA, prácticamente desde que comenzó. Cuando uno le preguntaba cómo era el programa, ella respondía que había que hacer unas preparaciones, pero realmente nunca nos socializó ni nos compartió realmente como era. Ya con la profesora Nadia nos dio las pautas para nosotros preparar según sugieren para lograr que los objetivos que queremos alcanzar con estos niños, con estos muchachos. Entonces ella nos pedía que le pasáramos las programaciones como nosotros las teníamos, de modo tradicional y ella nos corregía. Nos decía esto no es así, esto deben prepararlo así, con todos los pasos y las técnicas y los procedimientos para que fuera un proceso lento, pero

creo que hemos podido mejorar. He sentido mucha satisfacción al ver que he logrado mucho con mis alumnos desde el año 2017 cuando terminé con quinto y el año pasado que tuve tercero un fue una ayuda grandísima que tuve la ayuda de la tutora porque las herramientas, la orientación, nos corregía las preparaciones. Todo eso fue de gran ayuda y excelente para nosotros tratar de mejorar y el aprendizaje de los alumnos es más motivador, más activo. Esto mejorar los ambientes.

N: ¿Profe, como era la estructura de esa planeación tradicional? ¿El orden en que organizaba su clase como era?

C: ¡Dios mío! hasta me da pena jajajaja...Uno colocaba el tema, los objetivos, y luego escriba actividades, esa era mi preparación...recursos al final y evaluación. Luego comenzamos a incluir en las preparaciones que fueran con los DBA para que los conceptos y los temas y los conceptos que ellos logaran a prender fueran basados en los DBA que es lo que los alumnos deben aprender y deben desarrollar para que aprendan a desarrollar su pensamiento, pero siempre teniendo en cuenta los DBA, entonces incluíamos en la preparación los DBA, las cartillas del PTA así hemos venido haciendo ese proceso. Lento porque nos falta mucho, todavía estamos crudos, pero día tras día tratando de ser cada vez mejores sobre todo en las áreas de matemáticas y lengua castellana queremos mejorar, y estamos aplicando todas las enseñanzas que ella nos dejó y nos ha dado, la experiencia que ella tiene como tutora. Ella iba y nos daba demostraciones de como los alumnos se sentían más contentos, de trabajo en grupo, del trabajo individual.

N: Profe ahora hablemos de la evaluación ¿Cómo era antes? ¿Como se daba cuenta que un niño aprendía, que instrumentos utilizaba, y como es ahora después de haber tenido esta experiencia del programa?

C: Pues realmente uno con los años que tiene siempre en sus adentros tiene el tradicionalismo, no nos digamos mentiras porque es así. Era muy tradicional, uno era con una y qué era tal cosa y tal cosa y esa era la evaluación, así la hacíamos y la seguimos haciendo todavía los maestros seguimos cometiendo esos errores gravísimos. Pero ahora no, ahora lo importante es que el alumno pueda interpretar y que pueda sacar la información del texto, deducir y que, en matemáticas con esa información puedan desarrollar, aplicarlo eso que uno que les enseña y de ahí que ellos mismos deduzcan y produzcan sus conocimientos y elaboren sus conceptos y puedan solucionar sus problemas por iniciativa de ellos sin que uno les esté diciendo es que aquí tienen que hacer esto, no. Desarrollen niños que uno los orienta y eso hace que al niño ni siquiera sea necesario hacerle evaluación porque en el desarrollo de las temáticas uno se da cuenta si el alumno ha aprendido o no.

N: Bien profe, usted ha dicho que en el desarrollo uno se da cuenta si el niño aprendió o no, ¿cierto? ¿Entonces usted utiliza la observación, las actividades que desarrolla...que más utiliza para evaluarlo?

C: Uno utiliza desde el desarrollo de las clases la observación, la participación y el desarrollo de las actividades. Si se les aplica talleres tipo icfes, ellos tienen que desarrollar y si es en matemáticas uno les escribe que formulen problemas o les da uno el problemita y que ellos hagan la pregunta para ver cómo se puede solucionar ese problema, entonces eso es lo que uno hace...si ellos pueden solucionar un problema, uno dice, ya saben, para que se va a poner uno a hacer una evaluación, no.

Que ellos sean capaces las cosas en el aula de clases, lo que uno se propone es que ellos puedan desarrollar y hacer las cosas ellos mismos, que ellos mismos puedan desenvolverse...este o no presente uno, ellos sean capaces de hacer las actividades, crear sus conceptos, escribir, narrar...eso es importante que ellos lo aprendan, que no se copien, ellos poco copian, sino que ellos mismos hagan sus propias creaciones y traten que lo que uno les da les sirva para ellos avanzar y así les crea uno esa inquietud a ellos porque siempre uno les formula una pregunta. Esta semana estuvimos trabajando en ciencias naturales sobre los reinos de la naturaleza y yo siempre les hacía una pregunta...ej: ¿Por qué la vaca se alimenta de hierba? Entonces ellos investigan y sin necesidad de decirlo ellos que deduzcan

N: ¿Esa descripción que usted hace acerca de los que ellos hacen en las actividades se resume, en que ellos ahora son más autónomos, cierto? ¿Qué otros valores ven ustedes que se van dando con esta nueva práctica pedagógica?

C: Con esta práctica, aplicando toda la metodología del PTA, los alumnos desarrollan muchos valores o adquieren más valores, por ejemplo, la responsabilidad; uno les dice vamos a hacer tal cosa y uno les dice trabajen que si tienen alguna inquietud después pueden preguntar, pero ustedes mismos tienen que trabajar. Ayer por ejemplo hicimos un trabajo del agua hermoso, yo les di unas preguntas a modo de ejemplo y les dije ustedes miren la que puedan contestar y la forma como la respondan. Y fue tan satisfactorio que lo que presentaron estos niños, pues habían hecho coplas, poesía, disfraces hermosísimos que ellos mismos los hicieron y con una alegría los saque y allá ellos mismos exponiendo. Todo esto hace que ellos sean muy creativos para hacer sus cosas, y no les da miedo salir a hablar, porque están en tercero y son niños pequeños de ocho años, y ellos salen a explicar allá, dicen “profesora yo quiero salir”. Ellos aprender a ser algo así como líderes porque ellos quieren a toda hora “yo salgo profesora”. Entonces los mande a los

otros grados a explicar allá lo que ellos mismos habían hecho, porque yo les deje para que hicieran en la casa y luego vinieran y socializaran acá en la escuela. Los mande a los salones y pues todos querían ir a los otros grados. Gracias a dios las compañeras los felicitan y fue un trabajo excelente de mis muchachitos, quede tan contenta y satisfecha porque yo digo, que niños tan creativos, tan responsables y que están tomando como ese liderazgo para salir allá al frente así no digan perfecto, pero van haciendo su trabajo.

N: ¿...y usted cree q eso tiene algún impacto en la familia de ellos?

C: Si, lógico que, si porque hay niños que sobresalen porque las mamitas les ayudan, las mamitas los orientan, pero otros no dicen “no traje nada, no hice nada”, pero ayer la mayoría me llevaron...entonces sí, la familia influye mucho y entonces en el grupo les comunico “mañana tenemos tal actividad, por favor a tal hora estamos haciendo tal actividad...” todos los días yo les comunico para que los papitos que están pendientes de sus hijos estén allá. Ayer por ejemplo esa actividad del agua fue excelente, entonces la familia es muy fundamental en ese sentido

N: ¿Antes de preocuparse de por esta práctica pedagógica se comunicaba con los padres de familia?

C: No señora, yo solo me comunicaba para regañarlos ...solamente para boletines. Ahora todos los días que hay algo, yo les digo, mañana hay tal cosa importante por favor tal cosa, todos los días, o si perdieron una evaluación les informo tal día es la nivelación

N: ¿Que la impulso a plantear esa comunicación más directa con la familia?

C: Pues uno con los años y la experiencia que tiene lo que quiere es que todos los niños avancen, que uno mire que los niños avanzan, mejoran, que los niños así no sea mucho pero que superaron alguna dificultad entonces uno tiene que estar en comunicación con el padre de familia que él es

el que le va a dar la manito para que el niño pueda hacer las cosas. Y uno se dé cuenta de los niños a los que los papás llevan de la manito, esos niños son muy buenos y van mejorando, y yo les digo a los papas por el grupo, felicito a tal niño porque ha mejorado, inclusive los papás también me escriben a mí, que están muy contentos porque los niños han mejorado, los niños ya son capaces de salir al frente a hablar, que los niños son capaces de salir a explicar las cosas, entonces eso es muy grato para uno también como maestro.

N: ¿Entonces ese testimonio de la familia también hace parte de su evaluación?

C: Lógico que sí, este año tengo una cantidad de padres de familia que no había tenido y esos padres por el grupo me dicen “gracias, profesora”, todos los días me mandan mensajes que son muy gratificantes para uno. Y uno dice, debo hacer más por estos niños porque mire...entonces eso es muy chévere por eso.

N: ¿Y usted cómo se siente en su rol general como docente ahora, a diferencia de cómo se sentía antes?

C: Yo me siento hoy en día en mis 37 años que llevo de maestra, todos los días uno sabe que debe mejorar algo, tengo que cambiar y yo a veces les digo a las compañeras no interesa que los alumnos llenen los cuadernos lo que interesa es que al alumno le quede para él. Y yo les digo a mí no me interesa perder una hora en la que no les doy matemáticas, sino que la doy en la formación ética y valores porque eso es lo más importante. Hoy en día me siento más satisfecha porque estoy enseñando a los niños y les estoy creando esa conciencia de ser líderes, de ser mejores personitas, mejores seres humanos. Uno se devuelve y uno dice, uno cometía errores con los niños y tal vez no los estimulaba, no los motivaba, pero ahora si el objetivo mío es que los

niños así no me aprendan mucho pero que ellos se enamoren de la escuela, que les guste ir a la escuela, que el trabajo lo hagan con agrado, me gusta mucho eso

N: Frente al tema de la planeación, usted ahora comparte espacios de planeación con sus compañeras en comunidad de aprendizaje y comité de área, ¿cierto? ¿Antes planeaba sola o en equipo?

C: Antes nos reuníamos con algunas profesoras en la tarde y planeábamos, pero la planeación era totalmente diferente, una planeación tradicional. Ahora compartimos por ejemplo de área ciencias naturales compartimos y tratamos de poner en práctica todos los instrumentos y herramientas que nos brinda el programa PTA. Y es que por ejemplo las capsulas educativas son un excelente material que con eso que se trabaje es mucho avanzar y que los niños aprendan a trabajar

N: ¿Qué le ha significado a usted hablar con sus compañeros frente al que hacer en el aula, de hacer los planes, que ha cambiado, que ha aportado la comunidad de aprendizaje?

C: Todos los maestros estamos como con la misma mentalidad de que tenemos que cambiar, que tenemos que hacer algo diferente para que la educación no siga siendo tan mala y tradicional, entonces nosotros decimos hagamos tal cosa, hay que utilizar tal herramienta. Trata uno de compartir con los compañeros para que el aprendizaje los niños no lo tomen tan rutinario hay sentaditos copiando el tablero o del video vean. Entre todos los compañeros compartimos para que mejoremos. El objetivo es que cada vez mejoremos estas prácticas pedagógicas.

N: Bueno profe, ahora vamos a hacer un momento de cierre y usted me va a contar de manera muy general y amplia el concepto que usted tiene del PTA frente a su práctica pedagógica como docente de aula

C: Bueno, pues el programa PTA es un programa excelente y personalmente tuve la fortuna que la profe Nadia nos orientó durante dos años, 2017 y 2018 mi sede fue una sede focalizada. Permanecía muy constantemente y si no podía ella nos llamaba, nos escribíamos y estaba muy dispuesta a orientarnos. Es una herramienta excelente y es lo que todos debemos tratar de coger estas pautas, estas herramientas para mejorar los procesos y siempre es para hacer un proceso bien hecho desde los primeros años para que los alumnos lleguen a cuarto y quinto y ellos mismos hagan su aprendizaje y hagan trabajo escolar, ellos mismos son capaces de hacerlo siempre y cuando lo hagamos desde pequeños, un trabajo bien fundamentado, tratando de darle las herramientas a los niños que son las que nos ha dado el PTA, las cartillas y toda la documentación que nos ha dado el programa PTA. A mí me parece excelente este programa, siempre y cuando nosotros los maestros nos concienticemos de la importancia de tener en cuenta todas las herramientas que nos brinda porque el único objetivo del programa PTA es mejorar, mejorar los aprendizajes, mejorar los procesos sobre todo el área de matemáticas y lengua castellana que es lo que más nos interesa

N: ¿Qué le aportaría al programa que cree que debe cambiar?

C: Yo digo que siempre en la sede haya un tutor, así sea una vez a la semana pero que haya un tutor ahí, pues, orientando porque uno todos los días tiene dudas. Ahora quedamos ahí al abandono, aunque nosotros no nos vamos a quedar quietas porque sabemos que tenemos que seguir en la meta, buscar llegar a la meta. Queremos que nos den un tutor que este pendiente y nos ayude que uno le diga vea profe tengo esta inquietud, voy a dar tal tema, pero tengo dudas de las herramientas, los materiales, por donde me voy. Entonces queremos un tutor más permanente porque este año no nos dieron a nadie y uno como que a veces se embolata mientras que con el tutor si uno tiene una duda de una vez lo orienta. Y que se continúe con las cartillas que son

excelentes para uno trabajar con los DBA en todas las áreas porque vienen para uno correlacionar con las otras áreas entonces es bueno que las castillas nos las sigan entregando, son una herramienta muy buena sobre todo para las escuelas que tienen tan pocos recursos.

Entrevista a Docente Diana Polanco

N: Como ha percibido el programa, que le ha significado en su práctica de aula el programa, que le ha aportado, en fin, todo lo que pueda compartírnos

D: Bueno, yo estoy vinculada al programa PTA desde la que la Montessori fue escogida para que tuviera este programa, empezamos con el profe Yesid y así han cambiado tutores creo que fue y siempre he estado vinculada a las actividades que se representan allí. Al principio no había como nada enfocado a nivel preescolar, siempre era para básica primaria, de todas maneras, asistía y algunas actividades trataba de organizarlas para que me sirvieran a mí. ¿Cómo he percibido el programa? Pienso que nos ha ayudado mucho, nos ha dado una guía, una ruta a seguir porque a veces uno tiende a estar como muy suelto, como que llega mucha información que uno a veces no sabe cómo aplicarla, entonces pienso que el programa nos dio como una ruta nos abrió espacios donde podíamos aprender podíamos socializar, conocer nuevas cosas o mejorar lo que a estábamos haciendo.

N: Frente al tema de la planeación, en lo que es plan de aula, plan de área, ¿cómo el programa le ha aportado?

D: Sí, ahí logramos conformar la comunidad de aprendizaje de preescolar, que eso nos sirvió mucho porque estábamos muy dadas a ir cada una por su lado, entonces a raíz de eso nos sirvió para mirar un solo fin, como una sola ruta y un solo objetivo pero obviamente conociendo la caracterización de cada sede pero daba la posibilidad que si un niño se trasladaba de una sede a

otra no llegara y estuviera perdido, “como que eso ya lo vi o eso ya no lo pudo ver” entonces de que el cambio de una sede a otra pudiera significar para el niño una continuidad mas no un corte, eso sirvió mucho. Trabajar con proyectos de aula pues también porque se la más posibilidad al niño de que el participe en las clases, de que él pueda sugerir situaciones que el quisiera conocer, entonces me ha parecido bueno, pues es de mucho compromiso y en eso es que a veces uno comienza a fallar en ese sentido porque es más compromiso, ya no es tanto fotocopias, sino que es más trabajo de aula, trabajo colaborativo.

N: ¿Y respecto al seguimiento a los procesos de aprendizaje de los niños como la evaluación en preescolar?

D: Al principio fue difícil que ellos aprendieran a hacer una autoevaluación de sí mismos porque ellos siempre quieren ser buenos, entonces era empezar a enseñarles a ellos que sean conscientes que existen fallas o falencias o dificultades que ellos poco a poco tienen que ir las mejorando, pero tienen que hacerse conscientes que existen. Por eso creo la rúbrica donde se hizo con el semáforo para que fuera de mayor entendimiento de los niños. Al principio fue más difícil, pero ellos logran entender de qué carita es la que quieren lograr, cual es la carita que no quieren sacar, se trabajó así.

N: ¿Cuál ha sido el aporte del PTA? ¿cuál ha sido el impacto en su práctica? ¿qué le ha significado que permita hablar de proyectos aula?

D: El hecho de crear a través del PTA la comunidad de aprendizaje, que existieran los espacios que el rector también abriera esos espacios para reunir, para socializar y eso, pues yo creo que fue la primera ganancia que se tuvo del PTA. De conocer, sí, porque pudimos tener como a mano todas las cosas que a veces uno por pereza no las busca entonces el hecho de poder llegar a un

grupo, leerlas, socializarlas es mucho más fácil saber que entendió la otra persona y que tal vez yo lo entendí de otra manera, poder socializar las actividades de cómo nos fue a cada uno, hacer una evaluación y como reestructurar, ese tipo de cosas se ha logrado a través de esa comunidad que se logró del programa PTA. Personalmente, mucho, porque como le digo a veces la pereza, la necesidad de hacer las cosas ya, entonces era más fácil sacar las fotocopias, entonces a veces no había ese compromiso. De ahí de ese programa parte la necesidad de mejorar, la necesidad de cambiar las cosas y de vivir al día de todo lo que nos regala la educación.

N: Si tuviéramos la oportunidad de hablar con el ministerio, que considera usted que se debe cambiar del programa para mejorarlo

D: Creo que generar que esos espacios sean obligatorios, de que no solamente en instituciones que son focalizadas que todas las instituciones tuvieran esa oportunidad de tener esos espacios de tener esos grupos de aprendizajes

N: ¿Usted considera que su práctica pedagógica ha cambiado?

D: Si, mucho. Noto la necesidad que ellos saquen un gusto por la lectura, me apasiona mucho eso de que ellos puedan leer porque a mí me gustaba leer cuando era niña y a veces por la rutina que uno tiene abandona esos hábitos, entonces si yo logro que ellos desde ese leer cuentos de ellos, puedan mejorar más adelante si, es una meta que tenga de que ellos cojan amor en preescolar por la lectura. Yo creo que de ahí les va a mejorar académicamente en lengua castellana, en matemáticas, en muchas áreas porque van a saber leer, van a saber comprender, van a saber entender, entonces van a hacer procesos académicos que van a seguir de ahí en adelante y les va a ir muy bien

Entrevista a Docente Clementina Castillo

N: Estamos con la profe Clementina quien hoy nos va a compartir su reflexión sobre el significado y el impacto que ha tenido la implementación del programa Todos a Aprender en su práctica de aula en el establecimiento educativo y durante todo el tiempo que ella ha participado en comunidades de aprendizaje y procesos de sesión de trabajo situado con el programa. Profe cuéntenos ¿cómo se ha sentido? ¿cómo ha percibido el programa? Y ¿cómo su práctica de aula se ha transformado en este proceso del programa Todos a Aprender?

CL: Desde el momento se inició el trabajo con el programa todos a aprender, pues en realidad ha sido un aporte valioso en todo sentido, en cuanto a planeación de clase, la misma práctica de aula y el trabajo con los estudiantes cambio, porque uno venía estrategias que nos han con una metodología muy distinta donde era uno quien dirigía práctica mente toda la clase, y en este momento con las estrategias que nos han brindado, ya son los estudiantes los que están a cargo de su propio aprendizaje, son ellos los responsables, todo está en la forma como se les facilita el proceso en cuando a los materiales que tiene que manipular, es decir darles las herramientas para que ellos puedan desarrollar sus propios procesos. Además, me ha parecido muy importante también la preparación de clases con las compañeras pares del mismo grado, porque es bueno, se comparten experiencias. Hubo un tiempo también donde nos registraban las clases con los cambios que se hacían y luego hacíamos la evaluación de ese proceso y eso le sirve mucho a uno porque puede avanzar, que no está bien, que debe corregir, y también que le funciona.

N: Profundicemos un poco en cómo era su práctica de aula antes y cómo es ahora.

CL: Anteriormente uno tomaba el tema y como uno creía a que los niños le iban a entender pues así es como se planeaban las actividades, como una forma rutinaria casi siempre era el mismo

plan para todos los días, en cambio con las nuevas estrategias que nos brinda el programa todos a aprender uno necesariamente tiene que buscar otras formas, ya con el trabajo en grupo de los estudiantes ellos son los que exponen, ellos son los que plantean en matemáticas como resolver un problema y anteriormente era el profesor quien les dice como se hace, en el área de lengua castellana a ha sido muy importante lo de las cartillas, y las cartillas del docente porque nos da la guía.

N: ¿Qué ha facilitado el texto de lenguaje, como eran las clases de lenguaje antes, y que es lo que ha hecho que el material sea útil?

CL: Claro, anteriormente era difícil pedirle un texto a cada niño, los niños eran de bajos recursos, entonces ahora ya con la cartilla sirvió bastante para la práctica de la lectura y como es para cada niño se facilita. Tener el texto para hacer los talleres, todo eso facilita.

Muchas gracias profe.

Entrevista a Docente Luz Mila Artunduaga

N: Buenos días, profesora, vamos a conversar en esta entrevista acerca de los que le ha significado, el programa todos a Aprender.

LM: El programa ha sido de mucha importancia y me ha servido mucho para mis estrategias pedagógicas y mi trabajo diario. Me ha parecido muy bueno porque nos han capacitado en temas que nosotros no manejábamos como eran los referentes y otras estrategias para cambiar la metodología tradicional que teníamos, en mi caso era muy tradicional y entonces no trabajaba mucho en equipo, pero me ha dado muchas herramientas y me he dado cuenta de que es la manera como muchos estudiantes toman mejor los conceptos. En cuanto lectura también, muy bueno porque nosotros creemos muchas veces que leer y leer es no más decodificar, pero no

tenemos los procesos para que el niño de acuerdo a su edad y su capacidad de aprender pueda ir mejorando.

N: ¿cómo era su clase tradicional antes de ingresar al PTA?

LM: Pues, mi clase tradicional era buscar el tema, colocarlo en el cuaderno, en la planeación, pero sin muchas actividades, la clase era hablar y hablar y el estudiante escuchar, las evaluaciones por lo general eran memorizadas, apréndase lo que le escribí en el cuaderno, ahí sacaba las preguntas y se las hacía al niño, la estructura del plan de clase era tema, actividades, pero no eran actividades donde el niño participara, trabajara en equipo, sino mis actividades de enseñanza, no tenía claro una evaluación, el proceso de evaluación no muy claro tampoco, el proceso de evaluación en esa clase tradicional era memorizado, era más de aprenderse términos, conceptos y de ahí no pasaba, los instrumentos eran exámenes escritos, todavía los niños tiene ese concepto, “profe, y notas cuántas tengo?”, cuántas evaluaciones?, y por qué no nos ha hecho evaluación?, entonces yo les explicaba que ahora no se evalúa así, no es solamente eso, de qué sirve que aprenda memorístico sino aplica nada, entonces eso me pasaba cuando era tradicional.

N: Y en el aula, como ejecutaba esa clase planeada tradicionalmente, ¿cómo era la dinámica?

LM: Pues la dinámica era como lo hacíamos creo que la mayoría, y la mía era la oración que nunca me ha faltado, pero medio le explicaba que era lo que íbamos a hacer o de una vez cogía el tablero y empezaba a desarrollar las actividades, explicaba el tema, algunas cosas que hacíamos con ellos en los cuadernos y dictados, copiar y copiar, eso era.

N: ¿cuándo la invitan a la participar de la comunidad e aprendizaje, cómo se sintió apenas miro otras formas?

LM: Cuando yo llegué me al programa me toco con un tutor muy especial, era Yesid Camacho, entonces yo entré con nervios por los cambios, los niños no van a dar porque están acostumbrados a estar ahí, y yo tengo que reparar así, un poco de incógnitas, pero a medida que fue pasando el tiempo yo me sentí contenta y decía “definitivamente no sabía nada, me faltaba muchas estrategias y muchas cosas, y todavía”, de razón con esa forma, los niños muchas cosas no aprenden. Porque la metodología que se utilizaba no era la que ellos necesitaban. Me he sentido contenta porque he cambiado mi forma de enseñar.

N: Con el programa, ¿cómo se ha dado el tema de la planeación de sus clases?

LM: Ahí sí, ya mejoró, porque lo primero que me enseñaron fue a manejar los referentes, estándares, lineamientos, ahora derechos básicos de aprendizaje, en ese tiempo nada, entonces me di cuenta que estructurada la clase mejor, pues me iba a rendir más, y los muchachos tenían más claro lo que iba a enseñar, y además de eso las actividades, los recursos, aprendí a manejar los recursos entonces cuando iba a planear una clase tenía que tener claro los recursos para que los muchachos manejaran, manipularan y estudiaran ahí, que el trabajo en equipo era importante, entonces me gustó la estructuración, trabajamos con las secuencias didácticas. Fue difícil para mí, porque debía tener en cuenta todas las áreas, porque era interdisciplinar, era coger todas las áreas y empezar, qué puedo ver aquí en ciencias, que ver en matemáticas, qué en castellano, pero al mismo tiempo nos dábamos cuenta que si dedicábamos dos o tres días bien trabajados, era para arto tiempo, para muchas horas de clase.

N: ¿O sea que, es más efectivo el tiempo con esta forma de planear?

LM: Si, pienso que sí. Porque mientras uno está planeando, meter ciencias aquí, matemáticas allá, pues uno está mirando y está ordenada esa parte. Y sale mucha actividad que los estudiantes pueden trabajar, manipulando en equipo, participando entre ellos.

N: Y en la evaluación, ¿cuáles han sido los cambios?

LM: Me di cuenta de que evaluar no era solo aplicar un examen escrito memorizado, sino que era un proceso integrado, desde que niño llegaba, la forma, la actitud que él tomaba en cada clase, ¿cómo compartía con los compañeros, el conocimiento? ¿cuál era su participación en los equipos? ¿cómo hacía los roles?, entonces me di cuenta que se tenía que evaluar desde el comienzo hasta el final y que era una evaluación formativa y no una evaluación para sacar una nota y decirle pasó o no pasó, y buscar mejorar lo que el niño no había aprendido.

N: En esa evaluación formativa que usted menciona, ¿cómo valora los aprendizajes de los niños? Antes en una clase tradicional se valoraba a través de una prueba escrita memorística, ahora en la evaluación formativa ¿qué es lo que le permite a usted, valora si el niño está aprendiendo o no?

LM: Pienso que, no es solamente como se valoraba antes, que era únicamente lo que escribían en una hoja, sino que es el producto que el estudiante da al final de las actividades, por ejemplo, al trabajar en equipo, uno puede observar la actitud de ellos y de ahí se saca como un concepto en qué está fallando y en que no, para luego hablar con él y decirle. Y en el producto final de las actividades que se hacen en la clase.

N: ¿Qué otras formas de evaluación formativa aplican, me habla de la observación, del producto final de las actividades, ¿qué otras estrategias e instrumentos usted utiliza?

LM: Por ejemplo, estrategias para la participación en clase, para tener el orden, porque ellos quieren hablar todos a la vez cuando van a participar, buscando estrategias donde ellos respeten, cumplan normas, aunque estas están fijadas pero que ellos no las cumplen, pues que se tenga un mejor norte, eso también uno lo evalúa, me parece que es una estrategia para evaluar.

N: ¿Cuándo usted se sentía una docente tradicional, usted hacia la planeación sola o en equipo?

LM: Sola, porque generalmente me limitaba a seguir un libro, una editorial, seguía la secuencia de temas, porque no manejaba estándares, ni lineamientos, y los planes de áreas de la institución se estructuraban con contenidos por lo general, esos planes si los hacíamos en equipo en las semanas institucionales, en plan institucional venia en los libros, lo hacíamos con base en los temas y desempeños dados por los libros, las actividades que traía el libro y de vez en cuando se inventaba otras.

N: ¿Ahora con el programa?

LM: Para hacer las secuencias didácticas nos reuníamos hasta 7 maestros de primero, del grupo en que estábamos, todos aportábamos, no era un solo libro, sino varios libros, se tomaban actividades de acuerdo con el estándar que queríamos alcanzar.

N: ¿Qué le significaba a usted, participar en las comunidades de aprendizaje?

LM: Pues para mí ha sido importante porque he aprendido de los compañeros. Primero que todo, el compartir con ellos lo hace reflexionar y caemos en cuenta que muchas veces cometemos fallas, y que no tenemos las bases fuertes para estar en la secuencia que necesitan, los compañeros aportan mucho desde lo que saben y entonces aprendemos de ellos, y así uno no aporte muchos, también a ellos les sirve.

N: ¿Qué impacto ha tenido en su vida escolar?

LM: Por ejemplo, llegar a mi sede y darles más confianza a los estudiantes, sentarme con ellos por grupitos, mirar en que están fallando, me ha dado más confianza para darle a ellos responsabilidades, antes quería a hacer todo y me sentía insegura si le pedía ayuda algún estudiante, por ejemplo, a llenar la asistencia. Ahora estoy pendiente, pero tengo más confianza para trabajar, la confianza en ellos ha permitido que se desarrolle autonomía en el estudiante.

N: A parte de la autonomía, ¿qué otros valores, cree usted, que cambiar la practica pedagógica, les potencia a los estudiantes?

LM: El desempeño que cada uno de ellos alcanza, ellos sienten más alta su autoestima, observo que ellos quieren sobresalir, participar y colaborarles a los compañeros, entonces eso me ha parecido chévere también.

N: Volvemos a hablar de la evaluación formativa, el tema de la competencia entre ellos, antes en la clase tradicional, se preocupaban mucho por ocupar el primer puesto, ¿qué pasaba con el niño que ocupaba el último puesto y cómo es ahora?

LM: Ellos luchaban siempre por el primer puesto, siempre querían estar ahí, y los que no, eran señalados como el ultimo, cuando yo quería incentivarlos, los mismos compañeros juzgaban, decía: “por qué ella” “ella nunca hace nada”, yo observaba que la autoevaluación era solo lo escrito, y yo les recalaba que ella hacia otras cosas, hace esta actividad aquí con nosotros, entonces eso se le valora. Entonces ellos se han dado cuenta que todos son iguales, se ha terminado la rivalidad, hay más respeto por el otro.

N: ¿Los cambios que usted ha tenido, le han permitido tener en cuenta la vida de cada uno de los niños? ¿cómo conocerlos y conocer su contexto familiar, le permite trabajar en el aula?

LM: Si me lo ha permitido, ya como se cambia la metodología, los padres de familia se interesan más, se preocupan más por ir a la escuela, preguntan sobre las actividades de los niños que no entienden, se inquietan sobre los materiales que requiere el estudiante para las actividades, preguntan ¿para qué es? ¿es necesario traerlo? Y entonces uno empieza a tener más contacto con ellos. En el trabajo en equipo, los estudiantes hablan mucho de las situaciones familiares, cuando me siento a trabajar en el equipo con ellos, entonces evalúo quien trabaja, quien no trabaja, y empiezan a contar la situación de cada uno, lo que les pasa en su hogar, esto me permite ponerme en los zapatos de ellos, y llamar a los niños y hablar con ellos de las situaciones que están viviendo en la familia. Ahora ya no estoy tan desligada de la realidad de ellos.

N: De manera general, frente a su conocimiento disciplinar en las áreas que trabaja el programa, ¿cómo se ha sentido?

LM: En cuanto a lo disciplinar, pues al comienzo manejaba lo básico, a uno le decían, por ejemplo, que en primaria se debían manejar las cuatro operaciones, con problemas o sin problemas, pero que se sepa el algoritmo, como el camino a hacerlas y ya no más, entonces uno iba a eso. Me he dado cuenta de que el programa me ha servido, sobre todo, para mejorar estrategias, no hay nada de comparación, por ejemplo, trabajar ángulos en el tablero con escuadra y el estudiante solo mire al maestro, a que él mismo coja palitos, organizase, trabaje con material, desarme cajas y lo haga práctico. Me ha gustado arto las matemáticas, trabajarlas así, casi siempre las trabajo así, teniendo material concreto y en equipo. Y mucho conocimiento, muchas cosas que no sabía, no sabía cómo relacionar las operaciones y lo básico, la estadística, por ejemplo, es genial trabajarla así. Y los textos muy buenos, que al comienzo no los interpretaba muy bien porque pues eso necesita mucha lectura para llegar a conocerlos y la escasez de tiempo es un limitante ahí, porque como los niños tampoco están acostumbrados a esa

metodología pues ellos demoran hartísimo en captarla, pero después de que ellos se encarrilan, es muy bueno. Los textos están acordes con los estándares, y cuando revisamos los derechos básicos considero que eso es lo que debemos enseñar, por tanto, el material es importante.

N: De manera general, ¿cuál es su reflexión acerca del concepto que tiene del programa.

LM: Pienso que el programa debe seguir, por ningún motivo debe terminan porque, a mí por ejemplo, me ha aclarado muchas cosas, me falta demasiado por aprender y me gusta estar en las actividades que hacen porque me mantiene activa y enseñan cosas que uno pasaba por alto, por eso creo que debe seguir, para los niños el material es muy importante y para nosotros los maestros, viene muy claro lo que se debe trabajar es un aporte muy bueno de parte del ministerio de educación nacional, para que los niños, los padres de familia, docentes y la educación tenga una mejor calidad, por ejemplo en lengua castellana ha sido básico para mi, saber sobre la comprensión lectora, los tipo de texto, las buenas estrategias que nos dan para seguir mejorando.

N: ¿Cree que se debe cambiar algo al programa? ¿qué le modificaría para mejorarlo?

LM: Para mejorar me gustaría más acompañamiento, porque hay muy pocos tutores y es mucha la demanda, no tienen el tiempo que se necesita para estar ahí, esa sería una de las cosas que me gustaría cambiarle.

N: ¿Usted cómo ha visto el rol de los directivos frente al programa?

LM: En la institución donde me desempeño, me parece que el rector y los coordinadores han estado atentos al programa, porque nos han dado el tiempo, no todo el tiempo que necesitamos, pero si nos han colaborado y están pendientes de que vayamos a las actividades, que trabajemos con el material educativo, que se cumpla con lo del programa y que lo apliquemos, a ellos les ha gustado el programa.

Entrevistas a Directivos Docentes

Entrevista al Rector Luis Hernando López Sánchez

N: Nos encontramos hoy con el propósito de hacer una entrevista sobre el programa Todos a aprender en el marco de la investigación sobre el Impacto del programa en las prácticas pedagógicas de los docentes de la Montessori, tengo una guía no estructurada la idea es ubicar los elementos centrales que tienen que ver con el impacto del programa y pues agradecerle su disposición a este espacio de entrevista. ¿Cuál es su concepto sobre el programa Todos a Aprender en la experiencia que ha tenido aquí en la Montessori?

R: Definitivamente es la mejor, porque PTA para nosotros ha sido un importante apoyo y ayuda para los procesos pedagógicos en nuestra institución que nos hemos propuesto que es llevarla a los niveles más altos, siendo también que debemos ir obviamente escalonados porque no creo en un proceso tan acelerado para llegar a tener unos estándares de ese nivel, sino se hace un ascenso escalonado, coordinado y organizado. Entonces la experiencia con el PTA ha sido excelente y nuestros educadores afortunadamente también han llevado el proceso sin necesidad de obligarlos, sin necesidad de convencerlos, sino que ellos mismos por su trabajo por su labor se dan cuenta que es un apoyo, una ayuda bastante eficaz.

N: ¿Usted considera que el PTA ha favorecido la transformación de práctica pedagógica de los docentes de básica primaria?

R: Claro que sí, sin duda porque se ve que ellos ya manejan una terminología y unos argumentos bastante convincentes en ese sentido, y que la práctica pedagógica para ellos se ha convertido en un goce y no en una imposición

N: ¿Y qué aspectos usted ha visto que se han transformado en los docentes que han sido impactados por el programa?

R: El fundamental ha sido el uso de terminología apropiada, la simpatía que tienen ya ellos con el programa y la aplicación del mismo que sin duda facilita la labor pedagógica, y los encuentros muy atentos a los cambios y los encuentro muy alegres con su trabajo.

N: ¿Considera que es necesario realizar modificaciones al programa y que aspectos cree que se deben modificar?

R: Bueno, no soy experto en eso, yo sé que la pedagogía y nuestra labor tiene que ir evolucionando, y el PTA sin duda contribuye a la actualización de todos los aspectos pedagógicos porque viniendo del ministerio uno sabe que ellos están buscando lo mejor para que el magisterio se compenetre con la labor y vayan de acuerdo a los cambios que implica que la pedagogía llegue más a un medio que para todos sería difícil sino no nos ponemos a tono precisamente con la tecnología.

N: Uno de los ejes estratégicos del programa es el acompañamiento directivo a los docentes, o sea del rector en toda esa gestión administrativa y directiva obviamente para el acompañamiento pedagógico a los docentes, desde su rol, ¿cuál cree que ha sido el mayor aporte en el acompañamiento que ha hecho el PTA hace algunos años?

R: Empezando que desde el inicio nos dieron, digámoslo así, unas bases fundamentales para que fuéramos a tono con el programa, yo me acuerdo que empezamos una capacitación faro que fue exitosa porque cuando leíamos nos dábamos cuenta que íbamos bien encaminados que definitivamente toda esa bibliografía digamos, y esas temáticas iban a actualizarnos a modernizarnos, a darnos pautas, bien como tú lo dijiste, de tal forma que uno sentía que había un

apoyo de parte del ministerio y por parte de los entes que tienen que ver con los cambios que deben operarse en la educación de hoy como lo decía en el acápite anterior, porque ya los muchachos que hoy tenemos como estudiantes viven un mundo diferente, digámoslo así, al que nosotros vivimos anteriormente, como estudiantes y como maestros.

N: ¿y desde sus funciones como rector que cree que le ha aportado el programa?

R: Uno se agobia porque definitivamente uno siempre dice tenemos mucho trabajo, tenemos que estar pendientes de todos los aspectos, primero tengo un grupo de trabajo aquí en el colegio que es excelente, yo diría que se pasa de eso incluso, porque ellos asumen unas tareas que a veces a mí se me pueden estar escapando, y yo ya sé que ellos responden por su trabajo y hasta más, y pues todas esas lecturas de las que hablábamos que el ministerio nos ha dado a través de Faro y otro mecanismos enriquecen nuestro conocimiento y nos hacen ver que la educación opera unos cambios que son transformaciones pero positivas, en ningún momento hemos llegado, por lo menos yo, llegado a pensar que la pedagogía va para abajo, no señora, la pedagogía moderna es excelente y tenemos, por ejemplo en la institución educativa Montessori, con un grupo de jóvenes de muchachos, empezando por las tutoras que tenemos, estamos encaminados hacia la metodología pedagógica más eficaz que tenemos en este momento, hablando en términos de los cambios que son positivos sin duda, ya nuestros maestros y directivos docentes estamos convencidos que vamos por el camino correcto, digámoslo de la mano, con el programa PTA.

N: Respecto a los procesos pedagógicos que se llevan en la institución, ¿cuáles han sido los aportes más significativos del PTA en estos procesos?

R: Yo diría que son varios. Uno, muy significativo, que los tutores que hemos tenido desde primero hasta el último han sido excelentes, digamos docentes jóvenes que nos traen ideas

renovadoras que son propias y que ellos precisamente las apropiaron también porque se dieron cuenta que el programa en el cual estaban vinculados es excelente. Porque no decirlo, el apoyo que recibieron los estudiantes a través de la capacitación de sus educadores y más allá de eso, por la serie de textos, la colección semilla, todo esto contribuyó a fomentar la lectura y un estudiante que lee es un estudiante que progresa, y con el solo objetivo de que los estudiantes se metieran en el cuento de leer, es grande lo que se ha logrado.

N: Vamos a intentar identificar ¿cuáles han sido esas transformaciones en la práctica pedagógica de los docentes de primaria que usted percibe, que se han logrado por medio del programa?

R: En la parte pedagógica sin duda, las lecturas los mismos textos hacen que la clase sea más dinámica, que la clase los niños ya no tengan motivo, digámoslo así, para estar escapando, para estarse durmiendo, para estar distrayéndose en clase, sino que ellos esperan una clase dinámica es lo que les encanta a los niños y a los jóvenes.

N: ¿Qué otro aspecto del que hacer docente, cree que ha cambiado en esa práctica docente?

R: Sin duda la terminología que se usa ya no nos permite ver los atisbos que había de que posiblemente estábamos cansados de la profesión, se nota en la mayoría de nuestros docentes que no son pocos, como un ánimo de encarrilarse por el camino de que los estudiantes son los beneficiados y ellos por supuesto porque no hay alegría mayor para un docente, que ver a sus estudiantes motivados, y dinamizados con estos nuevos aportes que nos han dado.

N: Y respecto a los comités de área, a las comunidades de aprendizaje, esa reflexión pedagógica en colectivo, ¿considera usted que el programa ha favorecido ese tipo de espacios?

R: A ese asunto nos referimos porque como le decía, todos esos espacios recomendados, llámense como se llamen, porque tienen nombres bastante llamativos, hacen que el maestro salga

de ese marasmo en el que posiblemente estábamos muchos maestros que llevábamos ya más de 20 o 30 años de práctica pedagógica y no se sentía un impulso por parte del estado en este sentido y ver que la gente joven como maestros de maestros pues están aportando cantidades al que hacer pedagógico, porque es que en épocas anteriores nos traían asuntos de misiones extranjeras que eran antipáticas, pero ahora ver que nuestros mismos compañeros están sirviendo, dinamizando el que hacer pedagógico, pues ya uno toma partido positivo en este caso.

N: Hay dos elementos que son fundamentales de la práctica pedagógica de los docentes, uno es la planeación que tiene que ver con los planes de área y los planes de aula, y el otro es la evaluación de los aprendizajes. Usted considera que este proceso de acompañamiento, de implementación del programa en la institución, estos dos elementos han sido impactados o que ha visto desde su rol.

R: Claro que sí, son parte de esa satisfacción, sin duda la planeación trae resultados más positivos. Los maestros siempre, desde la Normal, sabíamos que debíamos planear pero no utilizábamos ese nombre técnico, sino era el de preparar una clase, y resulta que aquí no se está preparando una clase, se está preparando para la clase, y no para una, sino para un conjunto de espacios escolares que hacen que la tarea se facilite que encante y que trae como consecuencia que los alumnos están más felices, más atentos y adquiriendo mayor número de conocimientos.

N: ¿Y respecto a la evaluación?

R: La evaluación, sin duda hay que hacerla, pero es que la evaluación ya como que viene sin necesidad de retomar esos términos, sino que la evaluación obedece a la dinámica de la clase, el profesor puede estar evaluando sin necesidad de esos aterradores “saquen una hoja”, sino que la evaluación se lleva a cabo en una forma tan normal que ya no espanta a nadie.

N: Si usted ha percibido cambios tan positivos con el programa, ¿por qué cree que el 100% de docentes, hoy en la Montessori no están totalmente transformados en su práctica pedagógica?

R: Bueno, yo no quiero echarle la culpa a nadie, respeto a todos los compañeros. Respecto al programa, que considera que debemos ponerle al programa, que se haga efectivo para el 100% de docentes. Es que posiblemente algunos maestros ya podemos estar cansados, ya de pronto no le creemos tanto al cambio, sino que pretendemos ya dejar las cosas así, como van y no nos atrevemos a renunciar y pues obviamente somos seres humanos con muchas necesidades, pero no creo que sea antipatía, yo creo que ha faltado un poquito de empuje para el Estado apropie más recursos y se pueda extender esto a todos los maestros con su actuar de tal forma que no haya maestros que se queden por fuera de esa capacitación, porque pues sin duda el maestro tiene capacidad para meterse en los asuntos modernos y más si se sabe que hay buenos resultados, pero como no los podemos involucrar a todos al tiempo, creo que ha podido ser eso, falta de involucrarlos a todos, no por imposición sino porque ellos ya tiene la idea de que los maestros que se metieron inicialmente han progresado mucho y nosotros sabemos que aquí desde el principio en Montessori al principio se habló de círculos de aprendizaje, pero que no podíamos tener sino uno en toda la institución, en una institución que tenía en ese momento más de 60 educadores de primaria y digamos que se quedaban por fuera el 60%, pero mis educadores, permíteme que me refiera en esos términos, llegaron a constituir un segundo círculo, no importaba que no hubieran sido invitado, no importaba que inicialmente hubo voces de que los habían excluido , ellos mismos encontraron la forma de hacer que los tutores trabajaran unas horas más con ellos y creo que eso está pasando con ellos porque

los compañeros que no entraron inicialmente de todas maneras han reproducido el material, han recibido de los tutores que hemos tenido con su generosa ayuda, un nivel que ellos mismos lo lograron sin necesidad de recelos ni de impedimentos

N: Bueno rector muchas gracias.

Entrevista a Coordinador y Líder de Transferencia Elmer Norial Ordoñez

N: Bueno tardes profesor Elmer, desde el rol que ha ejercido como directivo docente y como líder de transferencia y además de eso, conocedor de lo que ha sido el programa en su trasegar por la Secretaria de Educación, la idea es que hoy conversemos sobre el programa, en la medida en que podamos identificar esas bondades y las falencias que ha tenido el programa en términos de su objetivo fundamental que es la transformación de las practicas pedagógicas de los docentes para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, entonces podemos iniciar contándome ¿cuál es el concepto que usted tiene del programa, del PTA?

E: Bueno, el sistema educativo colombiano en su historia, siempre a adolecido de estrategias efectiva en el proceso de transformación de la calidad y gobierno tras gobierno, ha presentado algunos elementos que son que son pañitos de agua tibia, que estructuralmente no transforman los procesos de calidad en las instituciones educativas, y cuando digo que no cambian es porque se dedican a hacer procesos exclusivamente de dotación cuando se hacen más que la formación del docente que es el eje principal para poder llegar, si el docente no está formado no hay posibilidades de que forme. Y cuando hablo de formación por su puesto tiene que tener una estructura, aparte de mental, académica con una disciplina muy férrea en torno a lo que está haciendo y dentro de eso está el dominio disciplinar que debe tener en cada una de las áreas, porque las falencias que se encuentran en los docentes, es que muchas veces llegan a ejercer su labor desde el ámbito laboral pero no desde el ámbito académico en el sentido de que llegaron porque tocó o llegaron sencillamente porque la asignación que quedó fue esa. Creo que en esto hay una deuda histórica para nuestros niños y niñas, en ubicar personas con formación disciplinar en el campo de esos conceptos claros y además unas didácticas pertinentes para poder hacer que el aprendizaje sea significativo.

En eso ha adolecido el sistema educativo colombiano, en toda la historia de estrategia que permitan mejorar notablemente. Y aquí viene entonces el trabajo, para mí, el estado colombiano ha tenido dos estrategias que son grandes y valiosas para mejorar la calidad de la educación y una de ellas de la cual voy a hablar por su puesto, ya fue demostrada totalmente, y la segunda, muy parecida en su estructura, muy parecida en sus procesos pedagógicos, y yo creería que casi que se desprende de esa primera, es las que han hecho posible una transformación pedagógica en la calidad de la educación en Colombia. La primera tiene que ver con la implementación del programa en su momento Escuela Nueva, que posteriormente termino siendo un modelo educativo flexible, inicio como un programa, pero termino siendo un modelo educativo flexible de gran reconocimiento. Este programa implementado a comienzos de la época de 70, a mediados del 70, desafortunadamente el estado colombiano lo dejó caer, pues lo que trajo fue el insumo y bebió de la fuente de las nuevas pedagogías, pedagogías que pretenden que el estudiante sea el ser activo, física pero sobre todo intelectualmente, que sea el genere, el que procesa, el que propone, en ultimas el que construye el conocimiento, la base teórica, epistemológica del programa escuela nueva es el constructivismo tanto el social, como el constructivismo cognitivo, en complemento para referenciar allí a Piaget y a Vygotsky, como estos grandes teóricos que le han dado una nueva visión a la educación. Lo segundo porque el programa de escuela nueva en su momento está focalizando en algo que el sistema educativo colombiano estaba empezando a trabajar el desarrollo por competencias, indudablemente el programa en toda su extensión tanto metodológica como pedagógica, tenía esa pretensión y el tercer lugar porque integraba las condiciones del contexto para su realización.

Pienso que esos tres elementos, además de que aportaba materiales educativos y formación al docente sobre su desarrollo, fue de lo más significativo y durante 30 años, muchos de los que se formaron o nos formamos con esa metodología, pues hoy estamos teniendo los resultados que se ven. Pero muy complementario y acertado cuando a partir del año 2012, el gobierno nacional trajo el programa Todos a Aprender, yo creo que es complementario al trabajo que se venía haciendo con escuela nueva. Las transformaciones son grandes porque éste, además de los que hacia el programa escuela nueva con el mismo enfoque pedagógico, con la misma base teórica, porque tiene la misma, de llevar al docente a una transformación de sus prácticas, desde una concepción de las escuelas pedagógicas modernas, nuevas a partir del movimiento de la nueva educación en 1929, básicamente lo que hizo fue complementar haciendo la formación in situ a los educadores, supliendo la falencia que referí al comienzo, que muchos docentes ejercen o ejercemos la labor solo como una situación instrumental, dejando de lado la concepción netamente pedagógica y lo que implica formar, que todos los actos que uno hace en el aula deben tener una intención pedagógica y que muchas veces al aula vamos a hacer activismo pero no bebiendo desde una fuente teórica y eso nos aleja notoriamente de los que es la pedagogía, yo siempre tengo una frase que digo “la pedagogía a veces se pasea por los pasillos de las instituciones pero no entra a las aulas”, justamente porque hay la ausencia de la formación en la parte conceptual y nos dedicamos únicamente a la parte instrumental en la aplicación de procedimientos, el programa lo veo está haciendo justamente, fundamentar la parte conceptual incluyendo por su puesto ir a un dominio teórico de la disciplina la cual se va a trabajar y segundo pues está fortaleciendo notablemente también los procesos metodológicos o propios de la didáctica que hacen parte de una pedagogía completa, ese ejercicio además de ser colectivo y estar focalizado en dos áreas que son fundamentales para el desarrollo del pensamiento del ser

humano, que es la matemática y la lengua castellana, ambas concebidas como lenguaje y se tiene en cuenta por supuesto que el lenguaje es el principio de la formación del ser humano, la persona que no se comunica, sencillamente muere, la persona que no se comunica le queda difícil interpretar los códigos que existen en el ambiente, le queda muy difícil darle significado a esos mismos códigos, y quien tiene más éxito en la vida pues la persona que mayor capacidad tenga de interpretar esos significados que tiene el contexto para que pueda desarrollar su vida en formalidad, y eso es lo que hacen de alguna forma los científicos, las personas más avanzadas, el programa apunta a eso, así como lo hacía también el programa escuela nueva.

N: Profe, o sea que ve los cimientos del PTA con las líneas estratégicas en escuela nueva, hay unos cimientos ahí de antecedente.

E: Como movimiento mundial de la nueva educación, está bebiendo de esa fuente, porque toda la teoría pedagógica viene en ese proceso de la nueva educación, que es cuál, digamos algunos, el protagonista del proceso formativo son los estudiantes y en eso es que se orienta, segundo, en buscar autogobierno por parte del educando que quiere ganar mayores niveles de autonomía, para que nos sea imposición y haya más democracia, no solo con los temas relacionados con las elecciones sino, más democracia incluso en la construcción del conocimiento porque el conocimiento hay que hacerlo democrático, en el sentido que no solo porque más personas lo consuman sino que lo produzcan para no volvernos lo que somos los países en subdesarrollo, únicamente consumistas de conocimiento producidos en otras esferas, eso quiere decir más investigadores, más producción de ciencia en la escuela, eso quiere decir menos enseñanza de ciencia y más hacer ciencia en la escuela, ehh, también otro de los fundamentos que es justamente el docente como diseñador de ambientes de aprendizaje para que la producción del conocimiento tenga unos insumos válidos, básicos y sean el hilo conductor para que el

estudiante pueda construir esos conceptos entorno a los propósitos científicos eso es valiosísimo y el programa también trabaja, así como lo hacía igualmente escuela nueva. Otra que también tiene que ver el docente como innovador y líder, porque si no se tiene esa condición el docente sigue anquilosado con lo que recibió en su universidad, en su proceso de formación en las normales o con lo poco que puede leer, pues definitivamente no va haber liderazgo, el liderazgo académico se tiene que estar renovando permanentemente a través de beber de una fuente, como lo he dicho anteriormente, de las diferentes teorías que se están enriqueciendo día a día, Y ahí merece un reconocimiento al docente que lidera e innova permanentemente, que es creativo. Esos elementos son fundamentales además de que integra, como lo hemos dicho, condiciones del contexto para resolver problemáticas que son ciertas, reales y no traer problemas de otro medio que ni siquiera se entiende. Esos elementos tiene que ver con la nueva educación y por su puesto el programa escuela nueva en Colombia fue hacer practico esa teoría y llevarlo a la realidad, ahora este ha retomado muchas de esas teoría general de la nueva educación y la ha complementado justamente con algunas partes de la escuela nueva colombiana para referirnos ya a escuela nueva como modelo educativo flexible y lo ha complementado de manera acertada, me gustaría sobremanera ver, en algún momento y sería un sueño actuar a escuela nuevo como modelo educativo flexible con el acompañamiento de formación in situ y las estrategias que tiene el programa PTA en conjunto, sería una bomba pedagógica, si se quiere en buenos términos, para sacar adelante la calidad de la educación, ojala se tracen medidas en ese momento, aunque la escuela nueva fue llevada únicamente para educación en escuelas unitarias y en aulas multigrado,

en contextos alejados, pero en nada se le quitaría que se pueda llevar a las aulas del sector urbano, para hacer la educación más dinámica y más pertinente.

N: Desde el rol que usted desempeña como coordinador, ustedes hacen acompañamiento y seguimiento pedagógico a las funciones y al mismo desempeño de los docentes en las aulas, usted acompaña a las sedes rurales de la institución Montessori, ya desde la experiencia Montessori, ¿usted cree que el PTA ha favorecido la transformación de la práctica pedagógica de los docentes, por lo menos de los que usted es directivo?

E: Bueno, digamos, cuando uno no sabe para dónde va, cualquier camino le sirve dice el libro de Alicia en el país de las maravillas, lo primero que hay que hacer con los docentes, es focalizarlos y centrarlos con una mirada hacia donde nos dirigimos como institución educativa, y en eso es darle identidad a la institución y para lo que nos referimos es netamente identidad de tipo pedagógico, es decir, que trabajemos unas mismas estrategias de orden pedagógico pero cimentados en teorías de la nueva educación que es lo que queremos, eso pues no es un invento nuestro sino que tiene que ver con una respuesta al modelo de educación, definido y adoptado por la institución, que valga decirlo, está escrito, pero no está en práctica y ahí hay una diferencia grande, entonces empezamos a ver dónde el PTA está haciendo el ejercicio. Entonces en los dos años que se lleva aquí, el primer propósito ha sido hacer la planeación de un diseño curricular pertinente que justamente integre esas nuevas pedagogías desde la autoformación que lo estamos haciendo con los docentes, para que sepan por que la razón de los que se está haciendo, no una imposición sino que reconozca realmente que lo que se está haciendo tiene una fuente y apunte por su puesto a nuestra misión y visión; y el PTA pues nos ha hecho los aportes, uno en apertura democrática, apertura democrática es que los docentes miren de otra forma, de otra manera la educación, y eso es valiosísimo, yo creo que si se logra con todos los docentes,

que miremos la educación como el proceso de formación integral y no solamente como una práctica insustancial, instrumental de asistir una clase solamente por cumplir horario, si logramos esa concepción yo creo que la razón nuestra son los niños y las niñas, dejando de lado cualquier circunstancia diferente y que nos debemos preocupar por ellos, porque aquí quiero hacer un paréntesis aquí es retomar la concepción de qué es formación, porque si no tenemos claro que es formación, porque si no tenemos claro qué es formación a veces lo tenemos como una situación de sencillamente de ir a enseñar, y eso no es formación porque a veces no todo lo que uno enseña forma, necesariamente. Formar es desprenderse de uno mismo, formar es pensar en el lugar del otro y estar en lugar del otro y entregarse al otro como tal, y eso me implica entregarme en preparación, entregarme en tiempos, no limitarme, todo lo que beneficia al niño es trabajo por la formación.

N: Profe entonces cree que el PTA, favorece el rescate de ese rol pedagógico de los docentes

E: Justamente, lo que se está haciendo es resignificando, la profesión docente, en el sentido de que se asuma como debe ser realmente el docente, porque está llevando la conciencia de que ser docente no es para todo mundo, para ser docente se necesita primero que todo tener el espíritu de vocación, de querer ver al otro en mejores condiciones, de amarlos si se quiere, para que sea mejor, entonces el PTA ¿qué hace?, pues sencillamente le lleva la conciencia de que él está ahí, y la razón de ser son los niños, y no sencillamente por cumplir un horario o por recibir un salario, entonces ese es un segundo aporte, transformar la concepción para resignificar la profesión docente como debe ser, estoy seguro que todos quienes ya aceptaron PTA, como propuesta entendiéndola desde la concepción pedagógica apuntando a la formación, sus prácticas se han transformado notoriamente, y yo lo vivo aquí con los docentes, quienes en un comienzo hacían resistencia para algunas situaciones propias, incluida la de lectura de documentos de carácter

pedagógico que es de lo aquí se impulsa, incluida en entregar los tiempos a los niños, de ser cumplidos en sus labores académicas, de no menos cavar esfuerzo para que ellos estén mejor incluso con la comunidad, las transformaciones de los que están conmigo son notorias y se ve la diferencia con aquellos que aún no han querido entrar en el proceso; y no porque los otros sean malos sino porque ya los que entraron, tomaron una ventaja de cambiar sus prácticas pedagógicas al interior del aula y que los resultados se tienen que ver por su puesto alrededor de la cohorte de tres o cuatro años cuando se evalúen los resultados en pruebas no solo SABER sino las pruebas que le presenta la vida al estudiante, que es donde el estudiante realmente debe, es su arena, su campo de acción.

N: Bueno, hay un aspecto importante que usted ha ido retomando en esta conversación, pero es necesario concretar un poco y es: ¿considera que es necesario realizar modificaciones al programa, en qué sentido y cuáles serían esas modificaciones?

E: El programa está equivocado en una cosa, y en eso tengo que ser tajante, y es en su diseño, no en su concepción pedagógica, es más un tema administrativo, y arrancó cojo en el momento en que se dejó a libertad de que los docentes escogieran quienes van a trabajar. El programa debió ser una política de orden institucional, política de Estado, donde todos los docentes deben estar focalizados en el proceso de formación para transformación de sus prácticas porque aquí lo que estamos haciendo es una especie de discriminación, entendiéndolo que son unos pocos los que van a ofrecerle esa garantía del derecho a la buena educación porque no es solo el derecho a la educación sino el derecho a una educación de calidad y son pocos los que están recibiendo ese beneficio como estudiantes, pues de aquellos docentes que están recibiendo, uno y dos, que se tiene que, como se tiene previsto para este año, aumentar no solo para la secundaria sino incluso para la media, porque la formación, desde luego, va hasta que uno muere, pero por lo menos

formalmente, lo que compete a la educación gratuita y de calidad que le falta a la parte constitucional, ubicarle, pues debe hasta por lo menos al grado noveno o si se puede hasta la media. Entonces en eso está equivocado el programa, pero fíjese que no es un tema pedagógico, sino es un tema netamente administrativo, los esfuerzos del Estado, si la estrategia que dije, son dos las que le han servido al sistema educativo colombiano, para transformar la educación en Colombia, pues no tiene que ser excluyente, discriminatoria para un grupo de estudiantes o para un grupo de niveles o ciclos.

N: Y en términos institucionales, en lo que tiene que ver con lo pedagógico, y en esa falencia administrativa que, desde lo nacional, usted percibe, ¿cómo puede resolverse acá en Montessori, o sea, ustedes son directivos y cuentan con la autonomía institucional, el colegio ha apropiado el programa, lo ha adoptado, el programa se ha visto inmerso en procesos más allá de la practica in situ del docente? ¿Entonces hablemos de esa experiencia, si ustedes ven falencias, si pueden mejorarlo, y cómo le dan esa marca propia del programa en Montessori?

E: Son como dos o tres preguntas ahí, pero vamos a resolver dos. Una, es la identidad con el programa que es identificarnos con él es una cuestión de actitud, definitivamente, y desde luego la actitud tienen que empezar por quienes están a la cabeza de la dirección porque si eso queda suelto y solo se espera que sea el tutor el que va hacer el esfuerzo, no nos va a traer buenos resultados, el primero que debe estar integrado es el comité directivo como tal, conociendo las bondades del programa desde su fuente pedagógica, no como estrategia instrumental de presentar tres personas que van a hacer unas reuniones, que van a orientar, no, qué hay detrás en las cimientos filosófica y epistemológica del programa, se puede decir hasta ideológica si se quiere, porque el programa bien trabajado permite liberar las personas de la opresión de la pseudociencia y de las prácticas, a veces erróneas, que hacemos los maestros de trasmisión de conocimientos

para ser una práctica más de construcción del conocimiento. Lo primero es eso, que nos tenemos que apropiarnos como directivos de lo que es, con conciencia cierta, para poder aportar y por aportar quiere decir que yo lidero procesos en torno al PTA, no porque este el PTA, porque aquí se vienen liderando procesos propios que se han complementado de manera especial con el PTA porque estamos caminando en el mismo sentido y eso es lo valioso, lo que propone el PTA es una forma de fortalecer notablemente, lo que se está visionando en metas de calidad para la institución y bienvenido el momento y vendito sea el señor por esa circunstancia. Eso lo primero. Lo segundo, en relación a cómo las prácticas se vienen reflejando y cómo las hemos venido incorporando por lo que viene haciendo, pues cuando se llegó a la institución educativa y ahí viene lo que acabo de decir, que nos integramos perfectamente, se llegó con la propuesta, en el caso particular, de hacer el proceso de resignificación, después de leer el PEI y confrontar una teoría con unas prácticas pedagógicas y parte de lo que se encontró es que, eso estaba en un documento pero no se estaba haciendo práctica, entonces se hizo la propuesta de resignificación del PEI y esa propuesta que nos está llevando a hacer grandes transformaciones, como por ejemplo que el docente vuelva a los libros, a leer sobre pedagogía y vuelva a leer sobre diseño curricular, sobre evaluación y sobre sus prácticas pedagógicas, y el PTA llegó de manera precisa y también valga decirlo a través de su liderazgo en ese momento, de decir. “mire, aquí nos estamos articulando”, porque la educación también es tema de articular esfuerzos institucionales y del contexto, en este caso son los esfuerzos institucionales con el PTA con lo que está haciendo la institución, ese proceso de resignificación de la propuesta curricular, sobre todo en la parte pedagógica, pues nos ha llevado a tener transformaciones pues de revisar que la educación ya no puede ser de transmisión de conocimientos y una situación como lo he dicho varias veces, de manera instrumental; y ese diseño de la propuesta, en cuanto tiene que ver con plan de área y

plan de aula, justamente propios de una educación nueva y el PTA en sus procesos de formación con los docentes, les está enfatizando eso, sin que nos hubiéramos hablado con el PTA cuando se habló ese tema, sencillamente fue una feliz coincidencia, muy favorable para la educación y que seguramente pues no lo van a agradecer nuestros estudiantes que sigan el proceso ojala desde primaria y ojala si fueran todos, si PTA se integra con más docentes.

N: Y en términos metodológicos, en lo que tiene que ver con sus comunidades de aprendizaje, con la reflexión pedagógica como metodología para todos los procesos, cómo lo ve.

E: Uno de los elementos que debe caracterizar en la resignificación del rol del docente o de la profesión docente, es que el docente tiene que, para poder llamarse docente y tener a la espalda una denominación de pedagogo, el elemento fundamental para poder hacerlo, es que tiene que ser investigador y parte del proceso es que la pedagogía, como ciencia, la pedagogía como ciencia, tiene que producir conocimiento si los queremos volver ciencia, porque si no seguimos siendo netamente instrumentales, seguimos siendo didactas, y eso lo podría ser, discúlpeme, cualquiera; ya el pedagogo es el que a partir de su reflexión, de sus investigaciones, de su lectura crítica, puede producir conocimiento en torno de cómo mejorar los procesos de formación de los estudiantes, entonces no se limita a aplicar unas didácticas que le dan desde otro lado, sino que hace las propias respondiendo a las necesidades e intereses de los estudiantes y además del contexto y además de la formación que se requiere para esa época de la historia en que está el docente. Si eso es así, el primer ejercicio es lograr reflexión, y reflexión es el primer paso para hacer investigación, es decir producir conocimiento, así ya la ciencia lo haya dicho, pero yo con la reflexión y la investigación logro comprender eso que dijo la ciencia pedagógica que muchas veces nos lo dice la universidad, nos lo dice la Normal, pero yo no lo comprendo, lo comprendo es que

cuando: “ahh, resulta que cuando Piaget dice esto, mire aquí lo estoy demostrando con lo que he reflexionado” y en eso justamente está haciendo el PTA un trabajo, lograr que el docente se le despierte el interés de reflexionar cada acto educativo, “de lo que hice hoy, que me sirvió para la formación de los estudiantes”, esa reflexión de hacerlo día a día, no fui a dar una clase, no, fui a hacer un proceso de formación, la clase es una cuestión netamente administrativa por dentro, de dividir unos tiempos por la parte laboral, pero el docente que reflexiona, eso lo estamos teniendo con muchos docentes, se pasan incluso de ese tema netamente laboral, dan un poco más de tiempo para sus estudiantes si lo requieren, dan un poco más de tiempo en las labores de estructuración de mallas, de sus preparaciones para ponerle justamente, el centro a la formación de los estudiantes, y eso lo dije hace rato, los docentes que están en el programa han saltado. Yo tengo la experiencia con una docente que no es de mi institución, pero está por aparte a haciendo cursos por aparte en matemáticas en línea, y esa situación es producto de la reflexión, mire “yo creo que estoy mal en matemáticas y no le puedo llevar a mis estudiantes una formación matemática si no tengo la fundamentación teórica como debe ser”, por su puesto en primaria porque les toca trabajar multigrado y es donde más esfuerzo hay que hacer. Entonces la reflexión que se está dando a través del programa y ese cambio de resignificar la profesión docente, pero no que nos la resignifiquen, sino que la resignifiquemos, desde adentro mirando nuestras debilidades formativas, en formación como docentes, es un elemento fundamental y que nos va a aportar mucho a quienes están en la propuesta. Lástima que no sean todos.

N: Tiene que ver entonces con ese proceso de movilizar el pensamiento para comprender...

E: Y yo creería también que es un poco de circulación del saber, porque una cosa es el conocimiento y otra cosa es el saber, el saber lo vamos construyendo a través de la historia pedagógica nuestra, que a veces ni la escribimos ni la reflexionamos, como yo era hace 20 años, cuando empecé mi profesión hace 25 años, pero que fui construyendo un saber en torno a los procesos formativos a través de la educación y ponerlo a circular con mis colegas compañeros, compartirlo para que el conocimiento sea netamente construcción social y que muchas de esas partes de la construcción puedan servir a mis colegas y el PTA a través de las comunidades de aprendizaje también logra eso. En nuestra época para retomar otra vez escuela nueva, pues hacíamos los denominados como estrategia, los microcentros, que se buscaba la autoformación justamente, en ese sentido, si había un docente piloto o un directivo piloto que organizara los talleres para hacerlo, pues valía, ahora que le agrega, pues la persona que ya viene a orientar los talleres, previamente ya ha estructurado desde unos diagnósticos, desde unas necesidades de aprendizaje del docente, algo previo que lo va a trabajar, entonces está, mucho más organizado que si se hiciera con los microcentros que fue la naciente justamente la estrategia que tiene el modelo, sin que se haya tomado como ese, pero en todo caso se encontraron en algo muy valioso que es la formación de los docentes.

N: Entonces usted rescata la metodología de formación en cascada, formadores -tutores, tutores – docentes, docentes – estudiantes.

E: Siempre y cuando, se determine que la verdad no la tiene el tutor, eso es definitivo, porque yo hablo de la construcción de saberes y cada persona que llega a un encuentro tiene su propio saber, que muchas veces no lo tiene fundamentado pedagógicamente porque no lo ha leído, lo que hace el tutor sencillamente es puramente lo trae ya con una fundamentación teórica que le da sentido a lo que está haciendo y hace reconocer al docente esa situación. Si eso es así, es válida.

N: En un dialogo en doble sentido...

E: Por eso hablo desde la circulación del conocimiento y la circulación del saber, o sea aquí vamos a construir es en colectivo, vamos a encontrar falencias y dificultades entre todos. Porque si se llega desde la cascada que llega con fuerza la parte alta a decir, “esto debe ser así”, sin que la base le encuentre sentido, es hacer transmisión de conocimiento y eso no tiene que ser así. Los espacios de reflexión en los cuales nos encontramos desde nuestros saberes, saberes previos si se quiere, que los lleva uno al encuentro y los contrasta desde una teoría que el tutor lo debe manejar, porque para eso es tutor, debe saber sobre ese tema, pues hace que el docente necesariamente aporte, reflexione, incluso derrumbe aprendizajes antiguos que no están siendo válidos y reconstruya nuevas estructuras mentales, esos paradigmas se caen y se construyan nuevos paradigmas para hacer un proceso educativo mucho más activo y muchos más pertinente, que le dé significado al estudiante, entonces la formación en cascada solo es válida, para retomar, si se permite la circulación del conocimiento y en esto juega un papel súper importante la actitud con la que llegue y la preparación con la que llegue el tutor. Si el tutor llega con la actitud de apertura, no de enseñar sino de aprender en colectivo, yo creo que ese es el primer paso

para que haya producción, porque vamos a estar de acuerdo seguramente al final, en muchas cosas y en lo que estemos en desacuerdo seguramente seguiremos trabajando para que haya unos acuerdos de orden intelectual porque los acuerdos en este caso son de orden netamente intelectual y sentimental.

N: Bueno profe, le gustaría cerrar esta entrevista con alguna conclusión, reflexión en lo que tiene que ver con el programa.

E: Yo siempre he sido defensor del programa, desde el momento en que se instaló el programa en el 2012, cuando estaba como docente formador de educadores en la Normal Superior, tan pronto se llegó y el tutor de la época en la zona, me conto lo que pretendía, afortunadamente mi formación es en procesos pedagógicos, yo comprendí rápidamente la intención del programa, desde la fuente pedagógica y desde las teorías pedagógicas, entonces me resultó muy fácil, por eso en el primer momento lo defendí cuando la mayoría en esa época lo rechazaron y empezaron el tema de que eso era una imposición del gobierno, que eso era para ideologizar, que eso venia del exterior, pues claro que viene del exterior porque toda la teoría educativa nos ha llegado del exterior porque no hemos sido capaces de producir teoría propia a excepción de lo que produjo escuela nueva en sus 30 años, con estrategias y demás, pues es lo único que tenemos propio pero lo otro nos tiene que llegar del exterior porque los que están pensando la educación lo están pensando desde afuera y nosotros no hemos tenido esa opción, entonces esas teorías, que fue como el disco rayado de siempre que todo lo que llega del estado es malo, que todo lo que llega del Estado es para imponer más trabajo, entonces esas situaciones yo no las comprendo, por eso digo que el PTA fue muy bien intencionado y seguramente detrás de quien lo trajo y de quien lo propuso tenía un conocimiento muy basto y muy amplio de la teoría educativa que necesita en este momento el Estado colombiano, ese fue el primer elemento, todo el respaldo, tanto así que

en la institución cuando se laboraba hubo el rechazo de la mayoría y con quien trabajó el tutor del PTA fue conmigo y los estudiantes de los grados 10, 11 y la educación para los educadores normalistas quienes tenían el ciclo de formación pedagógica con quienes integramos el programa con estrategias en lectura, con el fortalecimiento de las competencias matemáticas, digamos de alguna forma él lo hacía con el interés de mejorar en esos estudiantes, pero también para justificar que el programa no se fuera, porque seguramente el programa se tenía que ir y tanto así que en el plan de desarrollo del actual gobierno de Pitalito, una de las metas del programa que se dejó justamente, porque estuve detrás del diseño de eso, fue aumentar la cantidad de tutores con el programa PTA creo que habían 8 o 10 y la propuesta era subirlo en 4 más, y de eso creo que se aumentó yo en el cumplimiento de la meta, incluso en las comunicaciones que se tenía con el ministerio de educación, siempre fui enfático en solicitar que nos enviaran más tutores si en otro ente territorial no lo querían, pues tráiganlo acá porque aquí si lo apropiamos porque tiene un gran significado, el programa como tal. Esa es la gran conclusión y ojala el programa siga teniendo primero el compromiso del estado, para con sus tutores, y segundo de las instituciones para organizarse por dentro y poder sacarle todo el insumo y todo el jugo que puede tener el programa en la formación de nuestros educadores para lograr transformar practicas pedagógicas, el centro tiene que ser transformar practicas pedagógicas porque, valga decirlo, muchas veces vienen y nos echan la conferencia que vale 15, 10 millones de pesos y de eso no queda absolutamente nada, sencillamente el único que gana es el conferencista porque se lleva el billete y de eso no queda nada, asistí pero cuál es la transformación, cuál es el seguimiento que se le hace al resultado de ese taller. Aquí con el PTA creo que se subsana ese tema de solo hacer actividades por hacer, sino actividades planeadas y con resultados. N: ¿Bueno profe muchas

gracias, usted estaría de acuerdo con que esta entrevista sea socializada con tutores y en mesas de trabajo con el ministerio de educación nacional?

E: Todo lo que sirva para la formación, todo lo que sirva para la educación de nuestros niños y niñas, de garantizarles el derecho, de garantizarles mejores condiciones tiene que ser publicada, con la conciencia de que seguramente, a muchos no les va a caer bien lo que se dice, pero con la conciencia también de que lo digo lo hago por mi trayectoria, tanto como formador de educadores, tanto en el nivel administrativo en la institución, tanto como a nivel directivo del municipio de Pitalito, tanto como investigador en los temas pedagógicos, sopesa mas eso que las críticas que se puedan decir, además sin uno habla es para que también lo critiquen.

N: Muchas gracias, muy valiosa la conversación de hoy y este es un insumo para la investigación sobre el impacto del PTA en las practicas pedagógicas, le haremos saber los resultados cuando salga el artículo científico de la investigación.

Anexo B. Plan de Entrevista

La entrevista no estructurada suele describirse como conversaciones mantenidas con un propósito en mente: recopilar datos sobre el estudio de investigación. Estas entrevistas tienen un menor número de preguntas ya que se inclinan más hacia una conversación normal pero con un tema implícito. La categoría de análisis de la investigación es la *practica pedagógica*, por tanto, es el tema que desglosa algunos tópicos identificados en los documentos formulados por el Ministerio de Educación Nacional para el PTA, las subcategorías de la practica pedagógica (planeación curricular, evaluación, formación docente, comunidades de aprendizaje)

<i>Tópicos</i>	<i>Líneas de indagación</i>
<i>Planeación curricular</i>	El significado que han tenido las estrategias del PTA para la construcción de planes de área y de aula.
<i>Evaluación</i>	Consideraciones respecto al aporte del PTA para el fortalecimiento de los procesos de evaluación de los aprendizajes que desarrolla en el aula, y de qué manera se han dado los cambios en la evaluación.
<i>Conocimiento disciplinar</i>	Percepciones respecto al fortalecimiento de conocimientos disciplinares en matemáticas y lenguaje, de su didáctica y proceso de enseñanza en el aula, en el desarrollo de las sesiones de trabajo situado como estrategia de formación docente del PTA.
<i>Comunidad de Aprendizaje</i>	Consideraciones respecto a lo que ha significado la participación en la CDA para la planeación curricular, compartir experiencias de aula, y reflexión sobre la práctica de aula.

Las preguntas que guiaron la conversación con los directivos docentes de manera no estricta, fueron:

1. ¿Cuál es el concepto que tiene del PTA?

2. ¿El PTA ha favorecido la transformación de la práctica pedagógica de los docentes de básica primaria?
3. ¿Considera que es necesario realizar modificaciones al PTA, en qué sentido y cuales serían esos cambios?
4. ¿Cuáles han sido los aportes más significativos del PTA para el mejoramiento de los procesos pedagógicos en la institución educativa?
5. ¿Cómo considera que el PTA ha favorecido la transformación de la práctica pedagógica de los docentes de básica primaria?

Anexo C. Preguntas Grupos focal

Es una técnica que, al igual que la entrevista, se basa en la conversación para producir información útil a la investigación. Se diferencia de la entrevista esencialmente en que se articula a un grupo en una conversación en la que el investigador no interviene (o lo hace mínimamente), aunque sí determina sus contenidos, la dinámica grupal produce un dispositivo de influencia mutua en la conformación de los discursos. Fueron seleccionados dos comunidades de aprendizaje para este ejercicio, una conformada por las docentes de preescolar y la otra con docentes de básica Primaria.

Las preguntas que guiaron la conversación son:

1. ¿Cuál es el concepto que tienen del PTA?
2. ¿Qué le ha significado participar en una comunidad de aprendizaje, en lo que tiene que ver con su práctica pedagógica?
3. Consideran que las comunidades de aprendizaje aportan a la transformación de la práctica pedagógica, ¿por qué?
4. Considera que es necesario realizar modificaciones al PTA, ¿en qué sentido y cuales serían esos cambios?

Grupo Focal 1

Nadia: Desde su experiencia en preescolar, ¿qué les ha significado el programa?

Nayader: Una de las características más importantes del programa es que somos los mismos maestros los que nos capacitamos entre nosotros, el rol que cumplen los maestros capacitadores es potenciar el aprendizaje que tenemos, a desarrollar y potenciar a través de estrategias pedagógicas, con la participación de todos los docentes involucrados en el proceso. La de otro compañero, el ministerio de educación capacita

a unos maestros y ellos pueden llegar a muchas escuelas donde el ministerio no ha podido llegar. Si fortalecemos nuestros conocimientos en los espacios de capacitamos, transformamos nuestras practicas pedagógicas, haciendo las cosas de manera diferente con los niños.

Nadia: ¿qué les ha significado participar en una comunidad de aprendizaje, en lo que tiene que ver con su práctica pedagógica?

Nayader: Es un espacio propicio para compartir y socializar experiencias, exponer ideas, conseguir herramientas, enriquecer y fortalecer nuestra practica pedagógica. Consideramos que nuestra practica pedagógica se ha transformado, porque, por ejemplo, cuando vamos a iniciar un periodo con el proyecto de aula, conversamos acerca de la temáticas en general e indagamos sobre el tipo de actividades con las que iniciamos el trabajo, además que analizamos las actividades realizadas en años anteriores y hoy las reflexionamos y tomamos decisiones para cambiarlas, decimos: “vamos a cambiar la forma de empezar el proyecto de aula con la actividad de indagación, vamos a empezar de otra forma”, lo pensamos entre todas, coordinamos el material y los recursos que se necesitan, del trabajo en la comunidad tenemos la base del punto de partida, como vimos que no nos dio resultado el año anterior, llevando la familia, porque nuestras familias son difíciles, de ahí empezamos a transformar los proyectos de aula, buscando otras estrategias

Nayader: La conversación y el dialogo entre compañeras, en la comunidad de aprendizaje nos ha llevado a reflexionar acerca de que a pesar de que la planeación la estamos estructurando desde un proyecto de aula, a veces la dinámica dentro del aula es igual que antes; hemos reflexionado sobre ¿en qué estamos fallando? ¿qué necesitamos cambiar para transformar la practica en el

aula?. Pensamos que ya desde la misma reflexión que cada docente hace sobre si mismo, ya se está transformando la practica pedagógica.

Gladis: es como formar conciencia.

Nadia: ¿Se sienten maestras diferentes?

Alicia: En los espacios de capacitación, por ejemplo, hoy cuando analizamos la misión y la visión institucional, nosotros estamos encaminados en el arte, sobre todo en preescolar donde trabajamos con los niños las manualidades, la poesía, canto, el teatro, manejo de roles, que hace parte del arte, no teníamos la conciencia de que eso que hacíamos era un componente importante tanto para la institución como en la educación inicial, hablando de los referentes para preescolar. Entonces hemos ido aterrizando y entiendo el por qué tenemos que seguir haciendo eso, ¿de dónde sale?

Gladis: Y que anteriormente cogíamos todo por separado, en mi experiencia en primero, tomábamos todo separados, en matemáticas se hablaba solo conceptos, triángulos, cirulos, rectángulos, ahora no, por competencias nos damos cuenta que es transversalizado, es mas ameno y diferente, ir trabajando un tema luego metiendo otro que va encajando y va armando como un rompecabezas,

Alicia: Aunque en preescolar siempre se ha tenido ese concepto de ir articulando, con los proyectos transversales, que con un tema uno puede ver todos los otros temas, que con una actividad nosotros podemos hacer todas las actividades de las otras competencias.

Flor: Nos ha despertado más como la creatividad, para preparar las clases y llegar a los niños con diferentes tipos de actividades para que para ellos sea más ameno y agradable.

Y en términos de la evaluación, de ese seguimiento que ustedes hacen a cada niño para saber si ese niño va avanzando o no en los aprendizajes, que es tan compleja en preescolar, ¿cómo ustedes han sentido que el programa y la comunidad de aprendizaje, les ha aportado en ese proceso? ¿Si ha cambiado ese proceso, o sigue siendo el mismo?

Flor: Aún considero, que nos falta transformar el proceso de evaluación, nos falta más orientación para nosotros poder construir las rubricas donde podamos ir marcando los alcances de cada estudiante.

Nayader: Vamos en proceso de conocer cómo se puede hacer la evaluación en preescolar, empezando que no hemos hecho las rubricas de evaluación para cada proyecto, para darnos cuenta del proceso de registro valorativo que debemos hacer con cada niño. Hemos avanzado en conocer cómo hacer las tres evaluaciones (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) donde los niños están participando, de una u otra forma lo hacen, cuando expresan sus reclamos en el aula, hemos visto que el mismo proceso de la comunidad de aprendizaje va generando unas necesidades de mejoramiento, nos ha permitido identificar una debilidad que nos tienen que llevar a planes de acción para mitigar esas debilidades.

Francy: Sobre todo cuando nos damos cuenta que en ocasiones llegamos al aula con la planeación, pero nos encontramos con unas situaciones que se convierten una oportunidad pedagógica y hace que todo cambie en el momento, y cuando reflexionamos acerca de lo ejecutado en el aula, nos damos cuenta que hay cosas que funcionan más que otras, lo importante es que ahora nos fijamos más sobre los acontecimientos del aula.

Nadia: ¿qué diferencia entonces, han encontrado sobre la planeación? ¿cómo era antes la planeación?

Francy: Uno tomaba la programación, nuestra preocupación era en abordar los contenidos y quedarse atrasado, se encasillaba, ya no vivimos sujetas a una programación, pero antes cuando encontrábamos una situación que le hacía transformar todo lo planeado nos tocaba echar mano de los recursos que teníamos al alcance para que los niños no perdieran la motivación sobre las actividades.

Nadia: ¿considera que las comunidades de aprendizaje aportan a la transformación de la practica pedagógica?

Nayader: Claro que sí, porque nos brindan las herramientas para que nosotras nos apropiemos de esas herramientas, y nosotras vayamos al aula de clase y aplicarlas. La forma como las apliquemos cada una es personal, pero si aporta, nos da las herramientas, ahí hay transformación.

Alicia: Ponemos en práctica lo que consideramos pertinente a nuestros niños, y los niños acatan, porque se puede decir que es de la vida para la vida, de las experiencias significativas que nosotros tenemos y es en una forma colaborativa y cooperativa. Lo más importante ahora es que estamos vinculados en educación inicial, antes se concebía como educación inicial solo preescolar, ahora ya está primero y segundo.

Rosalba: ya no nos sentimos solas

Alicia: ellos ya se están dando cuenta del trabajo que nosotras hacemos en preescolar, por ejemplo, hoy con la aclaración que hizo Cristina, “en el preescolar se hacen tales pasos, en primero tal otros, se va estableciendo el hilo conductor del proceso y los profesores de primaria se van dando cuenta de los alcances en preescolar. Mas que todo concientizarnos y tener sentido de pertenencia hacia el mismo programa. Antes decíamos, PTA no, creíamos que era perder tiempo, porque escuchábamos a los demás, pero nunca participábamos ni ha habíamos estado en

una charla. Ahora que estamos ya involucrados, ya es diferente, y nuestra carrera docente ya ido cambiando, en la forma de hacer sentir a los alumnos más cómodos, por ejemplo, antes uno iba a un salón si decíamos: "esos niños sí que juegan, sí que gritan", ahora decimos: "esa es la vida de ellos", ahora ya nunca me preocupo que mis niños estén en desorden, ellos nunca tienen un puesto, el que va llegando escoge en que mesa ubicarse, los que van siguiendo escogen con que compañeros sentarse, y los últimos tienen que adecuarse al salón o a la silla que quedó desocupada.

Nadia: Profe Miriam, usted que inicio en este proceso de preescolar, la profesora Gladis y Franci, donde ya había una comunidad de aprendizaje conformada, ¿qué les ha significado a ustedes y cómo se han sentido en el nivel de preescolar y en la comunidad de aprendizaje?

Miryam: Personalmente, cuando me postularon para tomar el grado de transición, sentí susto, porque nunca en mi vida había tenido transición, pero asumí el reto y pensé que era capaz de hacerlo. En un comienzo sentí mucha inseguridad porque mi deseo era no equivocarme, pero he tenido una buena orientadora y en la comunidad de aprendizaje mis compañeras me han dado una excelente orientación, para ha significado mucho aunque he participado muy poco en el programa, pero con muchas expectativas de ver lo que puedo tomar para poder hacer cambios y antiguamente yo escuchaba malos comentarios del PTA, y la verdad cuando pertenecía a la otra sede, siempre me hice a un lado con el PTA, pero ahora que estoy en transición y participando de la comunidad de aprendizaje, mi idea cambio totalmente, no se si es porque toda la información que nos han dado es exclusivamente para nosotros los de preescolar, nos sentimos más acogidos y nos sentimos que es más hacia nosotras.

Nayader: Quiero hacer una pregunta, me parece que la comunidad de aprendizaje nosotros ya la veníamos trabajando, esa comunidad de aprendizaje en el momento en que el PTA llegó y nos

enfocó, nos dimos que cuenta que desde que iniciamos en preescolar, nosotras ya nos reuníamos para planear en grupo, nos poníamos de acuerdo y coordinábamos las actividades en común, inclusive hemos tenido un día a la semana destinado para reunirnos, a si fuera a tomarnos el tiempo, entonces pienso que la comunidad de aprendizaje, nosotras ya la teníamos formada, que lo que ha hecho el PTA, es que nos ha fortalecido, que con cada uno de los conocimientos de mis compañeras, nosotras nos enriquecemos, porque cuando nos encontramos en reunión, compartimos las vivencias respecto a actividades y los resultados que hemos observado, y nos vamos con la idea de replicar esas buenas experiencias con nuestros estudiantes.

Nadia: ¿en qué las fortaleció el PTA?, porque como conocedoras que las CDA siempre han existido como comités de área, microcentros, entre otras, entonces ¿cuál fue ese elemento de fortalecimiento que les dio el PTA a las comunidades de aprendizaje?

Nos fortaleció en la parte de planeación, en estrategias, en sensibilización y concientización, en la conceptualización sobre los referentes curriculares de la educación inicial, componentes de la práctica pedagógica. Nos dio herramientas para enseñarnos que el niño no solo debe sentarse a hacer actividades en el cuaderno, fichas y plantillas, nuestra intención cambio en el sentido de los que esperamos que aprenda el niño. También os apporto en el reconocimiento institucional, ya que antes no se reconocía el preescolar ni el PEI, con la CDA hemos obtenido un reconocimiento en la vida institucional.

Alicia: otra fortaleza para formar la CDA, es que ninguna somos graduadas en preescolar, a excepción de Diana, Constanza y María Idalí, la mayoría somos graduadas en Básica Primaria, y otras en otras áreas de la educación como en mi caso que soy Administradora educativa, entonces a CDA a sido un espacio de formación, por eso hemos tenido ese vínculo de unión

donde todas nos apoyamos de la una a la otra, entonces nos estamos autocapacitando y las experiencias de una le sirven a la otra, por eso decimos de la vida para la vida.

Gladis: Me parece un gran acierto que en este momento estén citando como educación inicial a preescolar, primero y segundo, porque hay un seguimiento y una articulación y no queda desligado el preescolar de lo que es el proceso de primaria en primero y segundo.

Maria Idalí: Realmente se visibiliza el trabajo de preescolar, en de los desarrollos de los estudiantes en este nivel, porque tradicionalmente se espera que un niño culmine su preescolar leyendo, escribiendo, sumando y restando, y ahora si se dan cuenta cuales son los propósitos reales del nivel de transición.

Nadia: ¿ustedes consideran que el PTA puede modificarse y en qué lo modificarían para mejorarlo como programa?

Gladis: incluir en el cronograma actividades con los padres de familia, que las tutoras puedan tener espacios de dialogo con ellos en las escuelas, para que ellos sepan sobre los procesos de formación de los docentes, que conozcan la programación y el objetivo, que conozcan el programa y que puedan decir que esperan del PTA como padres de familia. Ellos que esperan de las docentes, para que haya una articulación entre el padre de familia, el estudiante y el maestro. Es necesario que estemos bien fortalecidos y no vayamos como ruedas sueltas.

Flor: otra cosa es que, así como nosotras aportamos nuestro granito de arena, las tutoras también nos aportan, también que los directivos como el rector, nos aporten los recursos para adquirir una serie de materiales y elementos que son necesarios para facilitar el desarrollo de las actividades que impacten y motiven a nuestros niños. Estamos cortos en ese sentido, el material didáctico

que subsidiamos con recursos propios de las docentes, no siempre se hace posible y se crean algunas dificultades por carecer de dicho material.

Maria Idali; creemos que se pueden mejorar los espacios pedagógicos para que los niños cuenten otros ambientes de aprendizaje.

Grupo Focal 2

Nadia: ¿cómo ha percibido el programa y qué le ha significado en su práctica de aula?

Marleny: El programa he analizado mi labor como docente y mirar que aspectos retomo del programa para poder mejorar esa práctica, en beneficio de toda la comunidad educativa

Sonia salcedo: Trabajamos en función de su desarrollo cultural, ético de tal forma que el estudiante aprenda a desenvolverse en el medio que lo rodea y aprenda a solucionar los problemas que se le presentan, sería como cambiar ese paradigma que tenemos como del sistema de que estamos en función de las pruebas saber, de que es lo que el gobierno quiere, y la verdad da miedo, de que tiene que sacar notas y notas y que los niños aprendan esto y esto y la otra parte se está dejando por fuera, y ya que estamos haciendo las mallas curriculares de forma diferente partiendo de los problemas y situaciones que se viven en el estudiante, en el aula de clase y en la sociedad, es aprender de acuerdo a lo que tenemos que enseñar e integrar ese conocimiento con los problemas que ellos tienen y de acuerdo a la evaluación formativa también.

GLADIS: que yo pueda ser consciente del ser como persona y que pueda llegar tanto a los niños como a los padres de familia con esa parte humana ¿cómo hacer para que ellos se enamoren, que ellos quieran ir a la escuela, que ellos se enamoren de su escuela, tanto los niños como los padres de familia? Que ellos sientan que pueden ir a la escuela y es como segunda casa que deben quererla, amarla tanto a la escuela como a su maestra. Que ellos sientan que tiene que estar allí,

pegaditos porque el docente solo no puede, si el padre de familia habla mal del maestro o si el maestro, como estamos diciendo, que el uno le tira la pelota al otro, entre el primero y el de preescolar, y el de preescolar le tira la pelota al padre de familia, y que el estudiante está en el centro y dicen “a fin de cuenta yo no tengo a culpa, haya entre ellos”, que haya esa interacción de esas tres partes, pero que tomemos primero el SER, los valores, que aprendamos a amar de verdad, que miremos que el sueldo está repartido entre esos 20 o 30 niños, que los tengo que amar, porque ellos son de razón de ser como maestro,

LUZ MARINA GOMEZ: A mí me gustaría que el PTA nos dieran una pautas porque como estamos en la resignificación del PEI, para nosotros aplicarlas en el aula de clase con el estudiante, de qué forma, no que sean las clases tradicionales, sino que sean de juego, como proyectos para que el estudiante se meta en el cuento y el estudiante quiera asistir al aula diario, y no simplemente por llenar un cuaderno o por un contenido que memoriza en el momento pero no lo que queda el aprendizaje.

NAYADER: ¿qué espero del PTA? Encontrar estrategias que me ayuden a mejorar la práctica pedagógica, apropiarnos de los insumos que las tutoras nos están dando, nos van a brindar durante todas las capacitaciones para así poder transformar mi práctica. Si yo transformo mi práctica teniendo en cuenta las herramientas que nos da el PTA, se que voy a trabajar teniendo en cuenta la visión y misión institucional, así mismo los cuatro elementos que voy a fortalecer mi práctica con las cuatro actividades rectoras para desarrollar la clase, específicamente hablando del caso de preescolar. Apropiarme de los insumos del PTA para transformar mi práctica.

ALVARO RIVERA: Para complementar quiero hacer referencia a la parte axiológica, porque estamos viviendo en una sociedad totalmente descompuesta, donde los niños no saludan, son agresivos, son vulgares y vemos nosotros que no hay vinculación del padre de familia y es muy

complejo, porque en la escuela encontramos niños de todos los niveles, de todas las condiciones y es complicado, pero no imposible, miramos por ejemplo colegios que le apuntan a la excelencia y descuidan la parte axiológica, crean personas supremamente capaces, personas con gran capacidad académica, pero poder ser vulgares, groseros, hacer una cantidad de cosas, pero le apuntan a que rinden en lo académico. Miren que nosotros en la institución nuestra esta eso, que por encima de todo deben primar los valores.

BETURIA RAMIREZ: lógico que lo que uno logre hacer en la primaria y en el colegio para que el niño se vaya bien con esos cimientos bien firmes, porque cuando ya llegan a la universidad el profesor haya lo ve metiendo drogas y el profesor lo ignora,

FLOR: Todo el discurso es muy bonito pero el problema es llevarlo a la práctica, muchas veces se nos dificulta por la cantidad de estudiantes que tenemos en las aulas, llevamos muchas estrategias pero a la hora de aplicarlas se nos complican muchas veces por la cantidad de niños y le toca a uno solo en las aulas, no tenemos ayudantes que nos colaboraran y de esa manera la calidad de la educación mejore por mucho que uno se esfuerce a veces nos queda difícil. Me parece muy importante el acompañamiento en el aula “in situ”, porque uno va compartir lo que uno está haciendo en el aula y reflexiona sobre lo que está haciendo bien y lo que viene haciendo mal, la orientación que nos brinda, sería bueno hacer unas clases modelo porque nos dan muchas estrategias pero no nos han mostrado una clases modelo para nosotros observar cómo debe ser la clase y ver que podemos aplicar.

Anexo D. Protocolo de plan de aula Modulo de Aprendizaje Integral

	INSTITUCION EDUCATIVA MONTESSORI INSTRUCTIVO PARA ELABORACION DEL MODULO DE APRENDIZAJE INTEGRAL	CODIGO:
		VERSION:
FECHA DE VIGENCIA: 2014		

El módulo de aprendizaje integral **MAI** es un instrumento elaborado por el docente en la que se establecen las pautas a seguir en varias sesiones de estudio.

1. **OBJETIVO:** Establecer criterios para elaboración de los módulos de aprendizaje.
2. **ALCANCE:** Aplica para el desarrollo de la metodología de aprendizaje de la I.E. Montessori para la educación básica y media.
3. **DESARROLLO:** El MAI contiene los siguientes elementos:
 31. **Motivación:** Es una breve descripción de un hecho histórico o de un personaje que tenga relación con el módulo y que sirva de estímulos y motivación al estudiante.
 32. **Estándares a desarrollar:** Es alinear el módulo con los estándares que aplican, con los que están contenidos en el plan de área con su respectivo eje.
 - ✓     
 - Reconozco algunos estados de ánimo a través del tono o volumen de voz en una historia leída por el profesor o en una grabación.
 - Identifico de quién me hablan a partir de su descripción física.
 - ✓ LECTURA
 - Comprendo descripciones cortas sobre personas, lugares y acciones conocidas.
 - ✓ ESCRITURA
 - Escribo descripciones y narraciones cortas basadas en una secuencia de ilustraciones.
 - Describo los rasgos personales de gente de mi entorno.
 - ✓ MONÓLOGOS
 - Me describo a mí o a otra persona conocida, con frases simples y cortas, teniendo en cuenta su edad y sus características físicas.
 - Expreso en una palabra o frase corta, cómo me siento.
 - ✓ CONVERSACIÓN
 - Pregunto y respondo sobre las características físicas de objetos familiares.

-Respondo preguntas sobre mis gustos y preferencias.

33. **Competencias que desarrolla el área:** Especificar las competencias específicas del área a trabajar.
34. **Niveles de competencias a desarrollar:** es la descripción de los resultados esperados al final del desarrollo del módulo de aprendizaje integral MAI. Teniendo en cuenta las competencias en todos los saberes:
 - 3.4.1. Saber ser
 - 3.4.2. Saber pensar
 - 3.4.3. Saber actuar
 - 3.4.4. Saber convivir

Ejemplo de sociales sexto

Saber ser: es autónomo/a en sus apreciaciones

Saber pensar: argumenta y valora el aporte de las civilizaciones antiguas a la sociedad de hoy

Saber actuar: demuestra coherencia y pertinencia en las producciones textuales

Saber convivir: es tolerante ante las opiniones de los demás

11. **Contenidos:** Hace referencia a los conceptos motivos de aprendizaje. O ejes temáticos a desarrollar
12. **Exploración de conocimientos previos:** se incluyan preguntas necesarias para el nuevo MAI, para que el estudiante argumente desde sus saberes previos.
13. **Actividades:** son las actividades propuestas que ayuden a lograr los niveles de competencias propuestos en el punto 3.3. y confrontar las ideas del docente, del estudiante y de sus compañeros. Es muy importante incluir actividades donde se aproveche los resultados de pruebas externas.
14. **Producción textual:** Es el resultado tangible del proceso de aprendizaje. Consiste en producir textos orales o escritos (Exposición, argumentación, ensayos, informes, planteamiento de solución de problemas o situaciones) que sustentan el aprendizaje adquirido.
15. **Autoevaluación y heteroevaluación:** Se hace la evaluación durante el proceso y al final se registra el proceso así:
 EN LA AUTOEVALUCIÓN, El estudiante puede hacer una autoevaluación de su desempeño frente al proceso de aprendizaje. Con elementos como los siguientes:
 - Si ha cumplido los objetivos previstos.
 - Escribir las dificultades encontradas al realizar las actividades propuestas.

- Adoptar medidas de ajuste para realizar las actividades no cumplidas.

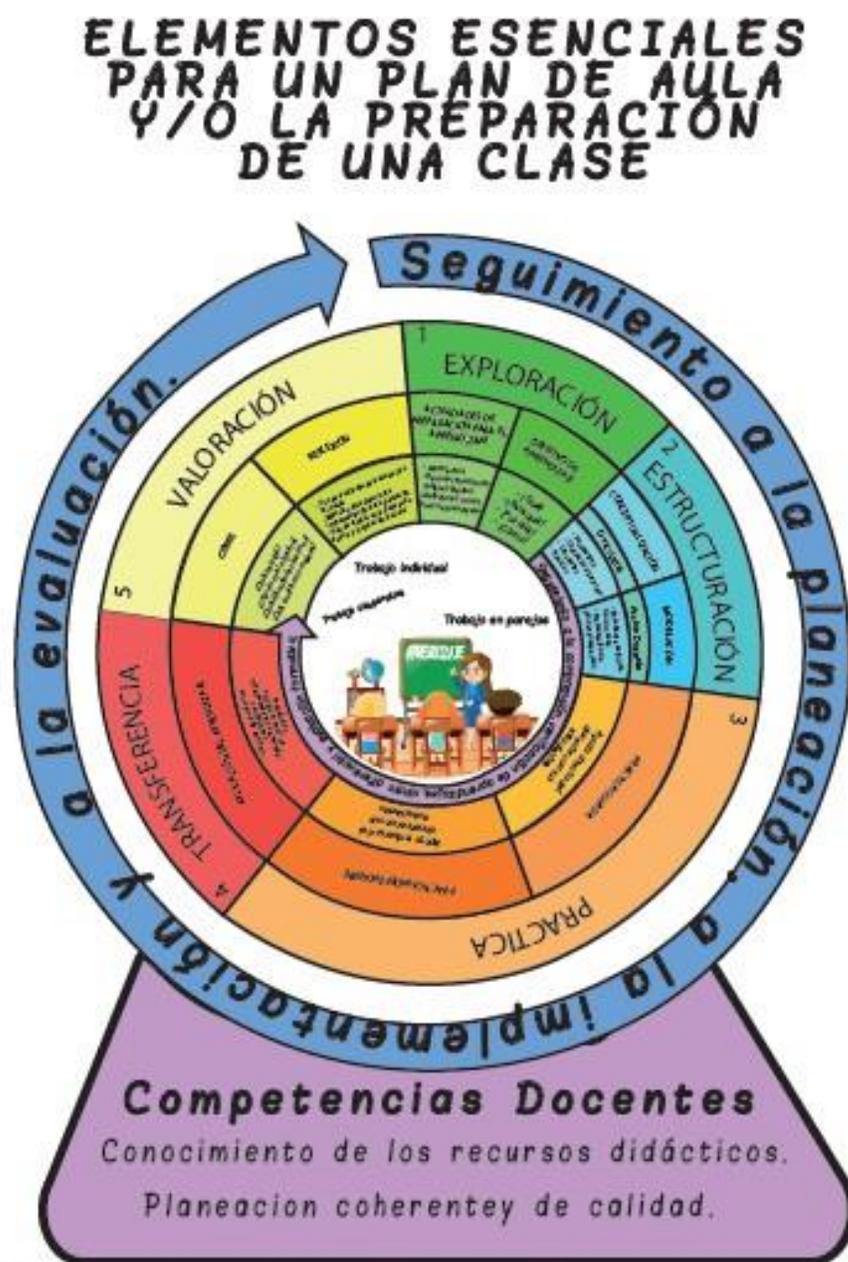
EN LA HETEROEVALUACIÓN: El docente evalúa el desempeño del estudiante a través de las siguientes estrategias:

Análisis de los registros hechos por los estudiantes: Se observa como tomó los apuntes, si lo que escribió allí fue transcrito textualmente o si por el contrario obedece a un razonamiento y procesamiento de la información. Hizo deducciones o inferencias?

Evaluación de la producción textual: El texto tiene coherencia, estilo, es claro, pertinente, sustenta el aprendizaje adquirido, contiene ideas originales o por el contrario es un repetir de ideas del autor o autores consultados o es un copiar y pegar de Internet. El texto tiene una estructura definida, posee un vocabulario rico, esta definido en un contexto específico. Cumple los requerimientos para ser considerado un informe, un ensayo o un comentario. Si es una exposición o presentación, sabe hilvanar las ideas, su tono de voz es el adecuado, muestra seguridad y conocimiento del tema tratado.

- 1.6. **Actividades de nivelación para estudiantes que no hayan alcanzado los resultados esperados:** se propone una guía de actividades y producción textual que refuerce los niveles de competencias no alcanzados.
- 1.7. **Bibliografía:** La constituyen los textos, las enciclopedias, libros, revistas, periódicos donde se puede consultar el o los temas del contenido.

Anexo E. Esquema de elementos para el plan de aula, propuestos por el Programa Todos a Aprender.



Anexo F. Formato Insumo de Apoyo al Plan de Aula PTA 2.0



CICLO I – 2017 PRIMER ENCUENTRO DE FORMACIÓN
 PROTOCOLO PR- PRAP- A- 2- PTA- PLAN DE AULA Y PREPARACIÓN DE CLASE- 20170209
 ANEXO 2. **FORMATO INSUMO DE APOYO PLAN DE AULA**



NOMBRE DEL EE:		NOMBRE DE LA SEDE	
NOMBRE DEL DOCENTE			
NIVEL:	<input type="checkbox"/> Primaria <input type="checkbox"/> Media <input type="checkbox"/> Secundaria	ÁREA DISCIPLINAR:	<input type="checkbox"/> LENGUAJE <input type="checkbox"/> MATEMÁTICAS <input type="checkbox"/> OTRA ÁREA: _____ <input type="checkbox"/> N/A
GRADO:			
Fecha Elaboración	dd / mm / aa	Fecha inicio implementación	dd / mm / aa Fecha fin implementación dd / mm / a

1. DIAGNÓSTICO	
Características de los estudiantes Documentos sugeridos: PEI	
Estado actual de los aprendizajes de los estudiantes: Documentos sugeridos: <ul style="list-style-type: none"> - Informe por colegio (si aplica) - Caracterización de los estudiantes - Resultados de la evaluación interna y externa 	

<p>Situación deseada:</p> <p>Documentos sugeridos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - EBC del área - Matrices de referencia - DBA del curso - <u>Mallas de Aprendizaje</u> del curso - Plan de área del EE 			
<p>Aprendizajes por mejorar</p> <p>Documentos Sugeridos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informe por colegio (si aplica) - Matrices de referencia - Mallas de Aprendizaje del curso - Evaluaciones internas y externas - EBC del área - DBA del curso 		<p>Evidencias de aprendizaje</p> <p>Documentos Sugeridos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Matrices de referencia - DBA - Mallas de Aprendizaje - Plan de área 	
<p>Posibles soluciones:</p> <p>Documentos sugeridos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Plan de Estudios - Plan de área 			

<ul style="list-style-type: none"> - Orientaciones pedagógicas (caja Siempre día E) - Consideraciones Didácticas (Mallas de Aprendizaje) - Textos del Programa 	
---	--

2. ACCIONES DENTRO DEL AULA				
Documento sugerido: Orientaciones pedagógicas				
MOMENTOS	ACTIVIDAD	RECURSOS	TIEMPO	SEGUIMIENTO IMPLEMENTA ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA
<p>Momento de exploración</p> <p>En este momento se motiva a los estudiantes hacia un nuevo aprendizaje reconociendo sus saberes previos frente a la temática a abordar y/o la actividad a realizar, la importancia y necesidad de dicho aprendizaje.</p> <p>Le permite al docente tener un diagnóstico básico de los conocimientos y la comprensión de los estudiantes frente al nuevo aprendizaje y/o la actividad a realizar, lo cual le brinda pautas para desarrollar la actividad y facilitar la comprensión y el logro del aprendizaje propuesto.</p>				

<p>Momento de Estructuración</p> <p>En este momento el docente realiza la conceptualización, enseñanza explícita y modelación <u>en relación al</u> objetivo de aprendizaje.</p> <p>Presenta el tema – hace la modelación y Verifica la comprensión del aprendizaje en los estudiantes.</p> <p>Plantea la secuencia de actividades a desarrollar teniendo en cuenta los tiempos, la organización de los estudiantes, el producto esperado, etc. Se contemplan para su construcción los EBC, los DBA y las evidencias de la matriz de referencia.</p>				
<p>Momento de práctica Ejecución</p> <p>Acciones de aprendizaje según el uso de materiales educativos y el objetivo de aprendizaje. Relaciona el objetivo de aprendizaje con el contexto en el que se encuentran los estudiantes.</p>				
<p>Momento de transferencia</p> <p>En este momento el docente planea cómo los estudiantes van a socializar y transferir lo comprendido durante la actividad con el fin de constatar si se logró el objetivo de aprendizaje.</p>				
<p>Momento de valoración - Evaluación formativa</p> <p>Ver anexo COMPETENCIAS DEL DOCENTE PTA 2.0</p>				

Anexo G. Estructura de Plan de Aula en la resignificación curricular de 2018

MALLA CURRICULAR**Grado: Periodo:**

Estándares básicos de competencias: *(Los Estándares de Competencias Básicas son criterios claros y públicos que permiten establecer los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones del país, en todas las áreas que integran el conocimiento escolar). Para el área que no cuenta con estándares básicos de competencias, se deben identificar cuales son los criterios que guían la enseñanza y aprendizaje de la misma. Por ejemplo en matemáticas se busca el desarrollo de 5 pensamientos: numérico, espacial, métrico, variacional, aleatorio; en educación religiosa se aborda desde 4 enfoques: antropológico, bíblico, cristológico, eclesiológico.*

Competencias a desarrollar: *Las competencias entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes que desarrollan las personas y que les permiten comprender, interactuar y transformar el mundo en el que viven. Por ejemplo para matemáticas se busca el desarrollo de 3 competencias (visto desde el modelo basado en evidencias): interpretación y representación, formulación y ejecución, argumentación.*

DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE	SITUACIÓN PROBLEMA	PREGUNTAS ORIENTADORAS
<p>Los DBA, en su conjunto, explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular. Se entienden los aprendizajes 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. Los DBA se organizan guardando coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias (EBC). Su importancia radica en que plantean elementos para construir rutas de enseñanza que promueven la consecución de aprendizajes año a año para que, como resultado de un proceso, los estudiantes alcancen los EBC propuestos por cada grupo de grados.</p>	<p>Krulik y Rudnik (citado por García, 1998) expresan que un problema es “una situación, a la que se enfrenta un individuo o un grupo, que requiere solución, y para la cual no se vislumbra un medio o camino aparente y obvio que conduzca a la misma” (p. 44). Godino (2003, p. 62) afirma que la actividad de resolver problemas es esencial si queremos conseguir un aprendizaje significativo. No debemos pensar en esta actividad sólo como un contenido más del currículo, sino como uno de los vehículos principales del aprendizaje de las ciencias en general; es una fuente de motivación para los estudiantes al permitir contextualizar y personalizar los conocimientos. Al resolver un problema, el estudiante dota de significado a las prácticas realizadas por cuanto le posibilita comprender su finalidad.</p>	<p>La resolución de problemas permite a los estudiantes obtener varios objetivos: Asimilar informaciones, conceptos y principios. Ser capaces de transferirlas para solucionar problemas más globales. Analizar y sintetizar situaciones problemáticas. Adquirir y desarrollar estrategias de resolución de problemas.</p> <p>Para lograr lo anterior y resolver nuestra situación problema, se propone: Determinar con precisión los contenidos a estudiar en el espacio tiempo. (contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales), y ubicarlos en forma de preguntas orientadoras. Nuestras funciones como educadores deberán ir encaminadas a:</p>

		<p><i>Motivar permanentemente a los alumnos a través de la utilización de preguntas, pistas o claves sugestivas como organizadores de la información que sirvan para dirigir la búsqueda del alumno, sus procesos cognitivos y que le exijan actualización periódica, para dirigir el proceso y conducirlo a la búsqueda de caminos que permitan encontrar razonamientos adecuados y útiles para la resolución.</i></p> <p><i>Relacionar las lecciones y las preguntas propuestas para ser resueltas en clase con el interés, el medio y la cultura de los estudiantes, haciendo explícita además la conexión entre el conocimiento y su aplicación.</i></p> <p><i>Promover entre los alumnos el cuestionamiento continuo preguntando acerca de las razones que tienen para formular sus hipótesis, hacer determinadas predicciones, y proponer sus ideas.</i></p>
<p>INDICADOR DE ÉXITO</p> <p>Los denominados MAI pueden consolidarse como insumos para obtener tres tipos de contenidos. De esta manera, es posible construir un solo indicador de éxito, que relacione el contenido conceptual, procedimental y valorativo.</p>		
<p>INDICADOR DE ÉXITO:</p> <p>Nota. DS: siempre. DA: Casi siempre. DBA: Algunas veces. DB: Nunca</p>		
<p>OPORTUNIDADES DE MEJORAMIENTO</p> <p>No basta con determinar una valoración cuantitativa para ubicar en un dato frío al estudiante, se buscan oportunidades de mejoramiento que ayuden a elevar el nivel de desempeño del estudiante.</p>		

Oportunidades de mejoramiento:

PLAN DE AULA

Tiempo dedicado: (el tiempo es definido por el maestro)

Derecho básico de aprendizaje: (en correspondencia con la pregunta orientadora a desarrollar)

Evidencia de aprendizaje: (Las evidencias expresan indicios claves que muestran a los maestros si se está alcanzando el aprendizaje expresado en el enunciado)

Pregunta orientadora: (tomada del plan de área)

PROPÓSITO FORMATIVO	¿QUÉ TRABAJAR?	¿CÓMO HACERLO?	¿CON QUÉ RECURSOS?	¿CÓMO Y QUÉ EVALUAR?
<p><i>Definimos para qué enseñamos lo que enseñamos, a la luz de los DBA</i></p>	<p><i>Se propone ser selectivos en los contenidos. En literatura se denominan núcleos fundacionales. De allí se debe tener en cuenta que el profesor debe poseer un conocimiento disciplinar y didáctico de su materia.</i></p> <p><i>Las evidencias de aprendizaje nos muestran el camino a seguir para cumplir con el DBA, de allí que nos sirven como instrumentos para determinar qué trabajar.</i></p>	<p><i>Estrategia a seguir para cumplir con el propósito formativo.</i></p>	<p><i>Materiales e instrumentos.</i></p>	<p><i>Se buscan instrumentos que den cuenta del propósito formativo, al igual que se consolide como la oportunidad para mejorar los aprendizajes. Se trata de consolidar una evaluación formativa.</i></p>

Anexo I. Estructura de Proyecto de Aula Transición 2017



MUNICIPIO DE PITALITO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL MONTESSORI
Reconocimiento Oficial Resolución 1579 del 07 de Octubre de 2008
Código DANE No. 141551000781
NIT No. 813.013.754-0

**PROYECTO DE AULA TRANSICION****PERIODO:****AÑO:****NUCLEO TEMATICO:****DURACIÓN DEL PROYECTO: 10 SEMANAS**

1. **ACTIVIDAD DE INDAGACION:** (Propuesta por cada docente al inicio del proyecto)

2. **EJES GENERADORES:** (Preguntas de los estudiantes):

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

3. **NOMBRE DEL PROYECTO:** (propuesto por los estudiantes)

4. **PRESENTACION**

4.1 ¿PARA QUÉ DEL PROYECTO?

4.2 ¿POR QUÉ DEL PROYECTO?

4.3 ¿CÓMO DEL PROYECTO?

4.4 ¿CÓMO EVALUAR EL PROYECTO

5. **OBJETIVOS**

5.1 **OBJETIVO DE APRENDIZAJE:**

5.2 **OBJETIVOS ESPECIFICOS:**

COEVALUACION:

AUTOEVALUACION:

8. BIBLIOGRAFIA