

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

NEIVA, 20 DE SEPTIEMBRE 2021

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

NEIVA (HUILA)

La suscrita: Jessica Milena Vargas Paredes, con C.C. No. 1077862935, Autora de la tesis y/o trabajo de grado titulado: Sentidos de la recontextualización del programa “Todos a Aprender” por parte de los docentes de las sedes rurales de primaria multigrado de la I.E. Ricabrisa del municipio de Tarqui (Huila) presentado y aprobado en el año 2021 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.

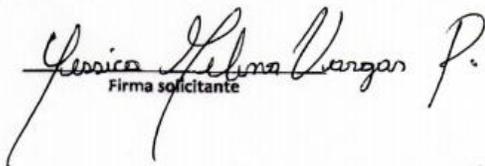
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los 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: Jessica Milena Vargas Paredes

Firma:



Firma solicitante

	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: Sentidos de la recontextualización del programa “Todos a Aprender” por parte de los docentes de las sedes rurales de primaria multigrado de la I.E. Ricabrisa del municipio de Tarqui (Huila)

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Vargas Paredes	Jessica Milena

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Piñeros Lizarazo	Robinson

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Magister en Educación

FACULTAD: Educación

PROGRAMA O POSGRADO: Maestría en Educación

CIUDAD: Neiva

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2021

NÚMERO DE PÁGINAS: 129

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas_x_ Fotografías_x_ Grabaciones en discos___ Ilustraciones en general___ Grabados___ Láminas___
 Litografías___ Mapas_x_ Música impresa___ Planos___ Retratos___ Sin ilustraciones___ Tablas o
 Cuadros_x_

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

	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

MATERIAL ANEXO:

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

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

Español

Inglés

- | | |
|------------------------------|---------------------------|
| 1. Recontextualización | Recontextualization |
| 2. Practica pedagógica | Pedagogical practice |
| 3. Programa Todos a Aprender | Everyone to Learn program |

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

Este proyecto analizó los sentidos de la recontextualización del programa “Todos a Aprender” desde la perspectiva de los docentes de las sedes rurales de primaria multigrado de la I.E. Ricabrisa del municipio de Tarqui (Huila).

Para lograr lo anterior, caracterizó el proceso institucional de implementación del Programa Todos a Aprender en el periodo 2014 y 2019 en esta institución. Además, reconstruyó los sentidos en el proceso de recontextualización del Programa Todos a Aprender por parte de los docentes a partir de la práctica de formación situada. Finalmente identificó las identidades pedagógicas de los docentes de primaria de la I.E. Ricabrisa del municipio de Tarqui como resultado de la recontextualización del programa Todos a Aprender.

Con relación a lo anterior se utilizó la metodología cualitativa porque se, analizó los sentidos de la recontextualización del programa “Todos a Aprender” desde la perspectiva de los docentes de las sedes rurales multigrado de la I.E. Ricabrisa del municipio de Tarqui (Huila). Explorando la perspectiva de los maestros y estudiantes en relación a su contexto. Para ello se utilizó el diseño fenomenológico- crítico hermenéutico porque este explora, describe y comprende lo que los individuos tienen en común de acuerdo con sus experiencias con un determinado fenómeno a través de la observación participante de la formación situada de maestros y la aplicación de entrevistas semiestructurada de manera personal a docentes, tutores y formador del PTA; También se realizó el análisis de contenido sobre los documentos, audios y videos del Programa Todos a Aprender para comprender el discurso pedagógico y la recontextualización realizada a este.

	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

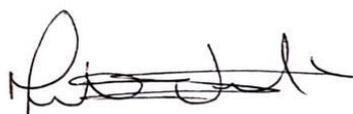
ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

This project analyzed the meanings of the recontextualization of the “Todos a Aprender” program from the perspective of the teachers of the rural multigrade primary schools of the I.E. Ricabrisa of the municipality of Tarqui (Huila).

To achieve the above, he characterized the institutional process of implementation of the Everyone to Learn Program in the 2014 and 2019 period in this institution. In addition, it reconstructed the senses in the process of recontextualization of the Everyone to Learn Program by the teachers from the practice of situated training. Finally he identified the pedagogical identities of the elementary school teachers of the I.E. Ricabrisa of the municipality of Tarqui as a result of the recontextualization of the Todos a Aprender program.

In relation to the above, the qualitative methodology was used because the senses of the recontextualization of the “Todos a Aprender” program were analyzed from the perspective of the teachers of the rural multigrade campuses of the I.E. Ricabrisa of the municipality of Tarqui (Huila). Exploring the perspective of teachers and students in relation to their context. For this, the phenomenological-critical hermeneutical design was used because it explores, describes and understands what individuals have in common according to their experiences with a certain phenomenon through participant observation of the situated training of teachers and the application of interviews semi-structured in a personal way to teachers, tutors and PTA trainer; The content analysis was also carried out on the documents, audios and videos of the Todos a Aprender Program to understand the pedagogical discourse and the recontextualization made to it.

APROBACION DE LA TESIS



MARTHA PATRICIA VIVES HURTADO



MARÍA ELVIRA CARVAJAL SALCEDO

**SENTIDOS DE LA RECONTEXTUALIZACIÓN DEL PROGRAMA “TODOS A
APRENDER” POR PARTE DE LOS DOCENTES DE LAS SEDES RURALES DE
PRIMARIA MULTIGRADO DE LA I.E. RICABRISA DEL MUNICIPIO DE TARQUI
(HUILA)**

JESSICA MILENA VARGAS PAREDES

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

UNIVERSITARIA

NEIVA

2021

SENTIDOS DE LA RECONTEXTUALIZACIÓN DEL PROGRAMA “TODOS A APRENDER”
POR PARTE DE LOS DOCENTES DE LAS SEDES RURALES DE PRIMARIA
MULTIGRADO DE LA I.E. RICABRISA DEL MUNICIPIO DE TARQUI (HUILA)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: EVALUACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA

JESSICA MILENA VARGAS PAREDES

PROYECTO PRESENTADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

ASESOR

ROBINZON PIÑEROS LIZARAZO

MG. EN CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN Y DOCTOR EN GEOGRAFÍA

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

NEIVA

2021

DEDICATORIA

A mi madre Nelly Paredes y a mi padre Enrique Vargas
por amarme tanto y darme la fortaleza suficiente para conseguir cada uno de
mis anhelos.

A mis hermanas Natalia y Carolina Vargas y a mis
hermosos sobrinos Camilo Andrés, Julieta y Juan Sebastián. Ellos son el
motor de mi vida y la inspiración de mis sueños.

A mi novio, Sebastián Vargas Bolívar y a sus padres por el amor y el
apoyo incondicional que siempre me han brindado.

Agradecimientos

Primero que todo a Dios y a la Virgen por todas las bendiciones recibidas.

Al señor rector Orlando Almario Tovar, tutoras Paulina Trujillo, María Fernanda Ramos, Edit Trujillo, formador del PTA Joselyn Pinto, docentes, padres de familia y estudiantes de las sedes rurales de primaria de la I.E. Ricabrisa del municipio de Tarqui por toda la información suministrada para realizar mi tesis de grado.

A cada uno de los docentes de la Maestría en Educación de la Universidad Surcolombiana por la excelente formación brindada. Sobre todo, al profesor Robinzon Piñeros Lizarazo por su apoyo incondicional y por dedicarme su tiempo en el desarrollo de este gran sueño, Dios y la virgen te concedan muchos años de vida para que la mayoría de las personas puedan aprender un poco más a través de ti.

Los amigos están siempre contigo, no importa el día y la hora; incluso si están muy ocupados sacan tiempo para ti. Por eso con mucho orgullo puedo decir que tenerlos es una gran bendición...Luis Fernando Artunduaga, Ingrid Yised Suárez, Rossirys Chavarro y Yaned Suarez. Mis amigos incondicionales.

RESUMEN ANALÍTICO RAE

Tipo de Modalidad de grado	Trabajo de Grado
Tipos de impresión	Magnético y Papel
Nivel de circulación	Universidad Surcolombiana
Acceso al documento	Biblioteca Universidad Surcolombiana
Título	Sentidos de la recontextualización del programa “Todos a Aprender” por parte de los docentes de las sedes rurales de primaria multigrado de la I.E. Ricabrisa del municipio de Tarqui (Huila)
Estudiante	Jessica Milena Vargas Paredes
Asesor	Robinson Piñeros Lizarazo
Coasesor	No aplica
Filiación	Sociólogo, Licenciado en Ciencias Sociales, Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, Doctor en Geografía. Docente de Planta Tiempo Completo adscrito al programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad Surcolombiana.
Disciplina	Educación en Ciencias sociales
Área de estudio	Formación de profesores
Grupo/ Semillero de Investigación	IPES investigación en prácticas educativas y sociales Semillero de investigación Núcleo de Estudios en Educación, Trabajo, Territorio y Ruralidad (NETTER)

Publicación	Vargas, J. (2021). Sentidos de la recontextualización del programa “Todos a Aprender” por parte de los docentes de las sedes rurales de primaria multigrado de la I.E. Ricabrisa del municipio de Tarqui (Huila) (Tesis de Maestría). Universidad Surcolombiana, Neiva, Colombia.
Síntesis	<p>Este proyecto analizó los sentidos de la recontextualización del programa “Todos a Aprender” desde la perspectiva de los docentes de las sedes rurales de primaria multigrado de la I.E. Ricabrisa del municipio de Tarqui (Huila)</p> <p>Para lograr lo anterior, caracterizó el proceso institucional de implementación del Programa Todos a Aprender en el periodo 2014 y 2019 en esta institución. Además, reconstruyó los sentidos en el proceso de recontextualización del Programa Todos a Aprender por parte de los docentes a partir de la práctica de formación situada. Finalmente identificó las identidades pedagógicas de los docentes de primaria de la I.E. Ricabrisa del municipio de Tarqui como resultado de la recontextualización del programa Todos a Aprender.</p> <p>Con relación a lo anterior se utilizó la metodología cualitativa porque se analizó los sentidos de la recontextualización del programa “Todos a Aprender” desde la perspectiva de los docentes de las sedes rurales multigrado de la I.E. Ricabrisa del municipio de Tarqui (Huila), explorando la perspectiva de los maestros y estudiantes en su contexto. Para ello se utilizó el diseño fenomenológico- crítico hermenéutico porque este explora, describe y comprende lo que los individuos tienen en común de acuerdo con sus experiencias con un determinado fenómeno a través de la observación participante de la formación situada de maestros y la aplicación de entrevistas semiestructurada de manera personal a docentes, tutores y formador del PTA; También se realizó el análisis de contenido sobre los documentos, audios y videos del Programa Todos a Aprender para comprender el discurso pedagógico y la recontextualización realizada a este.</p>
Palabras clave	Recontextualización, Práctica pedagógica docente, programa Todos a Aprender.
Fuentes	<p>53</p> <p>En las últimas décadas, un número significativo de países ha implementado en sus sistemas educativos pruebas estandarizadas bajo el argumento de la medición de los aprendizajes o competencias y el mejoramiento de la calidad de la educación, fundamentados en la idea de eficiencia educativa. En el ámbito mundial, se han hecho ejercicios de comparación y medición aplicados desde 1980; ejemplo de estos son las pruebas estandarizadas de Tendencias Internacionales en Matemáticas y Ciencias -TIMMS- y el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes -PISA-, en las que Colombia ha participado, obteniendo bajos puntajes entre los países participantes (Niño, Tamayo & Díaz, 2014, p. 30).</p> <p>En el sistema educativo de Colombia como en otros países, se percibe que la formación se fundamenta en preparar a los estudiantes para producir resultados en las diversas evaluaciones estandarizadas, esto lo hacen de manera mecánica con baja autonomía. Respecto a esto López, (2005) citado por Niño et, al (2014 p. 33) indica que lo medular del currículo ha estado en reconocer las habilidades y conocimientos que los estudiantes requieren para la vida futura: “El currículum se</p>

desglosa entonces en una amplia serie de objetivos conductuales específicos que los alumnos tienen que ir adquiriendo a lo largo de la escolaridad en función de cada edad concreta”.

A nivel Nacional el Sistema Educativo está regido por los estándares básicos de competencias por área, desempeños de aprendizaje y derechos básicos de aprendizaje que deben ser aplicados en las prácticas pedagógicas de los docentes y en el proyecto educativo institucional. El punto está en pretender generar un currículo único en un país donde sus habitantes tienen diversidad cultural. Surge entonces el programa Todos a Aprender dentro de las políticas educativas, para el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes en el área del lenguaje y matemáticas teniendo como base la estandarización. Pero como programa que representa la política pública de educación, reorganiza procesos administrativos, reestructura contenidos y procedimientos del trabajo escolar que, al parecer indican la participación del maestro, pero en esta política solo se ve al docente como un sujeto pasivo que debe ejecutar los proyectos realizados desde afuera, desconociendo la realidad que se vive en el interior de la escuela y las formas de vida de los educandos y sus familias.

En relación con lo antes expuesto, el maestro presenta una tensión continua con estos postulados, ya que la enseñanza depende de lo que ordena el Ministerio de Educación y por ende están sujetos a enseñarle al estudiante lo que ahí está establecido, mas no lo que realmente desde su experiencia y conocimiento del contexto necesita enseñarle al estudiante. Esto se debe a los resultados que debe mostrar a nivel municipal, departamental, y nacional en las pruebas aplicadas por el instituto colombiano para el fomento de la educación superior ICFES. Si se evalúa la relación que hay desde la actuación del maestro en la institución y lo que exige la política pública educativa, encontramos incoherencias en el proceso formativo que tiene el estudiante; ya que exige al maestro cumplir con los desempeños básicos de aprendizaje y este en algunos casos, con tal de cumplir con lo que exigen deja a un lado las áreas complementarias y se dedica a las áreas que son evaluadas en las pruebas estandarizadas.

Haciendo énfasis en lo anterior, la I.E. Ricabrisa del municipio de Tarqui solicitó el acompañamiento del programa “Todos a Aprender” en el año 2013, por el bajo nivel de desempeño en las pruebas saber de lenguaje y matemáticas de los estudiantes de grado tercero y quinto de básica primaria. Se resalta que este programa fue solicitado porque este implementa sus estrategias en torno al mejoramiento de los desempeños de los estudiantes de los grados tercero y quinto de básica primaria teniendo en cuenta que estos son los grados evaluados por el ICFES. Siendo así, este programa se implementa en las sedes rurales de primaria las cuales se caracterizan por estructurar la enseñanza en un aula multigrado donde interactúan todos los estudiantes de diversos grados de básica primaria. Esta a su vez se rige bajo el ámbito de la flexibilización curricular por las características sociales y culturales del entorno. Teniendo en cuenta lo anterior, surge la siguiente pregunta de investigación ¿Cuáles son los sentidos construidos en la recontextualización pedagógica por parte de los docentes de las sedes rurales de primaria multigrado de la IE Ricabrisa en la implementación del programa “Todos a Aprender “en el periodo 2014 al 2019?

¿Cuáles son los sentidos construidos en la recontextualización pedagógica por parte de los docentes de las sedes rurales de primaria multigrado de la IE Ricabrisa en la implementación del programa “Todos a Aprender” en el periodo 2014 al 2019?

Objetivo General

Analizar los sentidos construidos por parte de los docentes de básica primaria del aula multigrado de la I.E. Ricabrisa del municipio de Tarqui en la recontextualización del programa Todos a Aprender.

Objetivos

Objetivos específicos

Caracterizar el proceso institucional de implementación del Programa Todos a Aprender en el periodo 2014 al 2019 en la I.E. Ricabrisa del municipio de Tarqui.

Reconstruir los sentidos en el proceso de recontextualización del Programa Todos a Aprender por parte de los docentes de primaria de la I.E. Ricabrisa a partir de la práctica de formación situada.

Identificar las identidades pedagógicas de los docentes de primaria de la I.E. Ricabrisa del municipio de Tarqui como resultado de la recontextualización del programa Todos a Aprender.

Población

Rector, 12 maestros de primaria I.E. Ricabrisa, tutoras y formador del programa Todos a Aprender

Metodología

Con relación a la investigación se utilizó la metodología cualitativa porque se analizó los sentidos de la recontextualización del programa “Todos a Aprender” desde la perspectiva de los docentes de las sedes rurales multigrado de la I.E. Ricabrisa del municipio de Tarqui (Huila). Explorando la perspectiva de los maestros y estudiantes en relación a su contexto. Para ello se utilizó el diseño fenomenológico- crítico hermenéutico porque este

	<p>explora, describe y comprende lo que los individuos tienen en común de acuerdo con sus experiencias con un determinado fenómeno a través de la observación participante de la formación situada de maestros y la aplicación de entrevistas semiestructurada de manera personal a docentes, tutores y formador del PTA; También se realizó el análisis de contenido sobre los documentos, audios y videos del Programa Todos a Aprender para comprender el discurso pedagógico y la recontextualización realizada a este.</p>
Resultados	<p>Tras realizar la investigación se pudo reconocer el sentido de los maestros frente a la implementación del PTA, teniendo en cuenta las características del aula multigrado; encontrando que estos tienden a participar en diversos programas, en este caso el PTA; para fortalecer sus prácticas pedagógicas. En este sentido, adaptaron el aprendizaje desde el medio social a través de la recontextualización; a su vez los docentes desempeñaron un papel fundamental entre lo que deben aprender los estudiantes y lo que pretende el MEN fundamentado en los lineamientos curriculares. Referente a lo antes expuesto, los maestros centraron la atención en los intereses de los estudiantes y en el respeto hacia estos; generando una comunicación continua y valorando sus saberes. De esta manera, la metodología y el discurso de enseñanza del PTA fueron reestructurados a través de la recontextualización, teniendo en cuenta que los docentes exploraron diversas maneras de formar a los estudiantes a través de la reflexión continua expresada en la comunidad de aprendizaje. Todo este proceso hizo que surgieran identidades pedagógicas como resultado de la recontextualización.</p>
Conclusiones	<p>Teniendo en cuenta la investigación que se desarrolló acerca de los Sentidos de la recontextualización del programa “Todos a Aprender” por parte de los docentes de las sedes rurales de primaria multigrado de la I.E. Ricabrisa del municipio de Tarqui (Huila) se concluyó lo siguiente:</p> <p>Los maestros hacen parte de diferentes programas que promueve el MEN con el objetivo de mejorar sus prácticas pedagógicas y a través de la recontextualización sitúan todas las estrategias dando respuesta a las necesidades del entorno social. Sin embargo, aún prevalece la confrontación entre los lineamientos curriculares y lo que creen los maestros que es necesario enseñar entendiendo que la situación anterior genera dos posiciones; la primera es la dependencia que atribuye los lineamientos curriculares en torno al proceso de la enseñanza porque la calidad de la educación según el MEN depende de los resultados de la evaluación de la prueba saber. La segunda posición es la pertinencia de la educación frente a la solución de diferentes situaciones de la vida diaria. Entendiendo que esta es la mejor herramienta para comprender el sentido que tiene la vida desde varias perspectivas.</p>
Tipo de trabajo	Investigación definida.
Autor del RAE y	JESSICA MILENA VARGASPAREDES
fecha de elaboración	1 de Julio 2021

TABLA DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	17
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	20
3. OBJETIVOS	22
3.1. Objetivo General	22
3.2. Objetivos específicos	22
4. ANTECEDENTES	23
5. JUSTIFICACIÓN	29
6. MARCO TEÓRICO	32
6.1. Reglas de recontextualización del dispositivo pedagógico	33
6.2. La práctica pedagógica	37
6.3. Programa Todos a Aprender y su esquema de recontextualización	38
7. METODOLOGÍA	44
7.1. Enfoque de Investigación	44
7.2. Técnicas de recolección de información	45
7.2.1. Observación participante y diario de campo:	45
7.2.2. Entrevista Semiestructurada	47
7.2.3. Análisis de contenido	48
7.3. Etapas de investigación	48
7.3.1. Etapas Inicial	48
7.3.2. Etapas de desarrollo	48
7.3.3. Fase final	49
7.4. Población de estudio	50

8. RESULTADOS	53
8.1. Proceso institucional de implementación del programa Todos a Aprender en la institución educativa Ricabrisa	53
8.1.1. Focalización de la I.E. Ricabrisa para implementar el Programa Todos a Aprender	55
8.1.2. Resultados de las pruebas SABER, referente básico para mostrar la influencia del proceso de la recontextualización en la implementación del PTA	58
8.1.3. Formación docente, objetivo principal del PTA para lograr la calidad educativa	68
8.2. Sentido de la recontextualización del Programa Todos Aprender desde la práctica pedagógica de los maestros de primaria	74
8.2.1. Integración de la educación multigrado rural al discurso oficial del PTA	75
8.2.2. Comunidad de aprendizaje: medio para la recontextualización del discurso oficial por parte de los docentes	87
8.2.2.1. Laboratorios pedagógicos: una estrategia innovadora en la formación de los maestros	94
8.2.3. Influencia de la recontextualización en la adaptación del plan de área vinculada con los lineamientos curriculares de la política pública educativa	96
8.2.4. Sentido del acompañamiento de los tutores en la práctica pedagógica para los docentes de primaria	104
8.3. Identidades pedagógicas de los docentes de primaria de la institución educativa Ricabrisa respecto a la implementación del PTA	107
9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	112
10. REFERENCIAS	115
11. ANEXOS	120

LISTA DE SIGLAS

CDA - Comunidad de aprendizaje

IE – Institución educativa

ET - Entidad territorial

ICFES - Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior

MEN - Ministerio de Educación Nacional

PEI - Proyecto Educativo Institucional

PND - Plan Nacional de Desarrollo

PNLE - Plan Nacional de Lectura y Escritura

PTA - Programa Todos a Aprender

PTCE - Programa para la Transformación de la Calidad Educativa

SED-Secretaría de Educación Departamental

TABLA DE FIGURAS

<i>Figura 1 El dispositivo pedagógico y sus estructuraciones de acuerdo con el programa Todos a Aprender</i>	41
<i>Figura 2: Ubicación de la I.E Ricabrisa.....</i>	50
<i>Figura 3: Sedes educativas pertenecientes a la I.E Ricabrisa.....</i>	51
<i>Figura 4: Resultados prueba saber área de lenguaje año 2014 al 2017.....</i>	61
<i>Figura 5: Comparación de las fortalezas y debilidades de los componentes del área de lenguaje.....</i>	63
<i>Figura 6:Resultados pruebas saber matemáticas grado tercero año 2014 al 2017.....</i>	67
<i>Figura 7: Estrategia de formación situada del PTA.....</i>	69
<i>Figura 8: Componentes de la evaluación formativa.....</i>	70
<i>Figura 9 Ruta de acompañamiento del PTA en la I.E. Ricabrisa</i>	71
<i>Figura 10 Formación situada a los docentes por el PTA</i>	72
<i>Figura 11 Organización aula multigrado. Fuente: autora (2015)</i>	77
<i>Figura 12 Agrupamiento flexible en el aula multigrado</i>	78
<i>Figura 13 Modelo de clase PTA.</i>	79
<i>Figura 14 Clase multigrado</i>	86
<i>Figura 15 Comunidad de aprendizaje del PTA de la I.E. Ricabrisa 2018</i>	88
<i>Figura 16 Comunidad de aprendizaje de la I.E. Ricabrisa</i>	89
<i>Figura 17 Trabajo situado en la comunidad de aprendizaje. Fuente: autora (2017)</i>	89
<i>Figura 18 Trabajo situado comunidad de aprendizaje. Fuente: autora (2018)</i>	89
<i>Figura 18 Trabajo situado comunidad de aprendizaje.</i>	90
<i>Figura 19 Equipo de trabajo planeación clase multigrado 2017</i>	91
<i>Figura 20 Creciente quebrada Hígado vereda Ricabrisa municipio de Tarqui (Huila)</i>	92
<i>Figura 21 Laboratorio pedagógico de lenguaje año 2018</i>	96
<i>Figura 22 Programación curricular bajo el enfoque de los EBC año 2016.</i>	100
<i>Figura 23 Parcelador semanal de lenguaje grado 1° desarrollado por la docente sede El Tambo año 2016</i>	101
<i>Figura 24 Parcelador semanal de lenguaje grado 1° desarrollado por la docente sede la Eureka año 2016</i>	101
<i>Figura 25 Programación curricular año 2018</i>	104

LISTA DE TABLAS

<i>Tabla 1: Resultados prueba Saber área de lenguaje grado tercero año 2014 al 2017.....</i>	<i>60</i>
<i>Tabla 2: Porcentaje de los componentes de la prueba saber de lenguaje año 2014 al 2017.....</i>	<i>63</i>
<i>Tabla 3: Resultados pruebas saber matemáticas grado tercero año 2014 al 2017.....</i>	<i>66</i>
<i>Tabla 4 Identidades pedagógicas resultado de la implementación del PTA.....</i>	<i>109</i>

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A Autoevaluación Institucional 2013	132
Anexo B Focalización de la I.E. Ricabrisa por el Programa Todos a Aprender	139

Línea de investigación

Este trabajo de investigación está enmarcado en la línea de investigación denominada Evaluación y Gestión Educativa, esta línea se constituye en un referente básico para construir un escenario que permita avanzar en el proceso de indagación sistemática del qué, el porqué, el cómo, el para qué, el quién y el dónde del proceso de evaluación. La Maestría en Educación de la Universidad Surcolombiana ha estructurado la línea de investigación sobre Evaluación y Gestión Educativa con el propósito de llenar un vacío estructural en los procesos formativos que se viabilizan en la Institución Educativa a partir de reconocer la dicotomía existente entre el medir y el valorar, entre el calificar y el evaluar, entre el reconocer y el puntuar.

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación se plantea, desde la temática del sentido de la recontextualización, que los maestros construyen en sus prácticas pedagógicas a partir del proceso de selección, abstracción, des-ubicación, reubicación, des-enfoque y re-enfoque de las estrategias y lineamientos que contienen los programas del Ministerio de Educación Nacional, en este caso el Programa Todos a Aprender (PTA) implementado en las sedes educativas de primaria multigrado de la I.E. Ricabrisa.

Relacionado con lo anterior, los maestros exponen sus voces y muestran la necesidad de educar desde la vivencia del contexto, teniendo en cuenta las problemáticas sociales que se presentan en cada región. De esta manera, han generado diferentes espacios de reflexión donde se promueve más el aprendizaje basado en las problemáticas presente en el entorno escolar de los estudiantes, teniendo en cuenta las falencias del sistema educativo en cuanto a la formación de habilidades de los estudiantes para afrontar diversas situaciones, ya que este solo se ha dedicado a cumplir los parámetros de la calidad educativa que exige el Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través de las pruebas SABER y a nivel internacional las pruebas PISA.

Estos parámetros de calidad centran su estructura en una educación estandarizada, bajo los lineamientos de los derechos básicos de aprendizaje, los estándares básicos de competencia, las matrices de referencia y las orientaciones pedagógicas por área; esto con el fin de generar un currículo único y por ende una imposición de lo que el maestro debe trabajar durante el año escolar; Más no de los aprendizajes que éste considera pertinente afianzar teniendo en cuenta las situaciones que a diario enfrenta con sus estudiantes.

Para profundizar lo anterior, esta investigación se estructura en 9 apartados que sigue una línea de interconexión de la temática tratada.

Apartado 2 y 3 *Planteamiento del problema y Objetivos* se realiza la descripción del problema, dejando en evidencia la necesidad de comprender las prácticas de recontextualización a través del sentido que le han dado los docentes al implementar el programa “Todos a Aprender” en las sedes rurales de primaria multigrado de la IE Ricabrisa. Es decir, entender como entre el año

2014 y 2019 fue recontextualizado dicho programa a partir del componente de formación situada, con el fin de entender las identidades pedagógicas forjadas en el ámbito institucional, más allá de la estandarización propuesta por las pruebas Saber. Finalizando con la pregunta problema y la formulación de los objetivos.

Apartado 4 **Antecedentes**, Se describen algunas investigaciones que se han realizado a nivel internacional y nacional acerca de la recontextualización y el uso de esta en la educación.

Apartado 5 **Justificación**, se argumenta la importancia que tiene realizar esta investigación teniendo en cuenta las prácticas pedagógicas de los docentes, quienes se resisten o se adaptan a los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional a través de la recontextualización, entendiendo esta como un proceso de transmisión cultural en el que se enseña y se aprende en la interacción entre los sujetos y las situaciones del contexto, que de una u otra manera se convierte en una forma tangible de encontrarle sentido al acceso a la educación.

Apartado 6 se diseña un **Marco Teórico** sustentado en los estudios críticos de la educación, apoyado en la sociología de la educación de autores como Bernstein (1988) y en Colombia de autores como López (2001) y Díaz (1990), además de los presentados en el estado del arte. En este sentido, utiliza el concepto de recontextualización en el marco de la teoría del dispositivo pedagógico, el cual remite en el nivel de las reglas de recontextualización a los sentidos que los actores, en este caso los profesores, construyen alrededor del discurso oficial del programa “Todos a Aprender” referido a la enseñanza en el aula multigrado.

Apartado 7 **Metodología** En el presente apartado se desarrollan los elementos metodológicos de la investigación, primero de manera general se relaciona el enfoque de la investigación, seguidamente se realiza la referencia al método de estudio, para continuar con las técnicas de recolección de información; Por último, se presenta la población de estudio y las etapas de la investigación.

Apartado 8 **Resultados** en este apartado se presenta la implementación del programa Todos a Aprender en la I.E Ricabrisa y la recontextualización que tuvo este durante su ejecución en las

prácticas pedagógicas ejercidas por los docentes de primaria; también se muestra las identidades pedagógicas que surgieron como resultado de la recontextualización de este.

Apartado 9 *Conclusiones* se resalta todo el trabajo investigativo sobre el sentido de la recontextualización por parte de los maestros de primaria de la I.E Ricabrisa.

Finaliza con los anexos que complementan la información de cada uno de los apartados y las referencias bibliográficas que sustentan los referentes de la investigación.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En las últimas décadas, un número significativo de países ha implementado en sus sistemas educativos pruebas estandarizadas bajo el argumento de la medición de los aprendizajes o competencias y el mejoramiento de la calidad de la educación; fundamentados en la idea de eficiencia educativa. En el ámbito mundial, se han hecho ejercicios de comparación y medición aplicados desde 1980; ejemplo de estos son las pruebas estandarizadas de Tendencias Internacionales en Matemáticas y Ciencias -TIMMS- y el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes -PISA-, en las que Colombia ha participado, obteniendo bajos puntajes entre los países participantes (Niño, Tamayo & Díaz, 2014, p. 30).

En el sistema educativo de Colombia, como en otros países, se percibe que la formación se fundamenta en preparar a los estudiantes para producir resultados en las diversas evaluaciones estandarizadas, esto lo hacen de manera mecánica con baja autonomía. Respecto a esto López, (2005) citado por Niño et, al (2014 p. 33) indica que lo medular del currículo ha estado en reconocer las habilidades y conocimientos que los estudiantes requieren para la vida futura: “El currículum se desglosa entonces en una amplia serie de objetivos conductuales específicos que los alumnos tienen que ir adquiriendo a lo largo de la escolaridad en función de cada edad concreta”.

A nivel Nacional, el Sistema Educativo está regido por los estándares básicos de competencias por área, desempeños de aprendizaje y derechos básicos de aprendizaje que deben ser aplicados en las prácticas pedagógicas de los docentes y en el proyecto educativo institucional. El punto está en pretender generar un currículo único en un país donde sus habitantes tienen diversidad cultural. Surge entonces el programa Todos a Aprender, dentro de las políticas educativas, para el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes en el área del lenguaje y matemáticas, teniendo como base la estandarización. Pero como programa que representa la política pública de educación, reorganiza procesos administrativos, reestructura contenidos y procedimientos del trabajo escolar que, al parecer indican la participación del maestro, pero en esta política solo se ve al docente como un sujeto pasivo que debe ejecutar los proyectos realizados desde afuera; desconociendo la realidad que se vive en el interior de la escuela y las formas de vida de los educandos y sus familias.

En relación con lo antes expuesto, el maestro presenta una tensión continua con estos postulados, ya que la enseñanza depende de lo que ordena el Ministerio de Educación y por ende están sujetos a enseñarle al estudiante lo que ahí está establecido, mas no lo que realmente desde su experiencia y conocimiento del contexto necesita enseñarle al estudiante. Esto se debe a los resultados que debe mostrar a nivel municipal, departamental, y nacional en las pruebas aplicadas por el instituto colombiano para el fomento de la educación superior ICFES. Si se evalúa la relación que hay desde la actuación del maestro en la institución y lo que exige la política pública educativa, encontramos incoherencias en el proceso formativo que tiene el estudiante; ya que exige al maestro cumplir con los desempeños básicos de aprendizaje y este en algunos casos, con tal de cumplir con lo que exigen deja a un lado las áreas complementarias y se dedica a las áreas que son evaluadas en las pruebas estandarizadas.

Haciendo énfasis en lo anterior, la I.E. Ricabrisa del municipio de Tarqui solicitó el acompañamiento del programa “Todos a Aprender” en el año 2013, por el bajo nivel de desempeño en las pruebas saber de lenguaje y matemáticas de los estudiantes de grado tercero y quinto de básica primaria. Se resalta que este programa fue solicitado porque este implementa sus estrategias en torno al mejoramiento de los desempeños de los estudiantes de los grados tercero y quinto de básica primaria, teniendo en cuenta que estos son los grados evaluados por el ICFES. Siendo así, este programa se implementa en las sedes rurales de primaria las cuales se caracterizan por estructurar la enseñanza en un aula multigrado donde interactúan todos los estudiantes de diversos grados de básica primaria; esta a su vez se rige bajo el ámbito de la flexibilización curricular por las características sociales y culturales del entorno. Teniendo en cuenta lo anterior, surge la siguiente pregunta de investigación **¿Cuáles son los sentidos construidos en la recontextualización pedagógica por parte de los docentes de las sedes rurales de primaria multigrado de la IE Ricabrisa en la implementación del programa “Todos a Aprender “en el periodo 2014 al 2019?**

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo General

Analizar los sentidos construidos por parte de los docentes de básica primaria del aula multigrado de la I.E. Ricabrisa del municipio de Tarqui en la recontextualización del programa Todos a Aprender.

3.2. Objetivos específicos

Caracterizar el proceso institucional de implementación del Programa Todos a Aprender en el periodo 2014 al 2019 en la I.E. Ricabrisa del municipio de Tarqui.

Reconstruir los sentidos en el proceso de recontextualización del Programa Todos a Aprender por parte de los docentes de primaria de la I.E. Ricabrisa a partir de la práctica de formación situada.

Identificar las identidades pedagógicas de los docentes de primaria de la I.E. Ricabrisa del municipio de Tarqui como resultado de la recontextualización del programa Todos a Aprender.

4. ANTECEDENTES

Los estudios previos que se presentan en esta sección; surgen a partir de la búsqueda en distintas bases de datos como: Google académico, Redalyc y Scielo. Los estudios que se presentan a continuación han hecho aportes significativos al propósito y objeto de esta investigación, enfocada en analizar los sentidos construidos por los docentes en la implementación de diferentes programas de educación a través de la recontextualización. Estos se presentan en dos categorías: la primera relacionada con investigaciones hechas en el ámbito internacional y en segundo lugar, aquellas realizadas a nivel nacional.

4.1. Antecedentes internacionales

Los estudios sobre recontextualización en educación han tenido relevancia en países de América Latina como México, Chile, Brasil, Perú, Argentina etc. Se inicia resaltando el artículo sobre Gobierno de la relación educación y trabajo: arenas de recontextualización realizado por Graizer (2011), este artículo analizó el proceso de gobierno de la relación entre educación y trabajo desde el punto de vista de los tipos de conocimientos y prácticas Pedagógicas que se constituyen en legítimas. En ese sentido fue necesario el estudio y la conceptualización de las nuevas formas de recontextualización del conocimiento oficial al ser transmitido en los sistemas educativos en relación con el “mundo del trabajo”. También se enfocó en el proceso de pedagogización en formatos organizacionales y curriculares, los criterios utilizados para su distribución en los diversos fragmentos de los sistemas educativos, así como en el tipo de identidades pedagógicas que construye en el contexto de identidades laborales y sociopolíticas de los sujetos individuales y colectivos. Al analizar lo anterior se estableció que los discursos y formatos tecnológicos utilizados en el marco del discurso oficial del sistema educativo nacional en la Argentina desde el año 2003 al año 2008 no han tenido ninguna innovación en la relación entre la política y la pedagogía de la formación para el trabajo.

La investigación docentes noveles y los procesos de recontextualización en contextos de vulnerabilidad en Chile realizada por Ajagan et al. (2014) Analizó las interpretaciones y percepciones de los docentes ante los procesos de recontextualización en el aula de clase y programas oficiales; para ello utilizaron entrevistas cualitativas profundas, tras realizar el análisis con la técnica

ad-hoc, concluyeron que los docentes tienen un alto grado de compromiso social con sus estudiantes y una actitud autónoma ante la recontextualización de planes y programas.

Así mismo el artículo sobre la recontextualización de los discursos escolares: discurso pedagógico y discurso teológico en escuelas de confesión evangélica en Argentina realizado por Tatángelo (2015), analizó algunas características de los procesos de recontextualización de los discursos teológicos y pedagógicos en el contexto de las escuelas confesionales evangélicas de Argentina a través del trabajo de campo y el aporte de la bibliografía existente. A partir de lo anterior concluye que al poder articular –por medio de una parte del discurso instruccional dentro del currículum– el mensaje confesional y convertirlo en discurso pedagógico, su mensaje religioso se convierte en mensaje escolar, se pedagogiza. Se produce así un proceso de recontextualización del mensaje religioso al desplazarlo de su contexto de producción original (la iglesia) y reubicarlo y resignificarlo en un contexto pedagógico (la escuela).

La investigación sobre la Gestión de las políticas educativas emanadas del Ministerio de Educación, para el mejoramiento de la calidad educativa: análisis desde la perspectiva teórica y de los agentes integrantes, en la unidad educativa del Liceo industrial Armando Quesada Acharan, de la comuna de Punta Arenas, Chile, en el año 2009 realizada por López (2015), centró su atención en conocer las percepciones de los docentes, apoderados, estudiantes y directivos en relación al discurso oficial en lo concerniente a los ámbitos: curricular, convivencia e inclusión, y la práctica que se evidencia en el Liceo Quesada Acharan para realizar el contraste de estas percepciones en relación con los aportes teóricos de la pedagogía crítica. Para realizar lo anterior, se aplicaron encuestas estructuradas, entrevistas semiestructurada y análisis de documentos; tras realizar el análisis concluye que efectivamente, las políticas ministeriales son parte de la definición de políticas establecidas en el plan de desarrollo institucional, principalmente declarado en el marco doctrinario, visión, misión, valores y objetivos estratégicos de la institución educativa; en este caso falta mayor participación de los actores de la comunidad educativa para lograr con éxito el plan estratégico institucional.

La investigación “Formación práctica: intencionalidad y sentidos desde los formadores y estudiantes” realizada por Ibáñez y Soria (2017) estudió la formación práctica inicial de los futuros

docentes de nivel primario de Argentina, entendiendo por formación práctica el proceso a partir del cual el estudiante va construyendo formas y saberes propios de un desempeño profesional; constituido no sólo por la acción sino también por la reflexión situada y contextualizada. Para esto indagaron las formas de la formación práctica docente en un Instituto de la provincia de Salta, a fin de caracterizar de manera situada y contextualizada las que predominan. Teniendo en cuenta lo anterior analizaron y comprendieron los discursos y las prácticas de los formadores que modelan y/o configuran las formas o modos de la formación de los futuros docentes.

También se encuentra la recontextualización en programas jurídicos donde se evidencia el uso de la teoría de Basil Bernstein. Al respecto, Correa (2018) en su investigación educación jurídica en el ámbito de la transnacionalización de las relaciones humanas: recontextualización curricular del Derecho Internacional en cursos de Derecho en Brasil discute la formación jurídica proporcionada a los estudiantes de Derecho de las universidades federales brasileñas respecto el Derecho Internacional, en general, y el Derecho Internacional Privado, en particular; cuyos contenidos son necesarios para los profesionales de derecho para garantizar el acceso pleno a la justicia a los sujetos que, delante de las dinámicas contemporáneas mundializadas, forzosa o voluntariamente, emigraron a lugares distintos de sus vínculos jurídicos de nacionalidad; o establecieron relaciones jurídicas que transponen las fronteras del Estado de su domicilio.

El estudio sobre la recontextualización del conocimiento en textos escolares chilenos realizado por Ibáñez, R., Moncada, F., & Arriaza, V. (2018), caracterizó el proceso de recontextualización del conocimiento en el marco de la teoría de Bernstein a partir de las funciones que cumplen los Géneros del Conocimiento en textos escolares de Educación Básica utilizados en Chile. Para ello, utilizaron un enfoque descendente-ascendente, este análisis reveló la existencia de 11 funciones que pueden ser desempeñadas por los géneros del conocimiento en el Texto Escolar. Se constató, además, que existen funciones que son realizadas en más de un género del conocimiento y que algunos géneros del conocimiento desempeñan más de una función en el texto escolar. A partir de estos resultados, concluyen que la recontextualización también se puede evidenciar en las funciones que cumplen los géneros del conocimiento en el texto escolar y que estas varían entre las asignaturas.

4.2. Antecedentes Nacionales

En el ámbito nacional en la Universidad del Tolima, Universidad Externado de Colombia, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, Universidad Pontificia Bolivariana etc., se encontraron estudios relacionados con la recontextualización en diversos procesos de la educación. Para empezar, se remite a la investigación realizada por Castillo (2008) sobre la sistematización de las reflexiones de los integrantes del grupo del departamento de física “La historia de las ciencias y la formación de maestros: la recontextualización de saberes como herramienta para la enseñanza de las ciencias” que sistematizó las reflexiones de algunos integrantes del grupo Física y Cultura del departamento de Física de la Universidad Pedagógica Nacional. En este estudio se hicieron algunas críticas a la visión tradicional de la enseñanza de las ciencias, la cual está centrada en la asimilación de los productos de la actividad científica y deja de lado la comprensión de los fenómenos y problemáticas que dieron origen a tales productos. Por otra parte, se plantea una manera de asumir la enseñanza de las ciencias como una actividad en la que se proveen condiciones para la construcción de relaciones con la ciencia y el conocimiento, de tal manera que el individuo pueda participar en la producción de formas de representar el mundo natural en un proceso dinámico.

Rodríguez (2014), comprende la dimensión de la recontextualización a través de la lectura crítica que realiza sobre los dispositivos mediante los cuales el Estado elabora el discurso pedagógico oficial que conduce a la reproducción de las formas de dominación en la escuela. De igual manera, analiza la manera como por medio del Plan de área de Lengua Castellana, el discurso pedagógico oficial se recontextualiza en la escuela y reproduce las relaciones de poder que se van evidenciando en la fundamentación teórica que comprende los alcances del lenguaje y la comunicación en el discurso, la construcción del discurso, la escuela y el discurso pedagógico, la recontextualización del discurso pedagógico oficial en la escuela, las voces o los referentes del discurso pedagógico oficial y la recontextualización en la escuela a través de los planes de área del conservatorio de Ibagué, Institución Educativa Técnico Musical Amina Melendro de Pulecio.

Así mismo, Mesa (2016) propone elementos de articulación entre los lineamientos curriculares para la enseñanza en lenguas extranjeras (inglés) emanados por el Marco Común

Europeo de Referencia, los Lineamientos de calidad para las Licenciaturas en Educación del año 2014 estipulados por el MEN y la aplicación e interpretación de los mismos por los maestros y por el programa de Licenciatura en inglés - español en una universidad privada de Medellín. De este modo hace una lectura reflexiva de cómo estos lineamientos son abordados y adoptados por el programa, los administrativos y por los maestros y a su vez mira cuál es la congruencia que tienen éstos con algunos elementos de las prácticas pedagógicas de los maestros de la licenciatura inglés-español de dicha institución, para así proponer elementos de análisis y articulación.

A partir de lo anterior se destaca la investigación sobre la incidencia del discurso pedagógico en la enseñanza en el marco de la pedagogía por proyectos realizada por Lurduy et al. (2016) la cual permitió analizar el discurso pedagógico del docente en el aprendizaje significativo de los niños mediante la implementación de los procesos de escritura, en situaciones comunicativas auténticas, que dieran cuenta de sus vivencias y su entorno a través del proyecto "Huellas" estructurado en 10 misiones desarrolladas por los niños en diversas fases.

De igual manera Méndez (2018), realizó un ejercicio de análisis cualitativo de los procesos de recontextualización, a través de la propuesta curricular vigente del Modelo Flexible de Aceleración Primaria, desarrollada al interior de dos de las instituciones educativas distritales de la ciudad de Bogotá donde se está implementando. Parte por reconocer que en la implementación de los modelos flexibles son inevitables los efectos de la resignificación y de la apropiación, que los actores institucionales ponen en marcha durante su implementación. Tales efectos se manifiestan en los distintos sentidos expresados al desarrollar el proceso académico de los estudiantes, y sin duda alguna, de manera más general, en los currículos institucionales. La relevancia de este análisis se sitúa en el ejercicio de modificación operativa dada al modelo flexible en su proceso de implementación en las instituciones, con respecto a los lineamientos curriculares y metodológicos planteados por el Ministerio de Educación Nacional para su puesta en operación.

Cabe resaltar que la recontextualización va más allá de la reproducción ya que esta también es utilizada como base para innovar en diversos procesos, así como lo representa la investigación sobre la dinámica de la recontextualización del discurso de la calidad. El estudio de caso de la Universidad Nacional de Colombia realizada por Barriga (2018) dio cuenta sobre los modos en que

se reestructuran las relaciones entre el Estado y la educación superior en Colombia, y sus efectos sobre la autonomía universitaria, a partir del análisis del proceso de recontextualización de los discursos sobre la calidad en el marco de las políticas de aseguramiento y particularmente las relacionadas con la acreditación institucional, en un contexto específico, la Universidad Nacional de Colombia en el período comprendido de 1996 al 2006, coyuntura en la que se generaron múltiples debates y acontecimientos en torno a los procesos de acreditación.

Buitrago (2019), sustenta su investigación sobre el discurso en el aula, códigos presentes en los procesos de lecto escritura y oralidad en la teoría de transmisión cultural de Bernstein, cuya aplicación en el aula involucra el acercamiento al universo simbólico de los niños y jóvenes mediante el análisis de sus códigos dentro de los procesos de lecto escritura y oralidad para su mayor comprensión.

La conferencia proceso de recontextualización y la construcción de identidades pedagógicas realizada por López (2001), aportó al estudio sistemático, los principios, las reglas y prácticas que subyacen en el proceso de transformación de los textos y discursos del contexto primario de producción discursiva al contexto-secundario de reproducción discursiva (recontextualización) en la medida que asume que es en él y a través de él, que tienen origen las tensiones y conflictos que permiten explicar las diferentes identidades pedagógicas hoy presentes en nuestra realidad educativa colombiana.

Teniendo en cuenta lo anterior, la recontextualización en cada una de las investigaciones tiende a ser una parte fundamental entre el discurso oficial y el discurso recontextualizador teniendo en cuenta que a partir de esta se proyecta el sentido de los actores que participan en los diferentes programas estatales de educación. De esta manera, cada uno de estos antecedentes contribuyen al objeto de investigación en cuanto al análisis de los sentidos de la recontextualización del programa “Todos a Aprender” por parte de los docentes de las sedes rurales multigrado de la I.E Ricabrisa del municipio de Tarqui (Huila) tomando como referencia cada uno de los aspectos metodológicos de estas.

5. JUSTIFICACIÓN

Esta propuesta es de gran relevancia porque se van a observar desde la perspectiva de las prácticas de los docentes las condiciones sociales y culturales de la enseñanza en el área rural. Destacada por implementar el modelo de escuela nueva en un aula multigrado donde interactúan niños de diversas edades en la construcción y la profundización de los saberes previos de su entorno a través de la flexibilización curricular representada en las diferentes formas de aprendizaje entre estos la composición de letras musicales, guiones de teatro, pintura, plastilina, arcilla, juego y baile. Siendo así, de este trabajo de investigación podrían salir múltiples investigaciones sobre la enseñanza en áreas rurales, con la posibilidad de recontextualización en la educación multigrado.

Esta investigación es un acercamiento para comprender la realidad educativa de Colombia, desde la perspectiva del área rural, teniendo en cuenta que las políticas públicas se basan en los resultados de las pruebas aplicadas por el ICFES para realizar los estándares básicos de desempeño, las orientaciones básicas por área y los derechos básicos de aprendizaje de forma estandarizada, sin tener en cuenta, la diversidad cultural que poseen los docentes, estudiantes y padres de familias del país.

De esta manera, es necesario comprender cómo los docentes en sus prácticas pedagógicas se resisten o se adaptan a los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional a través de la recontextualización, entendiendo esta como “un proceso de transmisión cultural en el que se enseña y se aprende en la interacción entre los sujetos y las situaciones del contexto, que de una u otra manera se convierte en una forma tangible de encontrarle sentido al acceso a la educación” (Bernstein, 1988, p. 99).

En gran medida los docentes asumen el discurso oficial y lo recontextualizan en sus prácticas pedagógicas teniendo en cuenta las características del contexto social y no como pretende que este sea transmitido según los funcionarios del Ministerio de Educación Nacional que diseñan diversos programas para el mejoramiento del proceso educativo de manera estandarizada en este caso el Programa Todos a Aprender.

En contraste con lo anterior, se destaca que cada maestro enseña de manera singular, no se puede pretender que los maestros enseñen de forma estandarizada ni que esta educación tenga este fin; porque esto, no debe implicar que los estudiantes sean valorados solo por poseer conocimientos, hay rasgos más importantes, como las habilidades que este puede explorar en su entorno y la aplicabilidad que este hace de ellas en diversas situaciones. Así debe ser la educación, un proceso formativo; no donde se ejerza un control a través de las acciones que hacen los agentes externos sino como una forma de vida que construye el maestro y el estudiante en la interacción que se tiene más allá de los aspectos académicos.

Sin embargo, el control permanente que hace el Estado como agente evaluador cohibe al maestro de planear de diversas maneras las clases porque este está sujeto a los resultados que el estudiante debe obtener en las pruebas ICFES por ende debe enseñar lo propuesto por ellos y al ritmo muy acelerado porque durante el año escolar debe abarcar toda la temática asignada. Aparentemente esta situación hace que el maestro implemente métodos tradicionales donde debe procurar que los estudiantes aprendan de memoria todos los contenidos así no tengan ningún significado para ellos. Teniendo en cuenta lo anterior Tello (2014), indica:

“Los sistemas escolares complacientes necesitan de conceptos cada vez mayores, con los resultados logrados en un tiempo determinado, con rendimientos cuantificados y eficiencia comprobada, entendiéndolo que su valor puede ser atribuido, contabilizado. Justificando así, las exigencias en la formación general para que fuera de la escuela estos jóvenes consigan adaptarse a la velocidad de los cambios que la sociedad capitalista obliga” (p. 6).

A partir de lo anterior, es necesario que el MEN comprenda que las características de los maestros y estudiantes son muy diferentes según la región y que por esto no debe evaluar de manera estandarizada; en este caso debe hacer una reforma en la educación y dar prioridad al sentir de los maestros que conocen la realidad de los estudiantes y su familia. Es de resaltar que la calidad en la educación no es posible solo con el diseño de programas, ni estándares, mucho menos orientaciones hechas por externos. El discurso oficial debe partir desde el vacío que presenta el sistema educativo garantizando las acciones necesarias para que los estudiantes tengan igualdad en el acceso a la

educación superior no con base al porcentaje de la prueba sino en las habilidades de transformación que este puede generar en su entorno.

6. MARCO TEÓRICO

Para comprender los sentidos construidos en el proceso de recontextualización por parte de los docentes en la implementación del programa “Todos a Aprender”, este marco teórico se sustenta en los estudios críticos de la educación, apoyado en la sociología de la educación de autores como Bernstein (1988) y en Colombia de autores como López (2001) y Díaz (1990), además de los presentados en el estado del arte. En este sentido, utiliza el concepto de recontextualización en el marco de la teoría del dispositivo pedagógico, el cual remite en el nivel de las reglas de recontextualización a los sentidos que los actores, en este caso los profesores, construyen alrededor del discurso oficial del programa “Todos a Aprender” en las escuelas rurales multigrado.

Con esta elaboración teórica Boucha (1981) citado por Díaz (1990) sustenta que los docentes son actores de las prácticas pedagógicas en las instituciones escolares, donde comunican, enseñan, producen, reproducen significados a manera de textos en un contexto. Según Díaz (1990), estos textos tienen sus orígenes en otros niveles de producción política e intelectual como el campo oficial en cabeza del Estado y el campo de la ciencia, en el cual se encuentra el campo de la educación.

Bernstein (1998) citado por Brígido (2006, p.247) explora las posibilidades de construir el carácter sociológico del conocimiento oficial y el local. Para ello se centra rígidamente en las reglas subyacentes que configuran la construcción social del discurso pedagógico y sus diversas prácticas. Estas reglas constituyen lo que Bernstein (1988) denomina dispositivo pedagógico, al que define, como un conjunto de reglas formales que gobiernan la comunicación pedagógica que el dispositivo hace posible. Así, el dispositivo pedagógico actúa de manera selectiva sobre el potencial de significado, regula continuamente el universo ideal de significados pedagógicos potenciales, restringiendo o reforzando sus realizaciones.

El dispositivo pedagógico tiene como trasfondo un conjunto de reglas distributivas, de recontextualización y evaluativas que realizan el proceso de creación, transmisión y adquisición. Asimismo, el dispositivo pedagógico se estructura a través de tres campos: el de producción, recontextualización y reproducción del discurso, los cuales se articulan de manera jerárquica. En este último nivel analítico, la teoría reconoce que la realización del dispositivo no es un proceso

cerrado o fuera del contexto social de producción y reproducción, al contrario, está determinado por este, el cual no está libre de ideología, es decir, de formas de interpretar y disputar el significado y su transmisión, es en este nivel donde la recontextualización emerge para observar el contexto material de la práctica pedagógica.

6.1. Reglas de recontextualización del dispositivo pedagógico

Bernstein (1988) define el dispositivo pedagógico en las escuelas como “un transmisor de las relaciones de poder fuera de las escuelas. Así, en esta perspectiva, el discurso es un transmisor de relaciones de clase; de relaciones patriarcales, relaciones de género, religión, raza” (p. 99). De modo que el discurso pedagógico es una especie de dispositivo de transmisión de estos modelos de relaciones entre lo dominante y lo dominado. Una especie de transmisor de la opresión. Esto supone, según él, que el discurso pedagógico es un transmisor de relaciones de poder externas a él. En dicha transmisión opera de una interpretación que se adentra en el análisis de la versión producida por los discursos incluidos en las directrices oficiales incluidas en el currículo (Derechos Básicos de Aprendizaje y estándares curriculares) regulado por el Estado y su campo burocrático. De tal modo, analizar la versión recontextualizada implica adentrarse en el texto y contexto cultural de la práctica pedagógica.

Las reglas de recontextualización son la apropiación pedagógica del discurso producido en el campo de producción, sea el del Estado y/o el de la Ciencia, así como las políticas de evaluación estandarizada de competencias evaluadas a través de las pruebas SABER. Esas son las reglas distributivas que al ser adoptadas por las instituciones educativas y los docentes son atravesadas por las reglas de recontextualización, que “construyen el discurso pedagógico y el modo en que el discurso instruccional es inserto en el discurso regulativo [producido por las reglas distributivas]” (Bernstein, 1988, pág. 106). Por lo tanto, la recontextualización del Programa Todos a Aprender implica revisar estas reglas para entender teóricamente el papel de los actores y sus prácticas en contexto, construyendo el discurso pedagógico que se alimenta del discurso instruccional de la eficacia educativa, mediada por la evaluación del currículo como indicador del mejoramiento de la calidad educativa.

Basándose en López (2001), el proceso de recontextualización es entendido como la operación mediante la cual se mueven los textos y prácticas del contexto de producción discursiva, al contexto de reproducción discursiva: “Es un proceso que implica selección, abstracción, des-ubicación y reubicación, del-enfoque y re-enfoque de los significados y prácticas generadas en un campo de producción” (p. 8). Es decir que cuando hablamos de recontextualización en referencia al programa Todos a Aprender, identificamos los objetivos oficiales del programa como una producción discursiva que regula y controla, pero que pasa a un contexto de reproducción en la institución escolar y las prácticas pedagógicas, donde se recontextualiza por parte de los docentes. Esto ocurre básicamente por tres razones según López (2001)

1. El discurso entendido como texto, cambia su posición en relación con otros textos, prácticas y posiciones.
2. El texto es modificado mediante reglas de selección, simplificación, condensación y elaboración.
3. Al texto se le otorga una nueva posición y es re-enfocado. (p. 8):

Según lo anterior, lo que aquí se llama “texto” sería el discurso oficial. Este en nuestro caso sería el propuesto por el Estado a través de su iniciativa educativa “Todos a Aprender” con el que se busca mejorar la calidad educativa de los niños a través del mejoramiento de sus resultados en las pruebas estandarizadas. Es un programa basado en estándares de calidad propuestos por organismos internacionales y que busca solucionar la baja calidad de la educación como bajo desempeño en la evaluación de las pruebas SABER.

Entonces, el proceso de recontextualización que surge de lo anterior sería el discurso que los docentes reproducen en su contexto, de modo que se pueda identificar a través de las prácticas pedagógicas la equivalencia o no de la producción discursiva del contexto primario (lo que se pretende) y la reproducción discursiva del contexto secundario (lo que sucede en el aula y la institución). El estudio de esta transformación le da relevancia a los contenidos que se reproducen (que adecuan y enseñan lo docentes) en el ámbito de la enseñanza en el contexto rural.

Según Bernstein (1988), este proceso transformativo tiene lugar debido a la necesidad social de enseñar, es decir, de transferir el conocimiento desde el contexto en el que es producido hasta un contexto pedagógico, en el que es diseminado y reproducido. Debido a que la recontextualización es un aspecto primordial entre el proceso de generación del conocimiento y su comunicación, este atraviesa toda la actividad educativa, desde la selección de los contenidos del currículo nacional, los medios: p.ej. las cartillas, hasta su implementación en el aula.

La teoría de la Transmisión Cultural (Bernstein y continuadores) citado por López (2001) contempla el estudio de esta transformación desde un sistema de reglas que actúan selectivamente sobre lo que se comunica en la relación pedagógica. En el contexto de esta teoría, estas reglas son asumidas, como reglas de recontextualización y, dan lugar o constituyen lo que se denomina el discurso pedagógico específico (Bernstein, 1988)

Resulta interesante que el estudio del dispositivo pedagógico y la regla de recontextualización de este permite contar con referentes teóricos básicos para el estudio de las prácticas pedagógicas que subyacen en la formación no solo de los tutores del programa sino de los docentes de las instituciones y que determinan la identidad de estos.

Según Brigido (2006) sobre Bernstein el dispositivo pedagógico puede ser considerado como un principio que facilita la reorganización de los discursos de acuerdo con una necesidad pedagógica específica. Es el medio por el que se vehiculizan otros discursos, con el fin de su transmisión y posicionamiento selectivo. El discurso pedagógico no es matemáticas, lenguaje, el discurso pedagógico no es lo que se transmite sino el medio como se trasmite lo que se transmite.

Si se entiende que la recontextualización es el proceso mediante el cual se mueven los textos y prácticas del contexto primario de producción discursiva, al contexto secundario de reproducción discursiva, es posible señalar que el discurso pedagógico es un medio recontextualizador. Bernstein (1988), define el discurso pedagógico como “un principio para descolocar un discurso, reubicarlo y recentrar de acuerdo con su principio propio”. De forma somera, este principio recontextualizador al apropiarse y reorganizar el discurso, los relaciona con otros discursos para establecer su propio

orden. Esto permite reiterar que no puede identificarse nunca el discurso pedagógico con ninguno de los discursos que haya recontextualizado.

El discurso pedagógico es una dupla-unidad, aunque se identifican dos discursos (regulativo/instruccional), en realidad solo hay uno. Sobre la distinción entre discurso regulativo y discurso instruccional Brígido (2006) sugiere que esta es meramente analítica. Porque al hacerla se facilita la comprensión de los diferentes procesos que se dan en el interior de las instituciones educativas. En ellas tienen lugar procesos que implican relaciones e influencias recíprocas entre los dos discursos. La misma autora sugiere que Bernstein destaca que el *discurso regulativo* tiene ventaja respecto del *discurso instruccional* porque establece las reglas del orden social. Por un lado, indica los criterios al sujeto (estudiante, maestro, directivo, tutor) la conducta apropiada y legítima en un determinado contexto y, por otro lado, suministra las reglas internas de este discurso. El *discurso instruccional*, presume la transmisión de conocimientos (matemática, lenguaje, por ejemplo), y el desarrollo de una serie de habilidades especializadas que se consideran imprescindibles para el desempeño del individuo en diferentes campos de actividad (fluidez y comprensión lectora, por ejemplo.).

En la práctica, el estudiante, por su participación en la multiplicidad de procesos de interacción que tienen lugar en la institución educativa (con los docentes, con sus pares, con el personal de apoyo administrativo), a medida que adquiere conocimientos y competencias, aprende normas de comportamiento que darán forma a su manera de “ser” y de “comportarse”, es decir, va desarrollando una forma de conciencia, una identidad subjetiva. Ambos discursos, tanto el regulativo como el instruccional, intervienen en la formación de la conciencia, pero el primero es el dominante. Por ello el carácter antropotécnico y dominador que la educación posee.

En última instancia, el principio recontextualizador se realiza en campos específicos que agrupan agentes involucrados entre sí con sus prácticas e ideologías, de este modo se configuran los sentidos construidos del discurso pedagógico específico.

6.2. La práctica pedagógica

En palabras de Bernstein (1988), la práctica pedagógica es entendida como un dispositivo transmisor. Un transmisor cultural. Un dispositivo únicamente humano tanto para la reproducción como la producción de la cultura. La práctica es lo observable, es la materialización de las relaciones de poder en la transmisión. La práctica es el control, y a su vez, contiene un elemento metodológico.

Esta práctica pedagógica en sí presenta una lógica interna estructurada por un conjunto de reglas que son previas al contenido a ser transmitido. Una de estas es la regla de jerarquía, en cualquier relación pedagógica el transmisor debe aprender a ser transmisor y el adquiriente debe aprender a ser adquiriente. El proceso de cómo aprender a ser un transmisor comprende la adquisición de reglas de orden social, carácter y modales. Las cuales pasan a ser la condición para una conducta apropiada en la relación pedagógica.

Así mismo, en las prácticas pedagógicas están presentes las reglas de secuencia; según Bernstein (1988), si tenemos una transmisión no siempre está puede suceder a un mismo tiempo. Algo tiene que venir antes y algo tiene que venir después a esto le llama progresión y en esta progresión están inmersas las reglas de ritmo de manera implícita que estructuran la cantidad de tiempo permitido para lograr las reglas de secuencia.

El contexto recontextualizador donde se lleva a cabo la práctica pedagógica, es en nuestro caso la escuela rural. Parra (1996), tras analizar las entrevistas realizada a dos docentes de escuela rurales de contextos diferentes concluye que:

“La escuela colombiana no cumple las funciones que le han sido adjudicadas por la sociedad de la misma manera en todos los contextos sociales. En los contextos campesinos la escuela es primordialmente un factor de integración del niño en la sociedad más amplia y, los elementos cognoscitivos mismos, aunque obviamente son de primera importancia, no están dirigidos a la aplicación en la vida campesina cotidiana sino a facilitar su funcionamiento dentro de la sociedad nacional. En la ciudad, dado que ella se ha constituido en el contexto predominante en la vida nacional, la urgencia de la integración, como función central, cede

el paso a elementos de tipo cognoscitivo y a la creación de patrones de conducta más eficientes en la ciudad.” (p. 62)

Este hecho resulta de fundamental importancia para entender la escuela primaria colombiana, marca diferencias centrales en su funcionamiento, como se verá más adelante en la discusión sobre la naturaleza de la práctica pedagógica que llevan a cabo los docentes sobre la comprensión lectora.

En este contexto, el fundamento teórico para comprender el papel de los docentes en comunidades campesinas nos lleva a la recontextualización del programa Todos a Aprender, observando las prácticas pedagógicas que oculta la sobreimposición de otra realidad, la del mundo urbano, la sociedad nacional o regional más amplia, desconociendo muchas veces el contexto rural.

6.3. Programa Todos a Aprender y su esquema de recontextualización

Para Raigoza, (2017) el Programa Todos a Aprender, (PTA) es propuesto por el Ministerio de Educación Nacional con el propósito de mejorar los aprendizajes de los estudiantes de básica primaria (de transición a quinto) en las áreas de lenguaje y matemáticas puesto que estas son las que presentan mayor déficit. El programa nace de la preocupación del MEN por los resultados en las pruebas Pisa, donde el país se encuentra por debajo de algunos de sus pares latinoamericanos.

De esta manera el programa comienza tomando como referente las buenas prácticas docentes de Minas Gerais, Brasil, luego se apoya en políticas educativas de otros países como Japón (desde el año 2012 al 2014), Singapur, Canadá y Chile (2016). Plantea 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, 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 aprendizaje. 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 ese sentido, Sednariño, (2012) afirma que, para lograr que los estudiantes mejoren su desempeño se deben fortalecer las condiciones que favorecen los procesos de aprendizaje. Así, el aula de clase es concebida 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 a su vez, concurren en el aula de clase: 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.

Díaz (2016) indica que el programa para la Transformación de la Calidad Educativa, Programa Todos a Aprender, es una apuesta, diseñada y ejecutada para desarrollar su quehacer en condiciones difíciles, que impactan negativamente los aprendizajes de los estudiantes, en consecuencia, requieren de acciones integrales más amplias para contrarrestar los efectos de esos factores propios de los entornos familiares, escolares y comunales poco favorables.

Este programa, según Sedano (2018) se concentra en los primeros grados de la educación básica y en el fortalecimiento de las áreas de matemáticas y lengua española con el objetivo de “Mejorar las condiciones de aprendizaje en los Establecimientos Educativos focalizados y, con ello, el nivel de las competencias básicas de los estudiantes matriculados en ellos entre transición y quinto grado” (p. 13).

Según Díaz (2016) el programa, se ha basado en la propuesta de McKenseyl y Company (2007), pero, además, se ha considerado conveniente trabajar paralelamente las áreas de lenguaje y matemáticas, por considerarse básicas y sustento para el aprendizaje de otras disciplinas. Asimismo, generalmente en estos grados de básica primaria pública un solo docente enseña todas las áreas, especialmente en estas zonas rurales.

Con el proceso de recontextualización del Programa Todos Aprender se busca dar respuesta a las necesidades contextuales, culturales y pedagógicas, por lo cual la mirada dada por Bernstein B. & Díaz M. (1985) se considera pertinente para este ejercicio, puesto que el autor define la

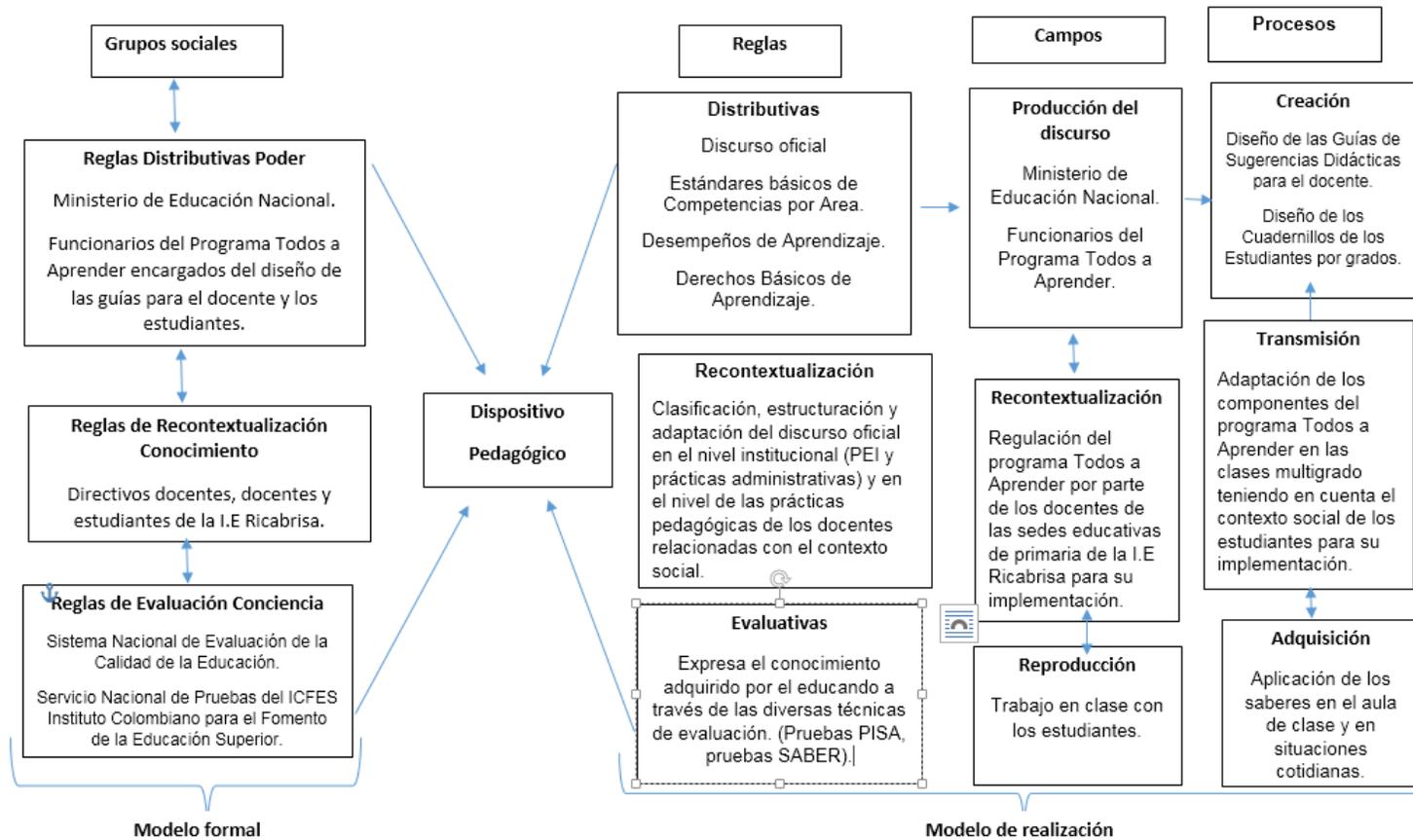
recontextualización como “la operación por la cual los discursos que pertenecen a diferentes contextos llegan a ser desubicados o reubicados en el espacio pedagógico”. (p. 26)

En este sentido, el esquema teórico de la recontextualización de saberes en el contexto escolar parte del esquema teórico propuesto por Bernstein (1990) adaptado por Brígido (2006), donde se plantea el concepto de dispositivo pedagógico, compuesto por estructuras sociales y sus reglas regulativas. La Figura 1 representa el esquema interpretativo de la teoría general y sustantiva de esta investigación a partir de las estructuras sociales que operan sucesivamente en tres niveles: producción, recontextualización y reproducción.

La figura 1 presenta el dispositivo pedagógico aplicado en el programa Todos a Aprender, en el cual se interrelacionan las estructuras sociales que operan sucesivamente en tres niveles: producción, recontextualización y reproducción.

En primer lugar, están los grupos sociales de acuerdo con el modelo formal de la teoría, que intervienen en el proceso educativo y que, en sí, controlan lo que se debe enseñar, cómo se debe enseñar y el tiempo determinado en el que se debe hacer. Los grupos sociales están encabezados por las reglas distributivas representadas por el Ministerio de Educación Nacional y los funcionarios del programa Todos a Aprender, quienes originan el discurso oficial. En esta medida realizan las políticas educativas y las reformas de estas en búsqueda de la calidad en el proceso educativo; estos a su vez imponen de manera estandarizada formatos, lineamientos y proyectos que los directivos docentes y docentes deben asumir en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en las prácticas pedagógicas, tal como lo podemos ver en la figura 1.

Figura 1 El dispositivo pedagógico y sus estructuraciones de acuerdo con el programa Todos a Aprender



Fuente: Elaboración propia a partir de Brigido (2006).

Teniendo en cuenta lo anterior en los grupos sociales aparecen las reglas de recontextualización. Esta sección está enfocada a la regulación del conocimiento; sus autores en este caso son los directivos docentes y docentes de la I.E. Ricabrisa quienes se resisten o se adaptan a las directrices contenidas en los lineamientos del Programa Todos a Aprender. De una u otra manera los docentes están ceñidos al discurso oficial, pues a través del grupo social de las reglas evaluativas dirigido por el Sistema Nacional de Evaluación de Calidad de la Educación se decide que es lo que se enseña y la secuencia de esta enseñanza. Por ende, los docentes pierden total autonomía dentro de lo que ellos creen necesario enseñar, porque el Estado a través del currículo único y su evaluación pretende crear conciencia en cuanto a las competencias mercantiles dejando a un lado los aspectos culturales y sociales del contexto donde interactúa el estudiante.

Es así como el Programa Todos a Aprender surge dentro del marco de las políticas educativas para el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes en el área de lenguaje y matemáticas teniendo como base la estandarización. El PTA en directa relación con las directrices curriculares nacionales ha tenido como referencia los Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencias (EBD) y Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), estos últimos referentes vienen siendo implementados desde 2018 bajo la directriz del Ministerio de Educación. Estos tienen como base la implementación de un currículo único nacional, aunque sus orientaciones son presentadas como optativas y respetuosas de la autonomía de las instituciones educativas y los docentes.

Los docentes implementan la recontextualización en sus prácticas pedagógicas al adaptar los componentes del Programa Todos a Aprender y sus referentes curriculares al contexto social de la institución y del estudiante, teniendo en cuenta las características de este a nivel personal, familiar y comunitario. Sin embargo, el maestro presenta una tensión continua entre lo que aparentemente debe enseñarle al estudiante según el Estado y lo que realmente necesita enseñarle al estudiante de acuerdo con la interacción que ha tenido con este. Esto se debe a los resultados que debe mostrar a nivel Municipal, Departamental y Nacional en las pruebas aplicadas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). Aunque la investigación toca algunos puntos sobre la evaluación, en particular, el desempeño en las Pruebas SABER, se enfoca

en el proceso de la recontextualización de las prácticas pedagógicas relacionadas con el discurso oficial del programa Todos a Aprender.

7. METODOLOGÍA

En el presente capítulo se desarrollan los elementos metodológicos que se tuvieron en cuenta en la investigación, primero de manera general se relata el enfoque de la investigación, seguidamente se hace referencia a las técnicas de recolección de información y al método utilizado. Por último, se presenta la población objeto de estudio y las etapas de la investigación.

7.1. Enfoque de Investigación

El tipo de estudio de este trabajo de investigación es cualitativo, con un enfoque interpretativo hacia su objeto de estudio, ya que estudia la realidad en su contexto natural, interpretando y analizando el sentido de los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen las personas involucradas. Por ello, en esta investigación se incluyó el análisis documental sobre la recontextualización del programa Todos a Aprender en la I.E. Ricabrisa sede primaria; allí se observan las prácticas pedagógicas, comprendiendo los sentidos y significados que los docentes le dan a la implementación del programa Todos a Aprender al interior de las aulas.

Los datos recogidos proporcionan información primaria, por lo tanto, se busca patrones narrativos y explicativos entre variables de interés, y se lleva a cabo la interpretación, y descripción de dichos patrones. Esta investigación también tiene presente los fenómenos sociales, en la que se persiguen determinados objetivos para así, dar respuesta, a algunos cuestionamientos, concretos a los que se enfrenta la investigación.

Este tipo de investigación facilita la exploración e indagación sobre el sentido de la recontextualización en la institución. Además, captura los aspectos individuales de la experiencia humana en su utilidad, logrando una visión holística de la experiencia vivida por los docentes al incorporar el PTA al interior de sus prácticas educativas.

7.2. Técnicas de recolección de información

7.2.1. Observación participante y diario de campo:

Respecto a la observación participante y el diario de campo Martínez (2007) indica lo siguiente:

“En la investigación social o de cualquier otro tipo, la observación y fundamentalmente los registros escritos de lo observado, se constituyen en la técnica e instrumento básico para producir descripciones de calidad. Dichos registros se producen sobre una realidad, desde la cual se define un objeto de estudio. Vale la pena destacar que tanto la observación como el registro se matizan en el terreno, en el que la experiencia y la intencionalidad del investigador imperan sus cuestionamientos. Cuando nos cuestionamos sobre una realidad u objeto, quiere decir que no la estamos mirando simplemente, ese cuestionamiento nos está indicando, que a esa realidad la estamos observando con sentido de indagación” (p.74).

Para Hernández et al, (2006) la observación cualitativa implica adentrarse profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente teniendo en cuenta los detalles, sucesos, eventos e interacciones

Los propósitos esenciales de la observación en la inducción cualitativa son:

- a) Explorar y describir ambientes, comunidades, subculturas y los aspectos de la vida social, analizando sus significados y a los actores que la generan Eddy (2008) citado por Hernández et al. (2006).
- b) Comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones, experiencias o circunstancias, los eventos que suceden al paso del tiempo y los patrones que se desarrollan Miles et al. (2013) citado por Hernández et al. (2006)
- c) Identificar problemas sociales.
- d) Generar hipótesis para futuros estudios. (p. 399).

Con respecto a los anteriores propósitos, Angrosino y Rosenberg (2012) citados por Hernández et al. (2006), proporcionan una idea de los elementos más específicos que podemos observar.

- Ambiente físico (entorno): tamaño, distribución, señales, accesos, sitios con funciones centrales, además, resultan importantes las primeras impresiones.
- Ambiente social y humano: formas de organización en grupos, patrones de vinculación(propósitos, redes, dirección de la comunicación, elementos verbales y no verbales, jerarquías y procesos de liderazgo, frecuencia de las interacciones).características de los grupos y participantes (edades, orígenes étnicos, niveles socioeconómicos, ocupaciones, genero, estados maritales, vestimenta, atuendos, etc.), actores clave, líderes y quienes toman decisiones, costumbres, además de las impresiones iniciales al respecto; es conveniente trazar un mapa de relaciones o redes.
- Actividades (acciones) individuales y colectivas: ¿Qué hacen los participantes? ¿A que se dedican? ¿cuándo y cómo lo hacen?
- Artefactos que utilizan los participantes y funciones que cubren.
- Hechos relevantes, eventos e historias ocurridas en el ambiente y a los individuos, se pueden presentar en una cronología de sucesos o, en otro caso, ordenados por su importancia. (p. 399)

Durante esta investigación se tuvo una participación en la observación de los documentos y actores focalizados en este proceso, teniendo en cuenta la relación directa con los docentes de la I.E. Ricabrisa.

7.2.2. Entrevista Semiestructurada

Perpiña (2014), define la entrevista como una técnica de recogida de información, y por tanto de evaluación, pero también es mucho más que eso. Su versatilidad y flexibilidad permiten moldear una entrevista para cada finalidad y adaptarla incluso a las necesidades del entrevistado y al estilo personal del entrevistador.

En esta investigación se utilizó la entrevista semiestructurada ya que esta permite adaptarse a las características de los sujetos. El entrevistador puede preguntar o reformular la pregunta para adecuarla a la comprensión del entrevistado, y de esta manera obtener una información amplia.

Teniendo en cuenta lo anterior, Hernández et al. (2006), expresan las características de las entrevistas cualitativas de la siguiente manera:

- 1) Las preguntas y el orden en que se hacen se adecuan a los participantes.
 - 2) La entrevista cualitativa es en buena medida anecdótica y tiene un carácter más amistoso.
 - 3) El entrevistador comparte con el entrevistado el ritmo y la dirección de la entrevista.
 - 4) El contexto social es considerado y resulta fundamental para la interpretación de significados.
 - 5) El entrevistador ajusta su comunicación a las normas y lenguaje del entrevistado.
 - 6) Las preguntas son abiertas y neutrales, ya que pretenden obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes en su propio lenguaje.
- (p. 403)

Las entrevistas realizadas a los docentes, tutoras y formador sobre la implementación del programa Todos a Aprender en la I.E. Ricabrisa estuvieron fundamentalmente diseñadas para obtener información sobre la recontextualización del Programa Todos a aprender en relación con los sentidos construidos por parte de los docentes de básica primaria de aula multigrado en la recontextualización del programa Todos a Aprender.

7.2.3. Análisis de contenido

De acuerdo con Bardín (1991) el método de análisis de contenido constituye un proceso de doble identificación y representación del contenido de un texto o documento, para este caso la transcripción de las entrevistas y los documentos que aportan información sobre el programa Todos a Aprender.

Para Hernández et al (2006) el análisis de contenido es conocido como una herramienta de investigación que permite que se realicen inferencias válidas acerca de una comunicación con respecto a su contexto. Algunas de las bondades que ofrece este método son:

Descripción de tendencias en el contenido de comunicación (oral, textual, iconográfica)

Comparar mensajes

Identificar intenciones

Reflejar actitudes, valores y creencias de las personas, grupos o comunidades (En nuestro caso los docentes de primaria del área rural de la I.E. Ricabrisa).

7.3. Etapas de investigación

En esta investigación se tuvo en cuenta las siguientes etapas para el desarrollo de proyecto:

7.3.1. Etapa Inicial

En esta etapa, se realizó la revisión bibliográfica y documental de las siguientes temáticas: Recontextualización, Programa Todos a Aprender, práctica pedagógica, y se construyó la propuesta de la tesis de grado.

7.3.2. Etapa de desarrollo

En esta etapa se contempla las siguientes fases para el desarrollo del trabajo de investigación:

Fase 1. Reconocimiento del área y la población:

Se hace un reconocimiento de la Institución Educativa Ricabrisa de manera que se determinó las características de sus actores y la modalidad de trabajo que han llevado en relación con la implementación del programa Todos a Aprender.

Fase 2. Construcción y aplicación de la entrevista semiestructurada

Se realizó la entrevista semiestructurada a los docentes, tutoras y formador en relación con el proceso institucional de implementación del programa Todos a Aprender teniendo en cuenta las siguientes categorías: focalización y extensión de las sedes, pruebas diagnósticas, formación docente, simulacro de prueba saber.

Fase 3. Diseño de la matriz de análisis

Con base a la información registrada se realizó la organización de esta en la matriz de análisis para luego dar respuesta a cada uno de los objetivos específicos presentes en la investigación.

7.3.3. Fase final

En la etapa final se tuvo en cuenta las siguientes actividades:

- Resultados y análisis: se tuvo en cuenta los resultados obtenidos de la revisión de los documentos del PTA, las anotaciones realizadas en las comunidades de aprendizaje y la entrevista semiestructurada realizada a los docentes, tutoras y al formador. Esto se realizó con el fin de entender el sentido de la recontextualización del programa Todos a Aprender por parte de los docentes de primaria de aula multigrado.

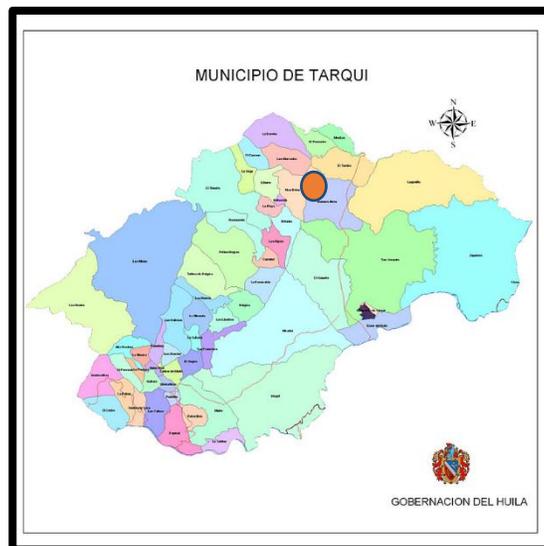
- Elaboración del documento final: Se organizaron todos los resultados y puntos del trabajo de investigación para ser presentado ante el comité.

- Diseño del material divulgativo: A partir de los resultados y su análisis se escribirá un artículo científico el cual será previamente revisado por el asesor de la tesis.
- Presentación y publicación de resultados: Sustentación final ante los pares evaluadores.

7.4. Población de estudio

La I.E. Ricabrisa se encuentra ubicada en la vereda Ricabrisa del Municipio de Tarqui, limita al norte con la vereda Las Mercedes, al occidente con la vereda Buenos Aires, al occidente con la vereda Líbano y al sur con la vereda Betania. La figura 2 muestra la ubicación geográfica de la I.E Ricabrisa.

Figura 2: Ubicación de la I.E Ricabrisa

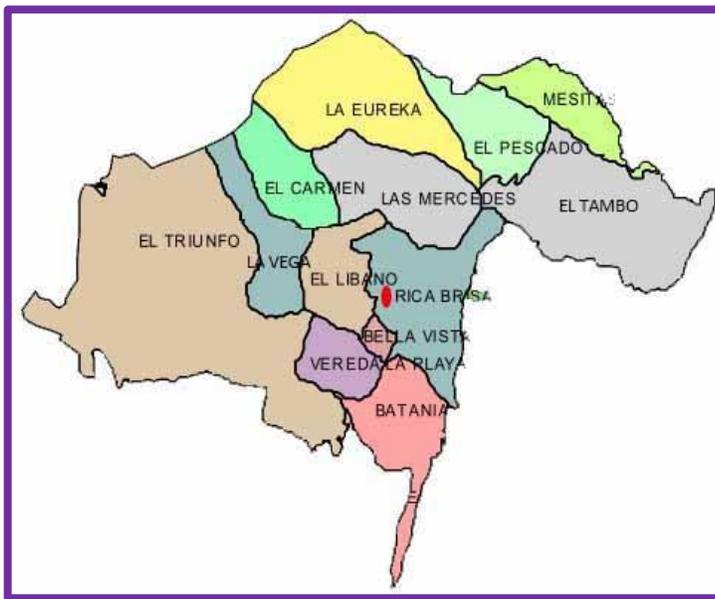


Fuente PEI, I.E. Ricabrisa (2019)

Esta institución fue fundada en 1967. Hasta ahora lleva 54 años prestando servicio a la comunidad a cargo del rector Orlando Almario Tovar, quien es especialista en didáctica educativa. Es de resaltar que esta institución extiende su labor pedagógica en 13 sedes educativas de primaria caracterizadas por enseñar en un aula multigrado. El talento humano está conformado por 28 docentes, divididos en 3 grupos: 2 directivos docentes, 16 maestros de primaria y 10 maestros de

secundaria. Una parte de los maestros pertenecen al estatuto 2277 y la gran mayoría al decreto 1278. La figura 3 muestra las sedes educativas pertenecientes a la I.E Ricabrisa.

Figura 3: Sedes educativas pertenecientes a la I.E. Ricabrisa



Fuente: PEI, I.E. Ricabrisa (2019)

Esta ofrece los niveles de transición, básica primaria, básica secundaria, y media académica, con un número de 497 estudiantes, de estos 287 se encuentran cursando los grados de transición y primaria. En el año 2003, mediante decreto N° 0883 del primero de septiembre, el gobierno nacional crea las instituciones educativas y se anexan las escuelas aledañas como sedes, más tarde la secretaria de educación del Huila mediante resolución N° 2220 del 14 de noviembre de 2007 concede reconocimiento oficial a la I.E. Ricabrisa.

La misión de la institución educativa contemplada en el PEI, es propender por el pleno desarrollo de la personalidad dentro de un proceso de formación integral del estudiante, para que sea crítico, analítico, creativo y autónomo; que proteja y mejore el medio ambiente, respete la vida y valore su comunidad; estimulando y potenciando las habilidades de los educandos con

necesidades educativas especiales y capacidades excepcionales, utilizando estrategias adecuadas a sus particularidades, respetando sus diferencias individuales a través de las práctica de valores.

En cuanto a sus principios educativos, esta se centra en brindar una educación de calidad en la educación preescolar, básica y media, para formar personas íntegras y competentes académicamente; además de lo anterior implementa los proyectos pedagógicos en el plan de aula para acercar a la comunidad a los valores éticos, morales, cívicos, artísticos y deportivos que les permita desenvolverse en un ambiente sociocultural y le garantice la continuidad a la educación superior.

En la investigación se involucra a 12 docentes de primaria que trabajan en aula multigrado, al rector, 3 tutoras y un formador del PTA. Teniendo en cuenta que estos son actores esenciales en el proceso institucional de implementación y recontextualización del programa Todos a Aprender.

8. RESULTADOS

En este capítulo se presenta el análisis de la implementación del programa Todos a Aprender en la I.E. Ricabrisa y la recontextualización que tuvo este durante su ejecución en las prácticas pedagógicas de formación situada ejercida por los docentes de primaria. Por último, se presentan las identidades pedagógicas resultado del proceso de recontextualización.

8.1. Proceso institucional de implementación del programa Todos a Aprender en la institución educativa Ricabrisa

La recontextualización del programa Todos a Aprender realizada por los maestros de primaria de la I.E. Ricabrisa inicia desde el momento en que el consejo académico de la I.E. solicita al Ministerio de Educación Nacional el acompañamiento del PTA para mejorar el desempeño de las pruebas saber grado 3° y 5° de básica primaria, teniendo en cuenta que el objetivo principal de este programa es fortalecer el nivel de desempeño de los estudiantes del grado preescolar al grado quinto de básica primaria, para que estos obtengan buenos resultados en la prueba SABER, realizada directamente a los estudiantes del grado tercero y quinto de básica primaria. Este objetivo indica una relación estrecha entre las instituciones educativas y el MEN. Esta relación da origen a la recontextualización, según López (2001), esta es entendida como “una operación mediante la cual se mueven los textos y prácticas del contexto primario de producción discursiva, al contexto secundario de reproducción discursiva”. (p. 2)

Para comprender lo anterior, es importante analizar la relación desde el contexto primario de producción discursiva, que se origina en el Ministerio de Educación Nacional; y cómo este discurso se reproduce en el contexto secundario representado por los docentes de primaria de la I.E. Ricabrisa, quienes en sí a través del proceso de recontextualización seleccionan, abstraen, desubican, ubican, desenfocan y enfocan el discurso generado en el campo de producción oficial.

En función de lo anterior la I.E. Ricabrisa siguiendo los lineamientos del MEN al finalizar cada año escolar realiza la evaluación institucional (ver Anexo 1), teniendo en cuenta las cuatro gestiones que la componen: gestión financiera, gestión comunitaria, gestión administrativa y gestión académica. En este caso nos centramos en la gestión académica, constituida por dos

maestros de primaria, dos maestros de secundaria, una coordinadora académica y el rector. En esta se califica de 1 a 4 cada uno de los criterios que la componen, entendiendo como 1 la calificación mínima y 4 la calificación superior. Los criterios que presentan puntaje bajo se tienen en cuenta en el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI).

La evaluación institucional de la gestión académica 2013, mostró que los criterios sobre los resultados de las Pruebas Saber a nivel institucional, permanecían en desempeño mínimo, por ello, el consejo académico en conjunto con los directivos docentes, tomaron la decisión de solicitar al Ministerio de Educación Nacional el acompañamiento del Programa Todos a Aprender para los grados 3° y 5° de básica primaria. Teniendo en cuenta que este programa según el MEN (2013), “fortalece las estrategias pedagógicas en el aula, para mejorar los resultados de las pruebas SABER en las áreas de matemáticas y lenguaje de los estudiantes de los grados tercero y quinto de básica primaria”. (p. 6)

Para mejorar los resultados de las pruebas SABER de los grados noveno y undécimo, los docentes de secundaria decidieron utilizar simulacros de pruebas SABER por cada área, también optaron por solicitarle a los padres de los estudiantes del grado 9° y 11° pagar un plan de pre-icfes. Referente a lo antes mencionado, se percibió que la mayoría de los padres accedió a adquirir el costo de este plan, unos pocos no accedieron a este por múltiples razones no justificadas (Rector I.E., 2020).

Siguiendo la línea sobre la petición de acompañamiento del PTA al MEN por parte del consejo académico de la I.E., esta fue enviada el 20 de octubre del 2013 por medio de una carta, para que estudiara la posibilidad de asignar el programa PTA a la IE. La implementación del programa fue aprobada el 3 de febrero de 2014 (ver anexo 2), a partir de esta fecha la secretaría de Educación del Huila, siguiendo el proceso del MEN (2019), realizó el acto administrativo de nombramiento de una tutora, quien es la persona destinada por el PTA para cumplir las siguientes funciones:

- Consolidar las estrategias pedagógicas para la atención de establecimientos educativos beneficiados por el PTA.
- Analizar las prácticas de aula con el uso pedagógico de materiales educativos

- Revisar los resultados de la evaluación de aprendizajes, para realizar la sistematización y el plan de mejoramiento junto con los docentes.
- Acompañar a los docentes en el aula de clase y en los procesos pedagógicos que realiza este en la práctica pedagógica.
- Presentar los avances obtenidos en la enseñanza- aprendizaje, a partir de la implementación de las estrategias pedagógicas (p. 6).

Hasta aquí se ha visto como la recontextualización gira en torno de dos discursos: el primero es el discurso oficial, representado por el Ministerio de Educación Nacional que diseña programas estratégicos como el PTA para el fortalecimiento de los desempeños de los estudiantes en la evaluación nacional de las Pruebas SABER. El acompañamiento es realizado por medio de la tutora o tutor, quien acompaña todos los procesos pedagógicos de los docentes y los estudiantes en el contexto escolar. En este contexto, se evidencia el segundo discurso denominado recontextualizador; según Bernstein (1998), el cual se da a partir de la selección, cambio o mantenimiento del discurso primario de producción por parte de los docentes y estudiantes en las prácticas pedagógicas determinadas por el contexto social.

A continuación, se describe la implementación del programa Todos a Aprender en la I.E. Ricabrisa a la luz de la recontextualización institucional de la I.E., teniendo en cuenta cada una de las estrategias de este programa para desarrollar su objetivo principal.

8.1.1. Focalización de la I.E. Ricabrisa para implementar el Programa Todos a Aprender

Esta institución fue focalizada desde el año 2014 por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), teniendo en cuenta el bajo nivel de desempeño en la Prueba Saber de lenguaje de los grados tercero y quinto de Básica Primaria. El rector de la I.E. memora el primer acercamiento que el programa tuvo y lo expresa de la siguiente manera:

En un primer momento, los formadores quienes son los representantes del Ministerio de Educación Nacional y, a su vez, los formadores de los tutores que realizan el acompañamiento en cada establecimiento educativo reunieron a los directivos docentes de las instituciones educativas a nivel departamental que presentamos la solicitud para ser parte de este programa. Nos expusieron los lineamientos del PTA desde una visión de transformación educativa, para fortalecer los procesos de formación del maestro en las prácticas del aula de clase y todo el entorno de la institución a partir de los cinco componentes que integran esta estrategia educativa: componente pedagógico, componente formación situada, componente gestión educativa, componente condiciones básicas y componente compromiso social (O. Almario, entrevista semiestructurada febrero 3 de 2020).

Tras asistir a esta jornada, los directivos docentes de la IE empezaron a incorporar gradualmente cada una de las estrategias del programa en las gestiones que componen el horizonte institucional para el funcionamiento de la IE: gestión directiva, gestión académica, gestión administrativa y financiera y la gestión comunitaria. Éste a su vez, fue presentado a todos los docentes a nivel institucional por parte del rector y la tutora asignada, con la intención de que la mayoría de los maestros de primaria participarán en las sesiones de trabajo situado. El acompañamiento en el aula de clase estaba focalizado solamente para 5 sedes (El Líbano, La Vega, Betania, La Playa y la sede de primaria de la principal) las 7 sedes restantes (El Carmen, El Pescado, Las Mercedes, El Tambo, Bellavista, La Eureka y El Triunfo) tenían la posibilidad de participar en las comunidades de aprendizaje y a la vez compartir sus experiencias pedagógica. La profesora Suarez, de la escuela rural de primaria, precisó lo siguiente:

“La tutora en conjunto con los directivos docentes expuso el programa con sus lineamientos en cada una de las sedes de primaria. En las reuniones con padres de familia aprovechó para invitarlos a hacer parte del PTA, a través del apoyo total en cada una de las actividades realizadas por los niños y la comprensión del tiempo que la maestra iba a determinar para participar en la formación situada, realizada un día semanalmente en el horario de la tarde. Ante esto, la mayoría de los padres afirmaron comprometerse totalmente

a participar en cada una de las actividades propuestas en el programa”. (I. Suárez, entrevista semiestructurada 12 de septiembre de 2020).

En un principio, para algunos docentes era la oportunidad de mejorar su práctica docente y para otros era un programa más impuesto por el MEN para desarticular la autonomía del maestro. Así lo relata la profesora Cárdenas de una sede rural de primaria:

“En un inicio, algunos maestros concebían este programa de carácter evaluativo, que iba en contra de la autonomía de los maestros. La tutora socializó el programa a los 12 maestros de primaria, pero en la siguiente reunión solo asistimos 7 maestros, pues nos decían que era un programa que nos iba a ofrecer muchas estrategias para mejorar las prácticas en el aula y con ésta las pruebas Saber. Con el transcurso del tiempo, los docentes que no se acogieron al programa, se dieron cuenta que este programa tenía diversas estrategias que promovían la participación de los estudiantes, que contaba con herramientas para trabajar en clase, entonces se fueron uniendo a nuestro grupo y pues finalizando digamos 2 – 3 años estando con el programa, se logró que todos los maestros de primaria estuviéramos hablando el mismo idioma, ya éramos varios. Entonces la tutora nos distribuyó por zonas, teníamos la zona de las Mercedes, Betania y el Líbano; cada zona integrada por 4 maestros, de esta manera nos reunimos y compartimos las estrategias que facilitarían la comprensión del conocimiento de los estudiantes. De todas maneras, fue una experiencia muy bonita”. (D. Cárdenas, entrevista semiestructurada 12 de septiembre de 2020).

A partir de los aspectos anteriores; la tutora Trujillo del PTA expresa lo siguiente:

El programa inició su acercamiento logrando establecer vínculos entre los directivos docentes, docentes de primaria, padres de familia y estudiantes. A pesar de que algunos docentes desconfiaban de este programa paulatinamente durante los 5 años que el programa estuvo en la I.E., decidieron ser parte de éste para conocer las estrategias pedagógicas y de esta manera generar un mejoramiento significativo de los desempeños de los estudiantes. Así, el programa logró establecer su acompañamiento desde el año 2014 al 2019, teniendo en cuenta que el rector, con la aprobación de los docentes y el consejo directivo, solicitaban

al final del año escolar la continuidad del programa por medio de una carta dirigida al Ministerio de Educación Nacional”. (P. Trujillo, entrevista semiestructurada 13 de septiembre de 2020).

Pese a la solicitud de continuidad del programa realizada por el rector y los docentes al MEN este finaliza su acompañamiento en el año 2019. De acuerdo con esto; El formador Pinto regional Huila del PTA explica que:

El proceso en la I.E. había tenido buenos resultados y que por ende esta podría ser una de las causales no específicas para finalizar el programa en la I.E. para asignar este acompañamiento a una sede educativa que lo requiriera. (J. Pinto, entrevista semiestructurada 1 de abril de 2021).

Entre tanto, el objetivo principal del PTA de mejorar el nivel de desempeño institucional en las pruebas Saber en el área de matemáticas y lenguaje, tuvo un avance notorio en los cinco años que se implementó en la I.E. esto se evidencia en los resultados de las pruebas Saber de los años en los cuales la I.E. Ricabrisa recibió acompañamiento del PTA. Estos resultados surgen de la relación de las estrategias del programa y la acogida que los docentes tuvieron al acceder a estas. Lo anterior hizo que hubiese una transformación total en los procesos educativos ya no se centraron solo en los aspectos académicos, sino que surgió una mirada social donde se trabajaba a partir de las situaciones presentes en el contexto a través de la reflexión y planeación institucional que impactaron las prácticas pedagógicas en el aula.

Para evidenciar lo anterior se presenta el desempeño de los estudiantes en las pruebas Saber Lenguaje grado 3°, con el fin de especificar la relación de los resultados con la recontextualización realizada por los maestros en el proceso de implementación del PTA.

8.1.2. Resultados de las pruebas SABER, referente básico para mostrar la influencia del proceso de la recontextualización en la implementación del PTA

Para establecer el criterio de la recontextualización generada por los maestros en la implementación del PTA en la práctica pedagógica, se parte del análisis de los resultados de la

Prueba Saber lenguaje y matemáticas grado 3° de primaria entre el año 2014 al 2017, teniendo en cuenta que el énfasis del programa reside en el mejoramiento de estos y, por ende, estos resultados son utilizados por los docentes de primaria y la tutora del PTA en la reestructuración del plan de estudio y con este la metodología del aprendizaje. Se realiza solamente el análisis de los resultados de las pruebas SABER de los años mencionados, ya que a partir del año 2018 y año 2019 el ICFES no aplicó pruebas SABER a los estudiantes de los grados tercero y quinto de primaria.

Teniendo en cuenta lo anterior, la tutora del PTA en conjunto con los maestros y los directivos docentes, analizaba los resultados de cada año y, a partir de estos, modificaban el plan de estudio, estructurando los estándares básicos de competencias de ahora en adelante denominados por la sigla (EBC) y los derechos básicos de aprendizaje referidos por la sigla (DBA). Referente a esto, los docentes en el año 2016 empezaron a relacionarse con los referentes nacionales adaptándose a las situaciones de aprendizaje fruto de la vivencia en el contexto social.

El PTA estructura su trabajo tomando como referencia los resultados de las pruebas Saber. Para el ICFES (2016) “Estos permiten generar un conjunto de resultados que posibilitan conocer el estado actual de las capacidades de los estudiantes y hacer seguimiento a su desarrollo, mediante el análisis de sus resultados históricos” (p. 5). El análisis de los resultados obtenidos por los establecimientos educativos es un insumo importante para la formulación de planes de mejoramiento y actividades pedagógicas que ayuden a disminuir las debilidades y aumenten las fortalezas de los estudiantes en el desempeño académico.

A continuación, se presentan los resultados de las Pruebas Saber grado tercero del área de lenguaje y matemáticas entre el año 2014 al 2017 como muestra en esta investigación ya que las estrategias implementadas por los docentes y la tutora del PTA para mejorar los desempeños que presentaban nivel insuficiente eran contextualizadas para todos los grados con un factor de profundidad teniendo en cuenta las características de la escuela rural multigrado.

La tabla 1, presenta los resultados de la prueba Saber de Lenguaje grado tercero. En esta se puede apreciar el porcentaje y el nivel de desempeño que presenta el establecimiento educativo referente a la entidad territorial y al país.

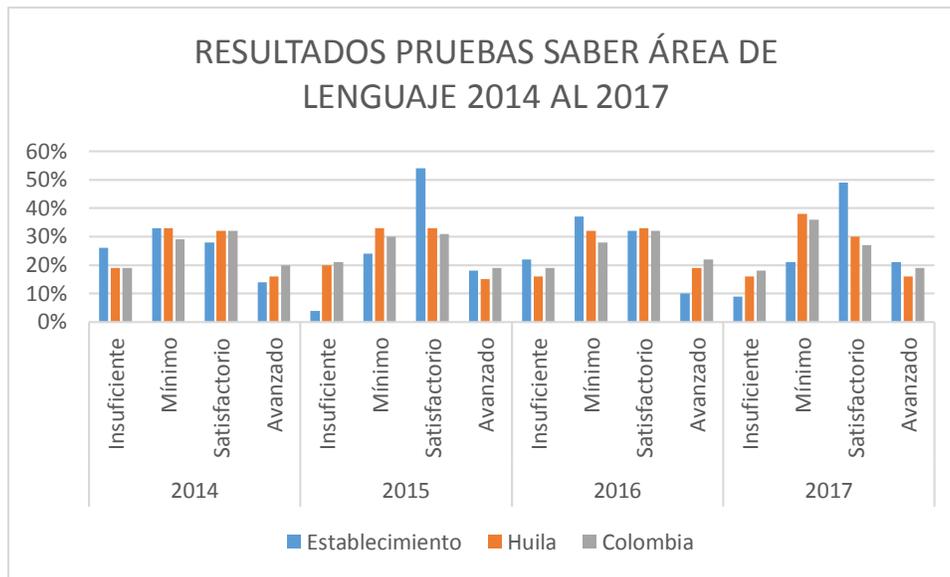
Tabla 1 Resultados prueba Saber área de lenguaje grado tercero año 2014 al 2017

Año	Nivel	Establecimiento	Huila	Colombia
2014	Insuficiente	26%	19%	19%
	Mínimo	33%	33%	29%
	Satisfactorio	28%	32%	32%
	Avanzado	14%	16%	20%
2015	Insuficiente	4%	20%	21%
	Mínimo	24%	33%	30%
	Satisfactorio	54%	33%	31%
	Avanzado	18%	15%	19%
2016	Insuficiente	22%	16%	19%
	Mínimo	37%	32%	28%
	Satisfactorio	32%	33%	32%
	Avanzado	10%	19%	22%
2017	Insuficiente	9%	16%	18%
	Mínimo	21%	38%	36%
	Satisfactorio	49%	30%	27%
	Avanzado	21%	16%	19%

A partir de la tabla antes presentada se realiza la comparación de los resultados del nivel de desempeño que tuvo el establecimiento educativo desde el año 2014 al 2017 teniendo en cuenta que este establecimiento contaba con el acompañamiento del PTA. Se puede evidenciar a partir de los resultados una disminución del porcentaje del nivel de desempeño insuficiente, ya que se pasó de un 26% en el año 2014 a un 9% en el año 2017, de igual forma se pasó de un 33% en el nivel de desempeño mínimo a un 21%. Los niveles de desempeño satisfactorio y avanzado también evidencian mejoras, en el caso del nivel de desempeño satisfactorio que estaba representado por un 28% en el año 2014, se pasó a un 49% en el año 2017; en el nivel de desempeño Avanzado la mejora está representada en 7 puntos porcentuales, ya se pasó de 14% a un 21% de nivel de desempeño.

La figura 4 representa cada nivel y la sistematización de estos.

Figura 4: Resultados Pruebas Saber área de lenguaje 2014 al 2017



Fuente: Elaboración de la autora, basada en resultados pruebas Saber.

Haciendo la comparación de los resultados de la prueba del área de lenguaje grado tercero del año 2014 al 2017 entre el establecimiento educativo, la entidad territorial certificada (ETC) y el país, se puede evidenciar que la I.E. Ricabrisa en el año 2014 tenía un nivel de desempeño insuficiente mucho mayor que las medias del departamento y de la nación.

Por su parte, los resultados del año 2015 muestran una mejora, porque se evidenció una disminución de estudiantes que presentaron un desempeño insuficiente en la prueba anterior; ya que pasó de un nivel de desempeño de 26% en el año 2014 a un nivel de desempeño del 4% en el año 2015. Esto indica que las estrategias efectuadas por el PTA influyeron en el desempeño académico de los estudiantes teniendo en cuenta que cada acción que este programa realizaba giraba en torno a los objetivos de aprendizaje del área de lenguaje cuya base son los DBA.

En el año 2017, los resultados dan cuenta de una mejora notable en los niveles de desempeño satisfactorio y avanzado, unido a una disminución de los niveles insuficiente y mínimo, los cuales superan las medias de los niveles de desempeño en el departamento y la nación.

Sin embargo, en el año 2016 se evidencia el aumento de la insuficiencia en la prueba saber de lenguaje del grado tercero en la I.E. en comparación con el departamento del Huila y el país. Esto podría tener como causa la falta de tiempo estimado para el desarrollo curricular de cada uno de los temas planteados. Sumado a lo anterior, la inasistencia a clase de los estudiantes al establecimiento educativo debido a la recolección de la cosecha de café teniendo en cuenta que en este tiempo muchos estudiantes se dedican a diferentes oficios que se derivan del proceso en la recolección y distribución de este.

Cabe resaltar que los resultados de esta prueba son subjetivos teniendo en cuenta que la población presenta diversas características que están sujetas al contexto. Algún cambio o falencia influye en los resultados de esta prueba.

Es importante resaltar los componentes evaluados, tales como el componente semántico que estudia el significado de las palabras a través de los siglos hasta llegar a la actualidad. En este componente, cada palabra está compuesta por una serie de fonemas que podemos articular y escribir. En este caso es el significante en nuestra mente asociamos la palabra con su concepto y este a la vez es su significado. Esta prueba también evalúa el componente sintáctico, el cual parte de la gramática y todo su contenido y el componente pragmático que estudia el lenguaje en su relación con los usuarios y las circunstancias de la comunicación.

A continuación, se presenta el resultado de los componentes de la prueba Saber de lenguaje grado tercero entre el año 2014 al año 2017, para validar la información sobre las fortalezas y debilidades de estos en cada año escolar, teniendo en cuenta que este es el punto fundamental en el que el PTA y los docentes centraron su atención para realizar el plan de acción mensual en el área de lenguaje. Es importante aclarar que las estimaciones de las fortalezas o debilidades relativas se obtienen a partir de la comparación del puntaje promedio del establecimiento educativo, en cada competencia o componente del área evaluada, con los puntajes promedio en esa misma competencia o componente del conjunto de instituciones educativas del país que tuvieron un puntaje promedio similar en el área.

La tabla 2 presenta el porcentaje de los componentes de la Prueba Saber de Lenguaje año 2014 al 2017 teniendo en cuenta las estimaciones débil, similar y fuerte.

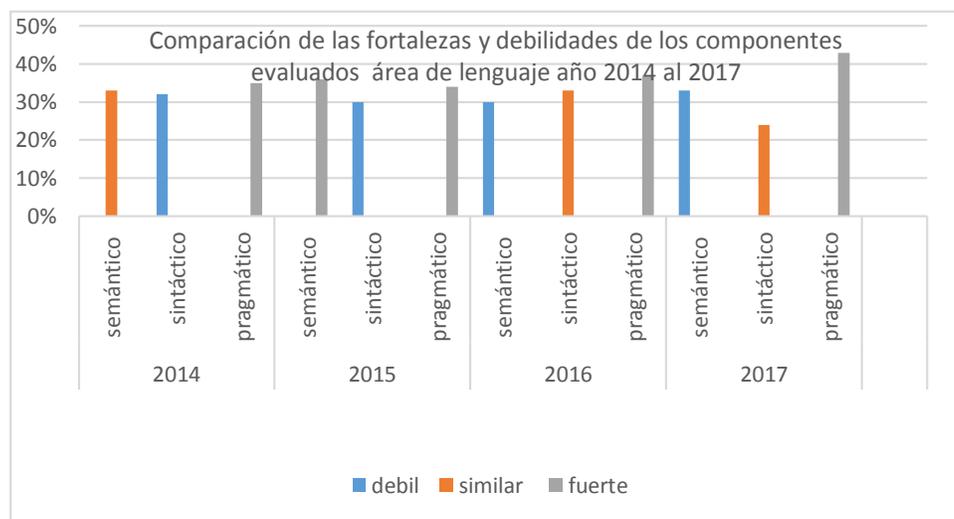
Tabla 2 Porcentaje de los componentes de la Prueba Saber de Lenguaje año 2014 al 2017

Año	Nivel	débil	similar	fuerte
2014	semántico		33%	
	sintáctico	32%		
	pragmático			35%
2015	semántico			36%
	sintáctico	30%		
	pragmático			34%
2016	semántico	30%		
	sintáctico		33%	
	pragmático			37%
2017	semántico	33%		
	sintáctico		24%	
	pragmático			43%

Fuente: Elaboración de la autora, basada en los resultados pruebas Saber.

La figura 5 muestra la comparación de estos niveles en cuanto a las falencias y fortalezas de cada uno de los componentes.

Figura 5: Comparación de las fortalezas y debilidades de los componentes evaluados área de lenguaje año 2014 al 2017.



Fuente: Elaboración de la autora, basada en los resultados de la prueba Saber de Lenguaje grado tercero

La tabla 2 y la figura 5 muestran el nivel de desempeño de los componentes presentes en cada una de las pruebas saber efectuadas entre el año 2014 al 2017. En estas se evidencia una constante debilidad en los componentes semántico y sintáctico teniendo en cuenta que los estudiantes en su gran mayoría no han adquirido el hábito de escribir y son muy pocos los que leen y estructuran un texto, teniendo en cuenta la coherencia que debe tener. Aquí, es donde automáticamente aparece la necesidad de los maestros de recontextualizar las prácticas pedagógicas, de acuerdo con lo que ellos creen que se necesita con urgencia en el contexto. La profesora Trujillo, de la escuela rural de primaria argumenta:

La exigencia establecida por el MEN de producir resultados bajo la línea de la calidad educativa a través de la evaluación estandarizada; han obligado que la mayoría de los maestros centren su metodología bajo el concepto de memorización y mecanización de la enseñanza, sin tener en cuenta la importancia de que los estudiantes expresen su punto de vista a través de la redacción de ensayos, reseñas, artículos, rae para que con esto mejoren en el componente semántico y sintáctico (F. Trujillo, entrevista semiestructurada 14 de septiembre de 2020).

Los resultados de los componentes de la prueba SABER del área de lenguaje, muestran la falencia sistemática del componente semántico y sintáctico. Esto en general, representa la cultura del área rural donde predomina más la oralidad que la escritura de texto. La manera como los estudiantes conciben las prácticas de los maestros y responden a las preguntas de acuerdo con los significados que para ellos tienen, teniendo en cuenta que la mayoría de las preguntas de las pruebas SABER de este tipo pueden tener múltiples significados de acuerdo con el contexto cultural donde vive el estudiante. Aquí radica la importancia de concebir una evaluación donde prevalezca la opinión de los estudiantes, frente a los procesos que se dan en el campo de la educación. En definitiva, el proceso de la recontextualización que realizan los docentes y los estudiantes de una u otra manera está marcada por la confrontación que realizan cuando se resisten a adaptarse a la mecanización de las pruebas Saber, porque la mayoría de los maestros tienden a sujetarse al proceso de enseñanza estrictamente académico, por ello dejan de lado la transversalización con las artes plásticas, la música, la danza, el teatro y el juego.

De esta manera, la práctica pedagógica se convierte en la mecanización de la lectura para el desarrollo de preguntas, las matemáticas sujetas a las operaciones básicas, donde se le enseña al estudiante un solo método para llegar a la respuesta sin darle la oportunidad que el explore otras posibilidades siendo así, se deja de lado la cultura propia del estudiante para ceñirse a la cultura de “otro”.

En términos generales los resultados de la prueba SABER de lenguaje entre el año 2014 al 2017 indican que los estudiantes presentan falencias en el componente semántico y sintáctico, pero predomina un nivel fuerte en el componente pragmático. De esta manera, se percibe que la falencia en la competencia escrita yace de estos componentes teniendo en cuenta que estos son principalmente los que estructuran la coherencia en el texto. Debido a lo anterior, la competencia lectora tiende a afectarse porque esta tiene directa relación con la interpretación que el estudiante le da a las diferentes situaciones. Las pruebas estandarizadas además de presentar los resultados especifican los aprendizajes que se deben mejorar. A partir de esto, el PTA en conjunto con los docentes en las prácticas de formación situada analizaba cada uno de los aspectos que arrojaban estos resultados y buscaban todas las acciones pedagógicas para su mejoramiento.

A partir de lo anterior, se generaban varias estrategias para fortalecer el desarrollo de la competencia lectora y escritora, en ese proceso, se recontextualiza el aprendizaje y con este las prácticas pedagógicas de los maestros; ya que estos tienden a enseñar a través de situaciones cercanas al estudiante para que el aprendizaje sea comprensible. Frente a lo antes expuesto Meirieu (2007) afirma:

“Es responsabilidad del educador hacer emerger el deseo de aprender. Es el educador quien debe crear situaciones que favorezcan la emergencia de este deseo. El enseñante no puede desear en lugar del alumno, pero puede crear situaciones favorables para que emerja el deseo. Estas situaciones serán más favorables si son diversificadas, variadas, estimulantes intelectualmente y activas, es decir, que pondrán al alumno en la posición de actuar y no simplemente en la posición de recibir. Y pienso que corresponde a la escuela reflexionar seriamente sobre esta responsabilidad. No nos podemos contentar con dar de beber a

quienes ya tienen sed. También hay que dar sed a quienes no quieren beber. Y dar sed a quienes no quieren beber es crear situaciones favorables” (p.44).

De esta manera a través de la recontextualización los docentes tomaron el sentido de transformar las prácticas pedagógicas tras implementar situaciones que fomentarán el aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta la relación directa del discurso oficial establecido por el MEN. Frente a esto, el PTA desarrolló la formación de los maestros de acuerdo con los desempeños que se debía mejorar según la prueba Saber. A partir de este proceso, surgió la necesidad de establecer aprendizajes que transformarán el entorno social además del desempeño académico que se esperaba de los estudiantes.

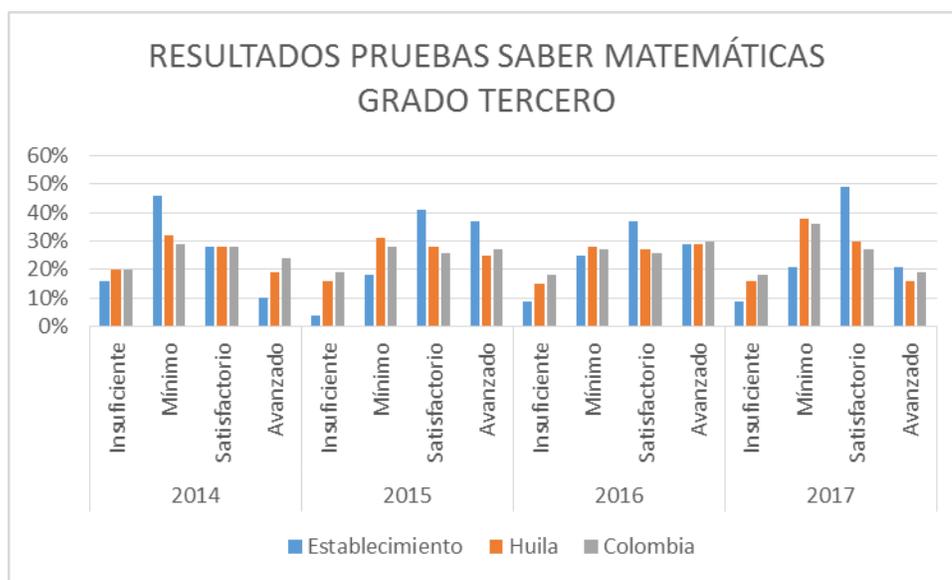
Siguiendo esta línea, la tabla 3 presenta los resultados de las pruebas Saber matemáticas grado tercero. En esta, se resalta que el desempeño durante el año 2014 al 2017 tiende a tener un alto porcentaje en el nivel satisfactorio. De esta manera se logra entender que la implementación del PTA influyó en las situaciones de aprendizaje de los estudiantes precisamente porque los maestros se apropiaron del discurso oficial y lo adaptaron a las características de la cultura rural a través de la recontextualización.

Tabla 3: Resultados pruebas Saber matemáticas grado tercero año 2014 al 2017.

Año	Nivel	Establecimiento	Huila	Colombia
2014	Insuficiente	16%	20%	20%
	Mínimo	46%	32%	29%
	Satisfactorio	28%	28%	28%
	Avanzado	10%	19%	24%
2015	Insuficiente	4%	16%	19%
	Mínimo	18%	31%	28%
	Satisfactorio	41%	28%	26%
	Avanzado	37%	25%	27%
2016	Insuficiente	9%	15%	18%
	Mínimo	25%	28%	27%
	Satisfactorio	37%	27%	26%
	Avanzado	29%	29%	30%
2017	Insuficiente	9%	16%	18%
	Mínimo	21%	38%	36%
	Satisfactorio	49%	30%	27%

La figura 6 muestra que el nivel satisfactorio en el área de matemáticas se destacó de manera sistemática cada año. Esto indica que las estrategias implementadas por el PTA y las adaptaciones realizadas a estas por parte de los maestros de primaria contribuyeron a este resultado teniendo en cuenta que estos conocen la manera de enseñar a los estudiantes desde su cultura.

Figura 6: Resultados pruebas Saber matemáticas grado tercero año 2014 al 2017



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados pruebas Saber de matemáticas grado tercero año 2014 al 2017

Partiendo de lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional citado en la guía de enseñanza de matemáticas del PTA para docentes de primaria (2016) indica:

“Las situaciones de aprendizaje significativo y comprensivo en las matemáticas escolares son situaciones que superan el aprendizaje pasivo, gracias a que generan contextos accesibles a los intereses y a las capacidades intelectuales de los estudiantes y, por tanto, les permiten buscar y definir interpretaciones, modelos y problemas, formular estrategias de solución y usar productivamente materiales manipulativos, representativos y tecnológicos” (p. 5).

En relación con lo antes expuesto, los docentes junto con la tutora diseñaban diversos materiales para acercar la experiencia de aprendizaje a los estudiantes, entre estos ábacos, fichas de dominó,

lotería, rompecabezas entre otros materiales que los estudiantes manipulaban durante la clase y fuera de esta. Además, los materiales de apoyo se creaban a partir de las planeaciones de clase. Lo anterior, sirvió bastante para que el conocimiento abstracto fuera concreto. Aquí se destaca también la importancia de los textos entregados por el PTA; ya que estos contenían diversas actividades que promovían la participación de los estudiantes.

Teniendo en cuenta lo anterior, la profesora Cárdenas de la escuela rural de primaria indica:

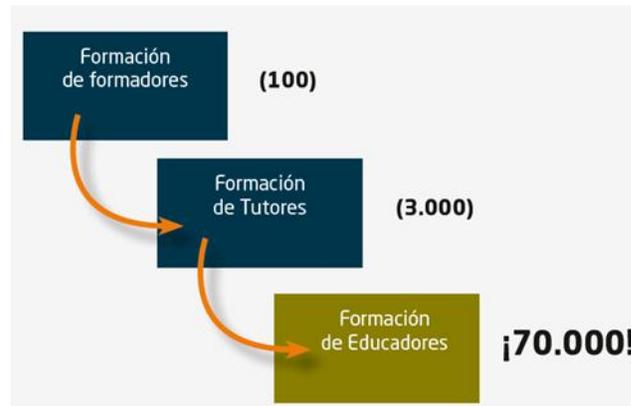
“El material de apoyo que llega a los centros asociados es excelente además de las capacitaciones que les brindan a los maestros para el uso de estos y las diferentes estrategias que surgen tras utilizar los textos en la clase y en los microcentros teniendo en cuenta que uno dinamiza las clases con las estrategias de otros compañeros” (D. Cárdenas, entrevista semiestructurada 12 de septiembre de 2020).

Los resultados de las pruebas saber son utilizados por el PTA para orientar su trabajo pedagógico; en relación con estos resultados, el programa involucra las prácticas pedagógicas de los maestros las cuales inciden en el desempeño académico de los estudiantes. A partir de esto, el plan de formación de los maestros se da bajo el ámbito de estas pruebas. A continuación, se explica la formación docente desde la estructura del PTA.

8.1.3. Formación docente, objetivo principal del PTA para lograr la calidad educativa

El Programa Todos a Aprender, desde su inicio ha tenido como objetivo principal fortalecer la formación y el acompañamiento a docentes focalizados, de tal manera que impacte en el mejoramiento de las prácticas de aula y, por ende, en los aprendizajes de los estudiantes. Para ello, el PTA desde el 2011 trazó una ruta de formación y acompañamiento en cascada. La figura 7 muestra el plan de formación instaurado en el PTA.

Figura 7: Estrategia de formación situada del PTA.



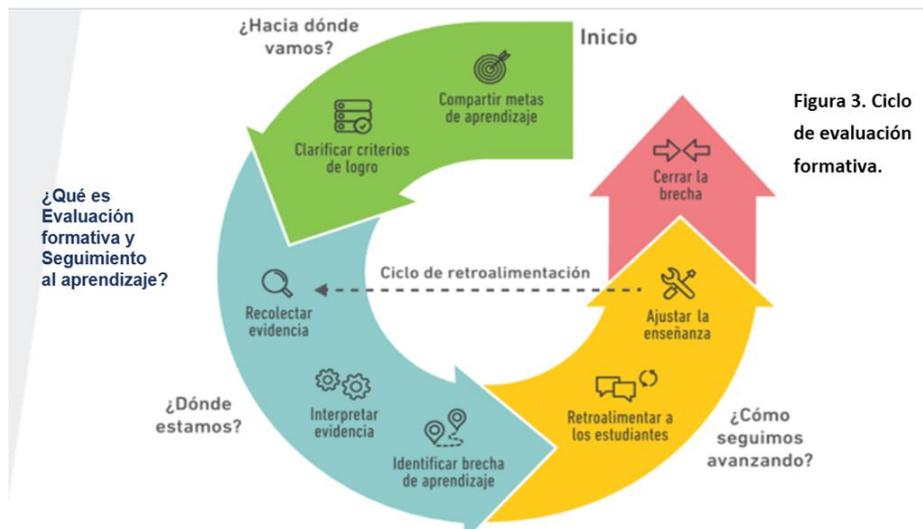
Fuente: Higuera, Y (2016).

Como se evidencia en la figura 7, la formación en cascada inicia de forma descendente a partir de la capacitación de 100 docentes de Colombia, que están adscritos bajo la modalidad de contrato en propiedad, en el talento humano del MEN con una experiencia de más de 20 años. Según Higuera (2016), estos docentes fueron capacitados en las siguientes líneas de formación: Acompañamiento situado, Gestión escolar, Comunicación, resolución de problemas, competencias socioemocionales y ciudadanas, educación inicial y evaluación formativa. A partir de esto, fueron nombrados formadores, quienes pasaron a reproducir este aprendizaje a un equipo de 3.000 tutores que son docentes nombrados en propiedad en cada una de las secretarías de educación focalizadas, especializados en el área de matemáticas, español cuya función era realizar procesos de formación y acompañamiento a 70.000 docentes en propiedad y provisionales, entre ellos normalistas superiores y licenciados, del área rural y urbana de los establecimientos educativos de las 80 secretarías focalizadas en el país.

Según el reporte de la funcionaria encargada de la gestión del PTA regional Huila de la secretaría de Educación Departamental, este programa desde que inició, contó con tres formadores asignados por el MEN y 93 tutores anexos al contrato en propiedad. Estos cumplen la función de brindar acompañamiento a más de 2.418 maestros que trabajan directamente en los 93 establecimientos focalizados en el departamento del Huila a través de la estrategia de formación situada del PTA. Esta se sustenta en actividades de acompañamiento al maestro y se centra en las

problemáticas específicas del aula en torno a los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Este componente tiene como finalidad resaltar, valorar, reconocer y cualificar el papel del maestro, como transformador de la calidad educativa a través de la evaluación formativa. La evaluación se caracteriza por realizar el seguimiento de la enseñanza y aprendizaje en el proceso educativo; teniendo en cuenta tres momentos: ¿Hacia a dónde vamos?, ¿Dónde estamos? y ¿Cómo seguimos avanzando? La figura 8 explica los componentes de cada momento.

Figura 8: Componentes de la evaluación formativa



Fuente: Heritage (2010) citado por Agencia de Calidad de la Educación Chile (2017)

El compromiso de los formadores es capacitar a los tutores en estrategias de fortalecimiento educativo, teniendo en cuenta los componentes del PTA antes mencionados; en este caso nos centramos en el componente de formación situada. Cuando las tutoras recibieron la formación, empezaron a realizar los diferentes procesos de acompañamiento con los docentes y directivos docentes de la IE. Esta formación se dio a través de la ruta de acompañamiento dividida en cinco ciclos.

La figura 9 muestra la ruta de acompañamiento y las actividades generales por ciclos realizadas de manera consecutiva entre el año 2014 a 2019 en la IE Ricabrisa.

Figura 9 Ruta de acompañamiento del PTA en la I.E. Ricabrisa



Fuente: Elaboración propia resultado de la entrevista realizada a la tutora Trujillo (13 de septiembre del 2020)

En cuanto a la ruta de acompañamiento y formación a los docentes en la IE Ricabrisa entre el año 2014 y 2019, esta se implementó a partir de ciclos. En el ciclo de apertura el formador y la tutora diseñaban el plan estratégico de acompañamiento, teniendo en cuenta cada una de las estrategias de fortalecimiento educativo.

Relacionando lo anterior con el tema de la investigación, éste sería un modo de producir el discurso para llevarlo a una comunidad de aprendizaje teniendo en cuenta que cada uno de los ciclos era diseñado por los formadores y reproducido por los tutores en la formación situada realizada en la comunidad de aprendizaje en este sentido los docentes adaptaban cada uno de estos aprendizajes a la circunstancia de enseñanza implementada en la práctica pedagógica. La figura 10 presenta la formación situada de los maestros por parte del PTA.

Figura 10 Formación situada a los docentes por el PTA



Fuente: Carpeta digital coordinación académica (2018)

Teniendo en cuenta el análisis de la evidencia de aprendizaje se realizaba el ciclo 2. En este ciclo, se analizaba la metodología y los materiales de trabajo que el docente utilizaba en sus prácticas pedagógicas y realizaban el ajuste a las planeaciones de cada área, introduciendo estrategias de lecto-escritura de acuerdo con los componentes del área de lenguaje. De esta manera, el discurso oficial del PTA pretendía mejorar el nivel de desempeño en las pruebas SABER de lenguaje y matemáticas.

Aquí, es importante resaltar, cómo los maestros buscaban una relación coherente entre los estándares básicos de competencia y, posteriormente con los derechos básicos de aprendizaje, para ajustar continuamente el plan de estudio. Según esto, el discurso oficial era seleccionado de acuerdo con los componentes de la competencia lectora y competencia escrita que según los maestros y la evaluación externa e interna necesitaban asumir para su mejoramiento. A partir de esto, inicia el proceso de recontextualización y el sentido de ésta porque el maestro y el tutor tras seleccionar los referentes, diseñaban la planeación de clase partiendo de las necesidades presentes en el contexto más cercano utilizando materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje.

Cabe destacar, que la evaluación externa, como se evidenció en el apartado anterior, es un indicador general del impacto institucional del programa, pero no explica las prácticas docentes diferenciadas con los saberes que debían enseñarles a los estudiantes para que estos alcanzaran tales desempeños, teniendo en cuenta que cada maestro posee una metodología diferente. Referente a lo anterior, en el componente de formación docente a partir de la estrategia de comunidad de aprendizaje docente empieza a evidenciarse el proceso de desubicación y reubicación del discurso del PTA, emergiendo diversas metodologías en cuanto a la enseñanza de una temática determinada, que enriquecía o modificaba la práctica de cada uno de acuerdo con sus intereses.

Como conclusión de este apartado, se afirma que el proceso de recontextualización institucional se inicia cuando la institución se postuló y por vía de esa autonomía hubo una aceptación institucional, lo cual la predispuso para que el programa se implementara, a pesar de la resistencia de algunos docentes. Esta aceptación le da paso a la desubicación y reubicación institucional del discurso oficial, siguiendo las ideas de Bernstein (1988) y López (2001) ocurre el desplazamiento de una única alternativa de enseñar y promueve un cambio a múltiples opciones de enseñanza. Este proceso se produce cuando se genera un vacío entre lo que debe saber el estudiante según el MEN a través de las pruebas saber y el PTA y lo que los docentes transmiten al estudiante según el proceso de reubicación en el componente de formación docente. En este proceso, entra a actuar la ideología y experiencias de los maestros y la forma de proceder en la práctica pedagógica. Por lo anterior, es importante analizar las prácticas docentes y sus sentidos, los cuales serán analizados en el siguiente apartado.

El siguiente apartado muestra la recontextualización que surge tras la implementación de las estrategias del PTA con relación a la educación contextualizada, ya que esta permite explorar infinidad de conocimientos y llegar a este de diferentes formas. Aquí la recontextualización sugiere la socialización de diversos pensamientos para su reproducción; de esta manera, los maestros recontextualizaron las estrategias del PTA en el plan de clase, las comunidades de aprendizaje, en el diseño de materiales, en la formación de maestros y en el acompañamiento de los docentes en el estudio de clase, adaptándolas a las necesidades presentes en el contexto educativo y social que no se pueden ver a través de las pruebas SABER ni las pruebas PISA, ya que éstas se limitan solo a lo cognitivo.

8.2. Sentido de la recontextualización del Programa Todos Aprender desde la práctica pedagógica de los maestros de primaria

En este apartado se profundiza las prácticas de los docentes a partir de los procesos institucionales de implementación del PTA, destacando la participación de los docentes con base en el discurso pedagógico. Para comprender el significado del discurso pedagógico, nos remitimos a López (2001) quien afirma:

“El discurso pedagógico inicialmente, puede ser considerado un *principio* que permite la reordenación de los discursos; es un principio para des-ubicar discursos, para reubicarlos y centrarlos de acuerdo a una necesidad pedagógica concreta. Es un principio mediante el cual se apropian otros discursos y se establece entre ellos una relación, con el fin de su transmisión y adquisición selectivas”. (p. 4)

El principio de recontextualización según López (2001), no sólo selecciona el qué, sino también el cómo de la teoría de la instrucción; precisamente el campo de la recontextualización oficial se enfrenta con las ideologías de los maestros, que orientan sus prácticas y les permite adaptarse o a resistirse al discurso oficial. En este sentido, al observar la recontextualización del programa queda en evidencia cómo las prácticas y experiencias de los docentes emergen en esos vacíos del programa, es decir, en la homogeneización de la evaluación de las pruebas SABER y la focalización oficial del programa, sobresalen las prácticas de los docentes que de una u otra manera se constituyen en prácticas de adaptación y/o resistencia al discurso oficial.

Aquí se plantea la recontextualización en otro nivel del análisis de la implementación del PTA, dado que en el primer apartado fue identificado el proceso institucional de la I.E., éste profundiza en los vacíos del PTA y conflictos agenciados por los docentes, reordenando el sentido del discurso oficial. Este análisis permite entender el actuar del maestro como parte de la respuesta del medio social, donde se busca ubicar el discurso de la evaluación basada en Pruebas SABER. Al final, las prácticas de los docentes en la recontextualización expresan las formas de intervenir en la construcción de una identidad pedagógica.

En este proceso, los docentes aparecen como sujetos que interactúan como objetos del discurso oficial que rige lo que es permitido o no en la enseñanza. Según Piñeros (2016), Las pruebas SABER, se convierten en un fin que es indicador del desempeño docente e institucional y, al mismo tiempo, es un medio de selección social de los estudiantes, que son clasificados según su rendimiento en la evaluación que es traducida como posibilidades educativas en la educación superior. De esta manera, los docentes dentro de sus prácticas pedagógicas son primordiales en el contexto de la recontextualización, enfatizando que este selecciona, reubica y enfatiza los conocimientos con base a los que el estudiante realmente necesita saber según la relación que este tiene con el contexto.

Para entender lo anterior, se describe el proceso de recontextualización del PTA por parte de los docentes en la práctica de formación situada. Analizando cada uno de los aspectos que constituyen este programa en torno al sentido de participación de los docentes y la estructuración de las prácticas pedagógicas, de acuerdo con los lineamientos para implementar el PTA. Entendiendo que en este proceso los docentes comunican, enseñan, producen y reproducen significados a manera de textos en un contexto.

De tal modo, en el proceso de recolección y análisis de información fueron identificadas tres áreas en las cuales los docentes de primaria de la I.E. incorporaron en la implementación del PTA discursos educativos contextuales, alejados del contexto de producción del discurso oficial concentrado en el MEN. Los discursos contextuales analizados en este apartado resaltan la lógica del contexto educativo rural, en particular sobre el modelo de Escuela Nueva y las aulas multigrado, al mismo tiempo, fueron identificadas prácticas de apropiación contextual de componentes del PTA como las comunidades de aprendizaje y el acompañamiento de tutores y formadores.

8.2.1. Integración de la educación multigrado rural al discurso oficial del PTA

La implementación del PTA, se hizo de acuerdo con los lineamientos oficiales de focalizar los grados evaluados en las pruebas Saber en primaria. No obstante, queda en evidencia cómo el MEN como agente del campo oficial de recontextualización tiene una orientación política de

evaluar, a través de las pruebas para producir indicadores de calidad y eficiencia de las instituciones, con lo cual se homogenizan las diferencias situadas de las instituciones, desconociendo las particularidades de los contextos sociales y los tipos de educación en las que se desarrollan las prácticas de los y las docentes.

En el proceso de implementación del PTA, se identificó un tránsito del silencio o invisibilidad en el discurso oficial de otros modelos de educación, especialmente aquellos propuesto para áreas rurales, los cuales han sido puestos en práctica desde hace varias décadas. Ese tránsito del vacío o silencio ocurrió en la IE Ricabrisa entre el año 2014 y 2015. En estos años se percibió la invisibilidad de los grados preescolar, primero, segundo y cuarto, porque el programa a pesar de estar proyectado para todos los grados de primaria solo focalizó sus estrategias en mejorar los desempeños de los estudiantes de tercero y quinto, en los cuales se presentaban pruebas SABER. Por ende, durante la formación situada, la tutora desarrollaba las actividades en el aula multigrado solo con los estudiantes focalizados mientras la docente de la escuela explicaba las temáticas en los grados no focalizados. El hecho anterior, trajo consigo que los estudiantes no focalizados, centraran su atención en las actividades de la tutora y el grupo focalizado se distrajera al prestar atención al trabajo planteado por la docente. Referente a lo anterior Parra (1996), expone la invisibilidad de las características de la educación de la escuela rural por parte del sistema educativo afirmando lo siguiente:

En realidad, tanto desde el punto de vista de la instrucción como de la formación, la escuela rural sólo es rural por su ubicación física. Sus contenidos, su método y la formación del maestro, visto aquí como el agente socializador, son urbanos. Proceden de una realidad económica, social y cultural diferente, de una realidad objetiva distinta, y la eficacia de su acción implica que el niño campesino, socializado inicialmente en el mundo propio de su familia, internalice hasta identificarse y ubicarse en ella esta segunda realidad que le trae la escuela (p.18).

Cabe resaltar que la situación antes expresada se dio teniendo en cuenta que las sedes de primaria trabajan bajo la modalidad de escuela Nueva, esto quiere decir que el agrupamiento de los estudiantes se hace por grados organizados en un solo salón. En este punto se resalta que la

modalidad de escuela nueva posee varias características de organización determinadas por el docente entre ellas se encuentran la multigradación y los agrupamientos flexibles. “La multigradación se caracteriza por desarrollar el currículo por grados en función de criterios psicoevolutivos asociados a la edad del alumnado” (Viñao, 1998, citado por Boix, 2014, pág. 355).

El referente básico sobre la adscripción al grado es, de este modo, el criterio cronológico, dando por hecho que el alumno dominará a una determinada edad unos conocimientos específicos. La graduación se basa en la posibilidad de escolarizar a un volumen elevado de alumnos y en el supuesto de que se produzca un progreso escolar durante todo el proceso de escolarización. Antúnez y Gairín (1996), refiriéndose a la organización graduada del currículum, resaltan las dificultades de superar el sistema de grados, señalando a los maestros de escuelas unitarias como ejemplos de organizadores del currículum en función de las necesidades personales.

De acuerdo con lo anterior, en el registro de campo se percibió que la mayoría de las escuelas rurales trabajan bajo la estructura de esta metodología, esto les permite a los estudiantes establecer el ritmo de trabajo en el desarrollo de las guías y con estas la implementación de diferentes estrategias para el desarrollo planteado teniendo en cuenta que las adaptaciones surgen de la exploración de los aprendizajes. Por otro lado, la autonomía de los estudiantes de los grados superiores de primaria permite a los maestros tener más tiempo para desarrollar el proceso de lectoescritura de los grados que inician este proceso. La figura 11 muestra la estructura del aula multigrado.

Figura 11 Organización aula multigrado. Fuente: autora (2015)



La metodología de enseñanza antes mencionada se complementaba con la organización de los estudiantes en agrupamientos flexibles. Este consiste en integrar a los estudiantes de diferentes grados en una sola mesa de trabajo para que entre los mismos estudiantes se compartan saberes y se estimule la solidaridad en cuanto a la ayuda mutua. Este se originó en el movimiento americano de la Escuela sin Grados de los años sesenta y setenta, tal como lo afirman Smith, (1974); Goodlad y Anderson (1976); Miller, (1976) citados por Bustos, (2010). La figura 12 muestra el agrupamiento flexible en las clases multigrado.

Figura 12 Agrupamiento flexible en el aula multigrado



Fuente: Autora (2016)

Destacando lo anterior, esta metodología de trabajo se implementaba sólo en algunas asignaturas como ética, inglés, religión, informática, democracia y otras asignaturas cuyas características se prestaba para orientar la enseñanza de manera general. Las áreas obligatorias como matemáticas, español, sociales y ciencias se trabajaban de manera individual en cada grado. A partir de la situación antes enunciada sobre los focos de distracción de los grados no focalizados los maestros en la comunidad de aprendizaje (CDA) en el año 2016 expusieron la necesidad de integrar a todos los grados en las estrategias del PTA para fortalecer el trabajo en equipo y de esta manera explorar las capacidades de los estudiantes en los diferentes ámbitos resaltando la urgencia de transformar la educación desde las voces de los actores inmersos. Respecto a la integración de los grados Uttech (2001) citado por Bustos (2010), indica que los estudiantes más pequeños buscan imitar los comportamientos de los más grandes, la cooperación y el entendimiento es mutuo, los

más pequeños tienen la oportunidad de escuchar estrategias más avanzadas de aprendizaje y el espíritu de cooperación surgido del trabajo en equipo los lleva a tener menos conflictos intergrupales lo que da como resultado menos desacuerdos y peleas.

Con relación a lo anterior, los docentes en el año 2016 manifestaron en el ciclo de la apertura del PTA, que era necesario integrar el aprendizaje en la misma clase para todos los grados. Fue en ese momento, donde una de las maestras que ya trabajaba de manera integral cada asignatura para todos los grados, diseñó la clase multigrado haciendo partícipe a la tutora y a los docentes y les mostró que el modelo de clase del PTA representado en la figura 12 se podía utilizar también en una clase multigrado. Teniendo en cuenta que cada componente del modelo clase integraba de manera significativa a cada uno de los estudiantes. La figura 13 muestra el modelo de la clase del PTA utilizado por la docente y cómo fue su adaptación a partir de la necesidad de integrar a todos los grados teniendo en cuenta los principios de la escuela Nueva.

Figura 13 Modelo de clase PTA.



Fuente: PTA (2016)

Este modelo clase del PTA, está estructurado en 5 fases: exploración, estructuración, práctica, transferencia y valoración. Cada una de estas fases constituye el plan de clase que el PTA diseño para desarrollar los diferentes aprendizajes establecidos en el plan de estudio. Para comprender el objetivo de cada fase, se toma como referencia la guía de enseñanza para docentes de primaria del PTA (2016) donde se explica cada una de estas.

El plan clase inicia con la fase de exploración, en esta se presenta la situación problema donde los estudiantes exponen los saberes previos sobre la temática planteada. Aquí el maestro cumple una función fundamental. Ya que este a través de diversas actividades fomenta la participación activa de los estudiantes y con esta la comprensión de los aprendizajes planteados.

Teniendo en cuenta lo anterior, los estudiantes afianzan los conceptos a través de la fase de estructuración. En esta, se promueve diversas actividades que implican la búsqueda de conceptos en el diccionario, en los libros, en las lecturas entregadas por el docente y a través de la observación de videos educativos; además de esto, los estudiantes pueden reconstruir los aprendizajes planteados en las presentaciones PowerPoint, mapas mentales, mapas conceptuales y cuadros sinópticos que se le presentan, destacando que su comprensión se acerca más a la realidad que este aprendizaje genera en su entorno.

A partir del desarrollo de la fase de estructuración, se da paso a la práctica, donde los estudiantes desarrollan diversas actividades relacionadas con los aprendizajes planteados de manera grupal e individual. Es importante destacar, que es el momento donde se producen diversas maneras de solucionar la situación problema. Por ende, esta es una de las fases que ayuda a profundizar de diversas maneras el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, se destinó más tiempo a la práctica pedagógica.

Para constatar la comprensión del aprendizaje, el plan clase dentro de su estructura plantea la fase de transferencia. Esta tiene como objetivo reflexionar sobre lo aprendido y relacionar este conocimiento en posibles situaciones futuras dentro y fuera del aula. Además de esto, es una de las fases que permite la valoración del trabajo realizado de manera cualitativa y cuantitativa.

Teniendo como base el planteamiento de cada una de las fases del plan clase diseñado por el PTA se explica la recontextualización de estas etapas a la luz de los principios de la escuela Nueva teniendo en cuenta que las sedes de primaria focalizadas en esta investigación se estructuran bajo esta modalidad. Aquí se establece la relación directa e indirecta entre estos dos factores para mostrar en sí la respuesta a lo que los docentes creían necesario establecer en la enseñanza de los estudiantes más allá de lo académico tal como lo dispone los programas de calidad diseñados por el MEN.

Uno de los principios que tuvieron en cuenta fue la educación integral. La escuela nueva se propone formar a los alumnos del modo más completo posible, con una personalidad integralmente desarrollada en procesos educativos que contemplen no solo lo intelectual en sentido restringido, sino también lo afectivo, lo psicológico, lo corporal y lo social. Para ello este modelo clase partía por indagar los saberes previos de los educandos a través de diversas actividades que involucraban diferentes dimensiones del ser humano fortaleciendo el interés de los estudiantes en la búsqueda de respuestas.

Como resultado de lo anterior, el estudiante reestructuraba sus propios esquemas referenciales y comprendía la naturaleza de los objetos con los que interactuaba. De esta manera ejercía una educación activa permitiendo que este estableciera relaciones entre lo que conocía y la multiplicidad de lo que podía conocer a través de la investigación de diversas fuentes que complementaban su interés de avanzar en la comprensión de los diferentes campos de estudio. En esta fase los docentes propusieron implementar el tiempo necesario para que los estudiantes confrontaran la información desde diferentes puntos de vista. Teniendo estructurada la información obtenida bajo el enfoque de la investigación, se pasaba a la fase de la práctica en este aspecto los docentes decidieron efectuar esta fase a partir de dos momentos; en el primer momento los estudiantes desarrollaban el aprendizaje en agrupamientos flexibles y en el segundo momento de manera individual.

De acuerdo con lo anterior los docentes estructuraron la fase de práctica teniendo en cuenta las características del aula multigrado-destacada por ser un aula donde el trabajo cooperativo se percibe como una situación de interacción estimuladora del trabajo en grupo en que cada miembro

adquiere responsabilidades individuales y grupales vinculadas directamente a un objetivo/meta en común. Dicha organización genera interdependencia positiva entre los alumnos y posibilita el desarrollo de sus habilidades interpersonales. “En los grupos inter-edad, el trabajo cooperativo conlleva implícito el aprendizaje por contagio en el que se da un acompañamiento de los propios alumnos, además de ser positivo para el desarrollo social de los alumnos rurales” (Mulryan-Kyne, 2004, citado por Abós y Boix 2017, pág.33).

Además de desarrollar la práctica en agrupamientos flexibles, esta también se recreaba a través del trabajo individual para reconocer el avance de los estudiantes según las respuestas y la relación que este creaba con el aprendizaje y el medio social donde era utilizado. En términos generales el principio de la creatividad cumplió un papel fundamental en la recontextualización del PTA ya que este estableció la dinámica de las relaciones entre lo que se desarrolla para lograr un resultado.

De acuerdo con lo anterior, los docentes de primaria a través del principio de la creatividad lograron procesos de aprendizaje activos. Esto se evidenció en cada una de las etapas del plan clase. Desde el punto de vista de Germán, Abrate, Juri y Sappia (2011) La escuela debe ser creativa en su totalidad y propiciar lo creativo en todas las actividades de los alumnos. Todos son creadores, si las actividades promueven esas posibilidades.

Siguiendo la línea anterior, el plan clase del PTA enfatizaba los resultados partiendo de la fase de la transferencia y la valoración de la clase multigrado a través de la evaluación formativa; con esta, los docentes identificaban las fortalezas y debilidades de los aprendizajes teniendo en cuenta el alcance de los objetivos propuestos, además de la metodología y los recursos utilizados durante las clases multigrado para así mismo estructurar las estrategias de enseñanza para el mejoramiento y fortalecimiento de los aprendizajes.

Referente a lo antes expuesto la profesora Suarez de la escuela rural de primaria indica:

El plan clase propuesto por el PTA, fue adaptado a las condiciones de las escuelas rurales y a las características de su población. Esto motivó a los docentes y a la tutora a seguir adelante con la planeación de la clase para todos los grados teniendo en cuenta el nivel de profundización de las actividades por cada grado. Para ello, diseñaron el proyecto de aula denominado “buscando mi vocación”, teniendo como base la introducción de los oficios y las profesiones para que los estudiantes desde muy pequeños establecieran sus intereses en el proyecto de vida. La metodología de la clase estaba sujeta en base a la profesión o al oficio correspondiente a la semana planeada, además de esto, estructuraron el horario para la ejecución de la planeación de cada área, asignando cada área por días de la siguiente manera: lunes: lenguaje, martes: matemáticas miércoles: ciencias naturales, jueves: ciencias sociales, viernes: religión, proyectos y pruebas saber. Este proyecto de aula tenía en cuenta en primer lugar las pautas de convivencia, entendiendo a éstas como las condiciones necesarias para un buen ambiente de aula. (I. Suarez, entrevista semiestructurada 12 de septiembre de 2020)

Respecto a lo anterior Brigido (2006), indica que la escuela forma parte del sistema educativo y que por ende está sometida a las normas y disposiciones que emanan de éste. A su vez, afirma que el sistema no funciona en el vacío, sino en un contexto social determinado, que condiciona de diversas y múltiples maneras la forma en que se desarrolla su dinámica. Pero esto no impide que la escuela haga su propia aplicación de esas normas y genere otras que no siempre están en línea con las disposiciones formales que provienen del sistema, que lleve a cabo una particular interpretación de las demandas del entorno y que maneje de manera peculiar los condicionamientos externos. En síntesis, al margen de las características que comparte con otras instituciones de la misma clase, cada escuela es única y posee una identidad propia. Siguiendo esta línea, una de las adaptaciones significativas fue integrar a todos los estudiantes en la misma clase. De esta manera, se observa que, aunque el discurso oficial llega a la institución de forma generalizada, éste cambia totalmente cuando se enfrenta con el contexto social.

La Tutora Trujillo, expresa lo siguiente frente a la necesidad de planear una clase multigrado, "Los docentes evidenciaron la necesidad de transformar la planeación de las clases y asumieron el reto de planear por momentos, a saber: exploración, estructuración, práctica,

transferencia y práctica, y así lograr niños motivados” (F. Trujillo, entrevista semiestructurada 14 de septiembre de 2020).

La Tutora Ramos, agrega que

“La planeación, se realiza dependiendo del establecimiento educativo, teniendo en cuenta las necesidades que presentan los docentes en cuanto a la formación y a las dificultades que presentan los estudiantes en el área de lenguaje y matemáticas; identificadas en el diagnóstico de entrada realizado al inicio del año escolar.” (M. Ramos, entrevista semiestructurada 23 de septiembre de 2020).

Según lo anterior, los docentes evidenciaron esta necesidad y se apropiaron de cada elemento del plan clase propuesto por el PTA y lo adaptaron por medio del plan de aula a las características socioculturales de los estudiantes, entendiendo que estos aprenden a través de la metodología basada en proyectos en este caso este proyecto se denominó “buscando mi vocación” Según lo antes expuesto se cita a Brígido (2006), quien indica que la escuela debe lograr que los estudiantes aprendan determinados valores y pautas de conducta, adquieran conocimientos y destrezas, que les permitirán luego una participación más plena en la sociedad. Respecto a esto la docente Rodríguez expresa lo siguiente:

“Me gustó mucho trabajar con la metodología de clase multigrado porque nos reuníamos, dos o tres docentes preparábamos clase de un tema y lo dábamos a conocer a los demás docentes, el que lo quisiera trabajar lo trabajaba, el que le quisiera realizar modificaciones las hacía y las informaba al docente que había preparado la clase; lo que más me gusto de las clases multigrado es que los estudiantes trabajaban en grupo, en trabajo colaborativo, donde ayudaban para que los niños valoraran el trabajo del compañerito, este trabajo permitía que ellos interactuaran en diferentes grados, que también hay dificultades y peleas, otra cosa que a ellos les facilita es la expresión oral, es allí donde uno se da cuenta y llaman la atención. En la parte de comunidad eso muy bueno”. (D. Rodríguez, entrevista semiestructurada 23 de septiembre de 2020).

En términos generales, lo que potenció la recontextualización fue la adaptación del PTA a las características de enseñanza del modelo de Escuela Nueva teniendo en cuenta que su implementación se dio en el contexto rural donde predominan las escuelas con aula multigrado este vacío discursivo entre la aplicabilidad y el entorno social hizo que el PTA centrara su atención en la enseñanza multigrado y basará en el contexto, que entró en el vacío de la educación rural. Toda vez que la formación en la metodología escuela nueva no ha tenido capacitación y actualización de materiales hace décadas, los docentes, especialmente la docente Suarez, lograron introducir y readaptar el PTA en diálogo con este modelo de educación rural, trabajando en equipo institucional. En este punto la docente Suarez de la escuela rural de primaria indica:

“En un comienzo las planeaciones desarrolladas con el programa fueron específicas para aulas graduadas. Tras visualizarse la necesidad que surgió en el contexto de las aulas multigrado se generaron varias alternativas de estructuración; entre estas planear las clases dando respuestas a las características del aprendizaje en el área rural”. (I. Suarez, entrevista semiestructurada 12 de septiembre de 2020)

De esta manera, se constituyó el plan de aula de la clase multigrado, teniendo en cuenta primero que todo la necesidad de integrar a todos los grados generando una perspectiva de diálogo con los estudiantes, partiendo de sus intereses y los conocimientos de su estructura. Además de esto, con este plan de aula, se buscó establecer una participación del estudiante, donde éste sintiera las ganas de trabajar con los compañeros, generando espacios de aprendizaje colaborativo, entendiendo a éste como una de las maneras de aprender de los demás a través del compartir de los materiales y de los conocimientos adquiridos a través de la práctica. Fundamentalmente, se destaca la relación que tienen los estudiantes con sus padres y vecinos de la comunidad, a través de las actividades de transferencia diseñadas por los docentes donde se establecía un apoyo constante para el logro de objetivos. Además de esto, la evaluación de la evidencia de aprendizaje cambió la concepción del maestro en la forma de evaluar, ya que este tenía en cuenta la opinión de los estudiantes frente al trabajo donde se identificaban las fortalezas y los aspectos por mejorar, se evaluaba la actitud de maestro y la metodología para realizar la clase, así como también la valoración del trabajo entre los mismos estudiantes. Así lo evidencia la figura 14.

Figura 14 Clase multigrado



Fuente: autora 2018.

Referente a lo anterior, López (2001), indica:

“El principio recontextualizador, además de recontextualizar el *qué* del discurso pedagógico, también se ocupa de las diferentes formas de reproducir dicho discurso. Define qué discurso debe ser pedagogizado, es decir, convertirse en materia y contenido de la práctica pedagógica y de igual manera, define la forma como debe ser la instrucción. Esta última, forma parte del discurso regulativo, en tanto que encierra en sí un modelo de aprendiz, de maestro y de la relación entre estos. Es importante anotar que la selección de la teoría de la instrucción, en este sentido, no puede entenderse como algo meramente instrumental. El principio de recontextualización no solo selecciona el *qué*, sino también la diversidad de la teoría de la instrucción”. (p. 12)

De este modo, la adaptación agenciada por los docentes a través de la programación curricular, insertando aquellos derechos básicos de aprendizaje en los que se debía profundizar de acuerdo con las falencias que presentaban los estudiantes de cada grado, teniendo en cuenta que estos tenían la autonomía de diseñar las actividades pertinentes para el logro del aprendizaje

propuesto. La profesora Muñoz, de la escuela rural de primaria indica que “Las clases se planeaban de acuerdo con la complejidad de cada grado, pero teniendo en cuenta el mismo aprendizaje para todos” (R. Muñoz, entrevista semiestructurada 24 de septiembre de 2020). Referente a esto, las estrategias de aprendizaje surgen de la percepción que tienen los maestros frente a los procesos en el aula de clase por eso el PTA constituye la comunidad de aprendizaje para realizar la formación de los maestros y a su vez para que estos compartan sus ideales de acuerdo con la atención de la educación contextualizada. A continuación, se muestra el enfoque de la comunidad de aprendizaje y su influencia en la recontextualización del discurso oficial del PTA insertado en las clases multigrado del área rural.

8.2.2. Comunidad de aprendizaje: medio para la recontextualización del discurso oficial por parte de los docentes

El componente de formación situada se constituye en la vía de llegada a las instituciones Educativas puesto que implica actividades de acompañamiento y formación al maestro a partir de las problemáticas específicas de aula; de manera que desde el marco del PTA se promueve el diseño, implementación y cualificación de ambientes efectivos para mejorar los aprendizajes. La estrategia de esta formación se estructura mediante la interacción en comunidades de aprendizaje, acompañamiento a los docentes por parte de tutores y formadores y consolidación de la formación desde procesos de sistematización de experiencias significativas.

Se pretende entonces que los docentes de las diferentes Instituciones Educativas focalizadas conformen comunidades de aprendizaje, entendidas según Wenger et al (2002) como:

“Una asociación de aprendizaje entre personas a quienes les resulta útil aprender con otros acerca de un dominio en particular. Estas personas utilizan la experiencia de su práctica como recurso de aprendizaje y unen esfuerzos para darle sentido y dirección a los desafíos a los que se enfrentan de forma individual y colectiva”. (p. 23)

El documento Guía sobre el acompañamiento para actores involucrados con el PTA (2011) citado en el documento guía general de acompañamiento PTA (2019) indica que:

“Las comunidades de aprendizaje son comunidades de conocimiento y de práctica; reflexionan y encuentran soluciones a las problemáticas específicas del aula en torno a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, comparten inquietudes e identifican colectivamente alternativas pedagógicas. Algunas características de las comunidades de aprendizaje es que investigan, documentan sus experiencias, comparten sus prácticas y se nutren de las problemáticas del contexto escolar”. (p. 10)

Con base a lo anterior, la tutora Trujillo, indicó:

“En la comunidad de aprendizaje entre el año 2014 al 2019, se abordó cada uno de los componentes de la planeación de las clases, el clima, ambiente y gestión del aula, evaluación formativa y los laboratorios pedagógicos. Todo esto permitió a los docentes mejorar su práctica docente, la cual se vio reflejada en la actitud de los estudiantes en el aula clase” (P. Trujillo, entrevista semiestructurada 13 de septiembre de 2020). La figura 15 y la figura 16 presentan los encuentros de la comunidad de aprendizaje”.

Figura 15 Comunidad de aprendizaje del PTA de la I.E. Ricabrisa 2018



Fuente: autor 2018

Figura 16 Comunidad de aprendizaje de la I.E. Ricabrisa



Fuente: autor 2018

La formación situada se realizó a partir de la metodología japonesa de cualificación docente denominada “Estudio de Clase” respecto a esto, la tutora Trujillo explica lo siguiente:

“Esta metodología implica una secuencia de procedimientos para el desarrollo de unidades didácticas entre pares: planificación (partir de las prácticas de aula para promover acciones efectivas de aprendizaje para los estudiantes), desarrollo (ejecución de lo planeado por la comunidad de aprendizaje) y la auto observación y observación de pares, (análisis o reflexión y evaluación formativa y colectiva)”. (P. Trujillo, entrevista semiestructurada 13 de septiembre de 2020).

La figura 17 y la figura 18 muestran las actividades realizadas en la formación situada efectuada en la comunidad de aprendizaje.

Figura 17 Trabajo situado en la comunidad de aprendizaje. Fuente: autora (2017)



Figura 18 Trabajo situado comunidad de aprendizaje.



Fuente: autora (2018)

Retomando lo anterior, los docentes adoptaron en el plan de aula los DBA teniendo en cuenta lo que ellos en realidad observaban referente a la implementación que el estudiante le iba a dar a estos en su vida cotidiana. Cabe destacar que la tutora fue muy flexible en cuanto a las adaptaciones realizadas a este plan de estudio; porque para ella era necesario que los docentes trabajarán en base al contexto inmediato. En este sentido la tutora Ramos destaca lo siguiente: “la planeación siempre se dio a partir de las ideas de los docentes, estas eran debatidas y tras conocer cada una, se escogía las estrategias que se acercaban más al objetivo de la clase planeada” (M. Ramos, entrevista semiestructurada 23 de septiembre de 2020). La figura 19 indica los grupos de trabajo para las planeaciones de las clases multigrado.

Figura 19 Equipo de trabajo planeación clase multigrado 2017

INSTITUCION EDUCATIVA RICABRISA			
EQUIPOS PLANEACIÓN MULTIGRADO			
III PERIODO			
N°	Nombres y Apellidos	AREA	JUN - JUL
1	INGRID YISED SUÁREZ ORTIZ	MATEMÁTICAS # 1	17-21 JUNIO
2	NADIA BUENDIA VICTORIA		15 - 19 JULIO
3	JHOAN MANUEL MOLANO DUARTE		29 JUL - 02 AGOS
4	CATHERINE CABALLERO	MATEMÁTICAS # 2	8-12 JULIO
5	IVAN VALENZUELA		22-26 JUL
6	NIDIA TOVAR CERQUERA		05 - 09 JUL
7	DIANA MARGARITA RODRIGUEZ	LENGUA CASTELLANA # 1	17-21 JUNIO
8	ROSSIRYS CHÁVARRO CABRERA		15 - 19 JULIO
9	JESSICA MILENA VARGAS		29 JUL - 02 AGOS
10	LUZ SHIRLEY ORDOÑEZ DELGADO	LENGUA CASTELLANA # 2	8-12 JULIO
11	ADRIANA LUCERO CRUZ TRUJILLO		22-26 JUL
12	BARBARA CUELLAR		05 - 09 JUL
13	ILBA NURY RAMOS SENDOYA		8-12 JULIO
14	SARA YENNY MOYA		22-26 JUL
15	FLOR ELIT TRUJILLO		05 - 09 JUL

Fuente: Autora (2017)

En términos generales esta comunidad de aprendizaje representa el campo recontextualizador, teniendo en cuenta que este está estructurado por el contexto de recontextualización, cuyas posiciones, agentes y prácticas están centrados en los movimientos de textos y prácticas del contexto primario de producción discursiva a un contexto secundario de reproducción discursiva. Para Bernstein, (1988) citado por López, (2001), la función de las diferentes posiciones, agentes y prácticas de este campo es regular la circulación de textos entre el contexto primario (discurso oficial) y el secundario (la institución y la comunidad de aprendizaje que implementa el PTA)

Estas reuniones para los maestros eran muy fructíferas dedicaban tiempo extracurricular para las planeaciones de clase que eran situadas por grupos. En muchos casos para los maestros que vivían en la escuela, era imposible bajar al colegio principal o al pueblo a reunirse con otros docentes para la planeación de las clases, teniendo en cuenta el estado de la vía y las condiciones climáticas que a menudo afectaba el desplazamiento de los docentes, así lo resalta la docente Cárdenas, escuela rural de primaria

“Cuando había tiempo de invierno, las carreteras se dañaban y la participación era muy poca pero cuando no surgía ninguna calamidad, la participación era continua. Los maestros eran muy activos, compartían las experiencias que surgían en el aula de clase” (D. Cárdenas, entrevista semiestructurada 12 de septiembre de 2020).

La figura 20 representa el difícil acceso para circular por la carretera teniendo en cuenta las situaciones climáticas.

Figura 20 Creciente quebrada Hígado vereda Ricabrisa municipio de Tarqui (Huila)



Fuente: autora (2018)

Precisamente los docentes fueron muy receptivos en la participación continua de este programa, teniendo en cuenta que los docentes en su gran mayoría estaban comprometidos a mejorar su práctica; entendiendo que cada uno llevaba una trayectoria de trabajo entre los 5 a 10 años en la misma sede educativa y para ellos era primordial el mejoramiento continuo de los estudiantes. Almario, rector de la I.E., indica:

“La comunidad de aprendizaje les permitió aprender diversas estrategias para el abordaje de los diferentes aprendizajes presentes en el contexto escolar, social y familiar, de esta manera la participación en esta fue continua y tuvo una excelente aceptación por parte de los docentes”. (O. Almario, entrevista semiestructurada febrero 3 de 2020).

Cada una de las estrategias desarrolladas en la comunidad de aprendizaje, eran utilizadas por los maestros en la planeación de clase, en los planes de mejoramiento y en los proyectos pedagógicos desarrollados en cada una de las sedes educativas, con el fin de fortalecer la práctica pedagógica y con esta la formación integral de los estudiantes. Respecto a lo anterior, La Tutora Trujillo indica lo siguiente:

“Cada una de las estrategias han posibilitado la visión sobre las prácticas pedagógicas ahora se ven más niños alegres en el aula, al compartir entre ellos, al crecer juntos en el proceso de aprendizaje porque con la gestión de los docentes; ellos son los protagonistas de su progreso; lo anterior, es suficiente para ver que vale la pena transformar la manera de acercar el aprendizaje a los estudiantes”. (P. Trujillo, entrevista semiestructurada 13 de septiembre de 2020).

Referente al sentido de participación en la comunidad de aprendizaje la docente Suárez de primaria expresa lo siguiente:

“Participar en la comunidad de aprendizaje, influyó en mis cualidades como docente, en el sentido que me hizo una persona más responsable en cuanto a la planeación de las clases, el cooperativismo, en cuanto a la formación y participación, esto se evidenció en la afectividad y amabilidad hacia mis estudiantes teniendo en cuenta que ellos son el centro del proceso educativo, brindándoles amor durante el desarrollo de las clases y respeto hacia sus opiniones, gustos e intereses”. (I. Suárez, entrevista semiestructurada 12 de septiembre de 2020).

De acuerdo con lo antes expuesto, la recontextualización fue el punto de partida en la implementación del PTA. Esta se dio en la comunidad de aprendizaje a través de los diversos procesos de análisis, reflexión y propósitos que se generaban en cada encuentro. De esta manera, se logró insertar el sentir de los maestros en la práctica pedagógica y con ella el cambio de la percepción sobre los estudiantes vistos como objetos de homogeneidad donde se establecía a la escuela como una institución de resultados mecanizados a partir de la memorización de supuestos conceptos como bases para la confrontación de la vida tal como lo indica Kant (1999)

“La disciplina somete al hombre a las leyes de la humanidad y comienza a hacerle sentir su coacción. Pero esto ha de realizarse temprano. Así, por ejemplo, se envían al principio los niños a la escuela, no con la intención de que aprendan algo, sino con la de habituarse a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena, para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos”. (p. 3)

Respecto a lo anterior, en la implementación del PTA se establecieron diferentes estrategias para que los estudiantes participaran continuamente en los procesos académicos y formativos dando lugar a una relación entre el contexto social y los intereses de los estudiantes. Aquí se resalta los laboratorios pedagógicos como una estrategia que trae en consenso la formación de los maestros desde las inquietudes y necesidades expresadas en el proceso educativo así mismo toma como punto de referencia los resultados de las pruebas SABER.

A continuación, se describe el proceso de formación de los maestros a partir de los laboratorios pedagógicos y su influencia en la transformación de las prácticas pedagógicas. Se insiste que todo este proceso parte primero que todo por el interés de los maestros por recibir esta formación y disponer de tiempo extracurricular teniendo en cuenta que para esto se requería constancia y compromiso para llevar a cabo su accionar.

8.2.2.1. Laboratorios pedagógicos: una estrategia innovadora en la formación de los maestros

Para fomentar las reflexiones sobre las diversas metodologías implementadas por los maestros en la enseñanza, las tutoras del PTA en conjunto con los formadores, desarrollaban laboratorios pedagógicos, que implementaban en las sesiones de trabajo situado con los maestros de primaria de la I.E. Ricabrisa. El objetivo principal de estos laboratorios era proponer insumos conceptuales, pedagógicos y didácticos para que los docentes reflexionaran sobre su práctica pedagógica y lograran las metas de aprendizaje contextualizadas de los estudiantes. Según el Chacon (2019):

“Esta estrategia, es un escenario para modelar algunas herramientas, técnicas, o recursos didácticos que conllevan a ejercicios de potenciación de las prácticas. Desde el lenguaje de competencias, representan la posibilidad de promover el saber, saber hacer y saber ser. En ese sentido, son un recurso didáctico, que bajo este enfoque resulta disruptivo de la clase tradicional”. (p. 147)

Respecto a lo anterior, se evidenció en los maestros una participación en los laboratorios pedagógicos desarrollados por las tutoras del PTA en la comunidad de aprendizaje. Estos, según la guía general de acompañamiento (2019), citada por Chacón (2019) “son espacios de experimentación formativa propuestos por los diferentes grupos de trabajo liderados por el equipo pedagógico, los coordinadores y algunos formadores del Programa, a partir de los referentes de calidad del MEN (lineamientos curriculares, estándares básicos de competencia)”. (p. 147)

Esta estrategia fue un escenario que los maestros aprovecharon teniendo en cuenta que para ellos fue una gran innovación. Estos laboratorios trajeron consigo herramientas, técnicas y recursos didácticos que proporcionaron un fortalecimiento en las prácticas pedagógicas.

Además de lo anterior, estos laboratorios promovían el saber, saber hacer y saber ser. La figura 21 muestra el laboratorio de lenguaje año 2018.

Figura 21 Laboratorio pedagógico de lenguaje año 2018



Fuente: autora (2018)

En este punto, es fundamental resaltar el sentido que los maestros le daban a cada una de las estrategias desarrolladas en los laboratorios pedagógicos, reconociendo que estas en su gran mayoría surgían de la interacción social que estos tenían con el medio. A partir de esto, surge también la transformación del proceso enseñanza aprendizaje como un modo de experimentación. Siguiendo esta línea, para Gvirtz, S y Palamidessi, M (1998)

“Experimentar implica probar y examinar prácticamente una cosa, construir experiencia, obtener conocimiento a través de la práctica y la observación. Si se piensa un poco más detenidamente en estas definiciones, es posible concluir que no se adquiere experiencia por el sólo hecho de permanecer en un lugar (que es otro de los significados de experimentar: padecer una situación). Se construye experiencia, a partir de una intención de aprendizaje; una experiencia se produce cuando algo se decanta, cuando una cosa se transforma o nos transforma. En las escuelas siempre se experimenta algo; de un modo u otro, las cosas son sentidas por cada una de las personas”. (p. 11).

Todo lo anterior, conlleva a una iniciativa de recontextualización donde los maestros seleccionan, ubican, desubican los diferentes referentes educativos. El siguiente apartado socializa el sentido de los maestros tomando como punto de referencia la implementación del PTA y la transformación que hubo en las prácticas pedagógicas y con éstas el pensamiento del colectivo de los actores inmersos en el sistema educativo. Esa desubicación tuvo en el proceso de implementación un cambio discursivo, el cual puede entenderse con la teoría de Bernstein.

8.2.3. Influencia de la recontextualización en la adaptación del plan de área vinculada con los lineamientos curriculares de la política pública educativa

Para Schmidt (2006), la política pública educativa en Colombia trabaja por una educación de calidad desde que esta tomó auge a mediados de los años 70 cuando el concepto de calidad de la educación empezó a nombrarse en la legislación colombiana. Este concepto es complejo, dada la naturaleza de la tarea educativa, la diversidad de actores involucrados y la multiplicidad de factores que la afectan. La reflexión sobre la calidad nace como respuesta a la fuerte crítica hecha

a la concentración de esfuerzos y recursos del Estado en lo que se ha llamado la eficiencia interna del sistema educativo (acceso, retención, promoción, repitencia y deserción).

Según Schmidt (2006), los resultados del modelo educativo vigente señalaron desde las décadas de los 60 y 70 cómo la educación, que se aspiraba se constituyera en el motor de crecimiento de los países, no estaba efectivamente aportando al desarrollo social de las naciones y menos aún a satisfacer las necesidades de grandes sectores de la sociedad. Las nuevas expectativas sociales exigían que el sistema educativo fuera más allá de garantizar la escolaridad universal, y ofreciera a todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, oportunidades para desarrollar las habilidades y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivo y seguir aprendiendo a lo largo de la vida. No se trata solamente de lograr la universalización de la educación obligatoria, es necesario garantizar resultados en los estudiantes. Comenzó así entonces a hablarse de la calidad de la educación como un elemento esencial del desarrollo de los países y, desde entonces, las políticas educativas han mostrado un interés permanente en los distintos factores asociados con la calidad: el currículo y la evaluación, los recursos y prácticas pedagógicas, la organización de las escuelas y la cualificación docente.

Para fomentar lo anterior Schmidt (2006) indica que el MEN, en conjunto con la asociación colombiana de facultades de educación, asociaciones académicas y secretarías de educación diseñaron los lineamientos curriculares en base al currículo, competencias básicas y evaluación. Estos lineamientos son orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares estructuradas para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23.

Uno de los referentes curriculares constituidos en el año 2002 fueron los estándares básicos de competencia (EBC). Según el Schmidt (2006) estos se refieren a los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo y la evaluación externa e interna es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida con los estándares. Con base en esta información, los planes de mejoramiento establecen nuevas o más fortalecidas metas y hacen

explícitos los procesos que conducen a acercarse más a los estándares e inclusive a superarlos en un contexto de construcción y ejercicio de autonomía escolar.

De esta manera se determina que los estándares permiten juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto, cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media, especificando por grupos de grados el nivel de calidad que se aspira alcanzar.

Según el Schmidt (2006) los EBC se constituye en una guía para:

“Precisar los niveles de calidad de la educación a los que tienen derecho todos los niños, niñas, jóvenes y adultos de todas las regiones del país.

Producir o adoptar métodos, técnicas e instrumentos (pruebas, preguntas, tareas u otro tipo de experiencias) que permitan evaluar interna y externamente si una persona, institución, proceso o producto no alcanza, alcanza o supera esas expectativas de la comunidad.

El diseño del currículo, el plan de estudios, los proyectos escolares e incluso el trabajo de enseñanza en el aula.

La producción de los textos escolares, materiales y demás apoyos educativos, así como la toma de decisión por parte de instituciones y docentes respecto a cuáles utilizar.

El diseño de las prácticas evaluativas adelantadas dentro de la institución.

La formulación de programas y proyectos, tanto de la formación inicial del profesorado, como de la cualificación de docentes en ejercicio.

Igualmente, los estándares se constituyen en unos criterios comunes para las evaluaciones externas. Los resultados de estas, a su vez, posibilitan monitorear los avances en el tiempo y diseñar estrategias focalizadas de mejoramiento acordes con las necesidades de las regiones e, incluso, de las instituciones educativas”. (p. 9)

Los estándares se constituyen en unos criterios comunes para las evaluaciones externas. Los resultados de estas, a su vez, posibilitan monitorear los avances en el tiempo y diseñar estrategias focalizadas de mejoramiento acordes con las necesidades de las regiones e, incluso, de las instituciones educativas.

Teniendo en cuenta lo anterior, los docentes y la tutora formulaban los indicadores de desempeño, los contenidos y los desempeños transversales de la planeación del área de acuerdo con el estándar que ellos creían correspondiente a la unidad temática a trabajar durante el periodo académico. Esta unidad temática surgía de las falencias presentes en los resultados de las pruebas SABER; en este sentido los docentes debían adaptar en la programación curricular los EBC que se acercaran al mejoramiento de estos resultados. De acuerdo con lo anterior, los docentes eran autónomos de elegir las estrategias que podían utilizar para desarrollar los estándares propuestos en la programación curricular de cada área en este caso lenguaje.

A continuación, se presenta la programación curricular correspondiente al año 2014 y 2015 cuya estructura es definida bajo el enfoque de los EBC.

Figura 22 Programación curricular bajo el enfoque de los EBC año 2016.

PROGRAMACIÓN CURRICULAR		
HUMANIDADES - 2016		
Grado: PRIMERO	Metodología: Escuela Nueva	I.H.S: 5
Unidad: II	Nombre de la Unidad: Escribir y Leer	Período: II
Estándar:		
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades. ❖ Produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos. ❖ Produzco textos escritos que responde a diversas necesidades comunicativas. 		

Estándar Cátedra de la Paz: Comprendo la importancia de valores básicos de la convivencia ciudadana como la solidaridad, el cuidado, el buen trato y el respeto por mí mismo y por los demás, y los practico en mi contexto cercano (hogar, salón de clase, recreo, etc.).

DESEMPEÑOS	INDICADORES DE DESEMPEÑOS	CONTENIDOS BASICOS	DESEMPEÑOS TRANSVERSALES	CONTENIDOS TRANSVERSALES
Identifico los grafemas y fonemas de las letras m, p, l, t, r y d. Construyo, escribo y leo palabras con las letras vistas.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lee y pronuncia correctamente los fonemas. ➤ Escribe pequeñas frases con los fonemas anteriores. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Grafemas m, p, l, s, t y d. ➤ Combinación de fonemas formando palabras con sentido y sin sentido. 	E.H: Recorto los nombres de quebradas, plantas y animales propios del departamento del Huila.	E.H: Flora y fauna del Departamento.

Fuente: carpeta digital coordinación académica (2016)

A continuación, se presenta la comparación de la planeación semanal del área de lenguaje de dos maestras de primaria, teniendo en cuenta el dispositivo pedagógico que tiene como trasfondo un conjunto de reglas distributivas, de recontextualización y evaluativas que realizan el proceso de creación, transmisión y adquisición. Para comprender lo anterior, se describe esta práctica pedagógica desde dos perspectivas: escuela rural El Tambo y escuela rural La Eureka.

Teniendo en cuenta el diseño de las dos clases presentadas en la figura 23 y 24, se percibe que las dos docentes de primaria asumen la planeación de acuerdo con los estándares establecidos; sin embargo, cambia totalmente la metodología para lograr el desarrollo de este aprendizaje en la práctica pedagógica. Lo anterior, se debe a las interacciones sociales que cada una asume respecto al contexto social. De acuerdo con esto, Bernstein (1988), indica que este proceso transformativo tiene lugar debido a la necesidad social de enseñar, es decir, de transferir el conocimiento desde el contexto en el que es producido hasta un contexto pedagógico, en el que es diseminado y reproducido. En términos generales la recontextualización es un aspecto primordial entre el proceso de generación del conocimiento y su comunicación, esta atraviesa toda la actividad educativa, desde la selección de los contenidos del currículo nacional, los medios: p.ej. las cartillas, hasta su implementación en el aula.

Figura 23 Parcelador semanal de lenguaje grado 1° desarrollado por la docente sede El Tambo año 2016

PARCELADOR SEMANAL ESPAÑOL

DOCENTE: Rosirys Chavarro **SEMANA:** del 17 al 21 de marzo 201 **PERIODO:** I **SEDE:** El Tambo

GRADO	CONTENIDO	DESEMPEÑO	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIAS DE INTEGRACION PROYECTOS TRANSVERSALES	FIRMA ESTUDIANTE
1°	Combinación de fonemas formando palabras con sentido y sin sentido. Dictado de frases, oraciones cortas Construcción de frases y oraciones	Identifico los grafemas y fonemas de las letras m, p, l, s, t y d.	Colorea bien bonita la letra s Decora con bolitas de papel al señor sapo Realiza la plana de la familia de la s Recorta y pega varias s Lee y dibuja según corresponda Completa el nombre de cada dibujo Juega con la canción sapo Construye una lotería con las palabras de la s l	Escribe la canción del sapo. Busca un sapo alrededor de tu casa y dibújalo Investiga por qué los sapos son necesarios	

Fuente: Carpeta digital coordinación académica año 2016

Figura 24 Parcelador semanal de lenguaje grado 1° desarrollado por la docente sede la Eureka año 2016

PARCELADOR SEMANAL ESPAÑOL					
DOCENTE: Ingrid Yised Ortiz Suarez		SEMANA: del 17 al 21 de marzo 2016		PERIODO: I	SEDE: La Eureka
GRADO	CONTENIDO	DESEMPEÑO	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIAS DE INTEGRACION PROYECTOS TRANSVERSALES	FIRMA ESTUDIANTE
1°	Combinación de fonemas formando palabras con sentido y sin sentido. Dictado de frases, oraciones cortas Construcción de frases y oraciones	Identifico los grafemas y fonemas de las letras m, p, l, s, t y d.	Canta con alegría la canción de la serpiente de tierra caliente Decora con papelitos de colores la serpiente. Colorea el nombre de la serpiente Haz el sonido de la serpiente Decora con bolitas de papel la letra s Realiza la plana de la letra s Recorta y pega formando las combinaciones de la s	Escribe la canción del sol. Con material reciclable representa la canción del sol Realiza un rompecabezas teniendo en cuenta la utilidad del sol	

Fuente: Carpeta digital coordinación académica 2016.

La programación curricular y la planeación utilizada por los maestros entre el año 2014 al 2016 cambió totalmente debido a la estructura que solicitó el PTA con la integración de los referentes curriculares. En este punto, se centra la atención en las confrontaciones de los maestros con base a la reestructuración curricular establecida en el año 2017 de cada una de las áreas. Según el profesor Molano, de la escuela rural de primaria:

“Este proceso trajo consigo dificultades, porque una parte de los docentes insistía que era necesario enseñar de manera integral, sin las presiones de tiempo para desarrollar un aprendizaje significativo. La otra parte de maestros argumentaba que era mejor trabajar por grados de manera individual, teniendo en cuenta que los estudiantes de preescolar y primero ameritaban mayor dedicación del maestro y que los otros grados podían trabajar de manera autónoma”. (J. Molano, entrevista semiestructurada 24 de septiembre de 2020).

Considerando lo anterior, los docentes tras analizar el trabajo en el aula multigrado decidieron utilizar la metodología de la clase de manera transversal siguiendo la adaptación del

modelo clase donde se trabajaba de manera grupal e individual. Respecto a esto y siguiendo la política educativa la tutora del PTA, solicitó integrar los referentes nacionales en la programación curricular de cada una de las áreas teniendo en cuenta que este plan de estudio debía contener los derechos básicos de aprendizaje, los estándares básicos de competencia y las evidencias de aprendizaje. Lo anterior se realizó atendiendo al cambio de la política curricular agenciada por el PTA. Aquí detenemos la atención de cómo el discurso oficial penetra en la organización curricular que realizan los maestros, teniendo en cuenta que éstos debían fijar su pedagogía en el desarrollo de cada uno de estos referentes.

En este punto se explica cada uno de los referentes de la política pública educativa de acuerdo con el contexto educativo y la recontextualización de estos por parte de los maestros de aula multigrado de la I.E. Ricabrisa. Siguiendo esta línea, los DBA en su conjunto según Pulido et al. (2016) presentan un grupo de aprendizajes estructurantes grado a grado (de primero a once) definidos para cada área en particular. Estos aprendizajes promueven la conjunción de conocimientos, prácticas sociales y personales que favorecen transformaciones cognitivas y cualitativas de las relaciones del individuo consigo mismo, con los demás, y con el entorno (físico, cultural y social). Esta conjunción de conocimientos y prácticas se adjetivan «estructurantes», al menos en dos sentidos. El primero, en tanto expresan las unidades básicas y necesarias para edificar los futuros aprendizajes que necesita el individuo para su desarrollo, no solo en los entornos escolares, sino en el curso de la vida cotidiana, como ciudadano crítico que toma decisiones para sí y en relación con los demás. El segundo, en tanto que promueve la capacidad para movilizar los pensamientos, las actitudes, los valores y las acciones de quien aprende.

De acuerdo con lo anterior, los DBA se estructuraron en coherencia con los Lineamientos Curriculares y con los Estándares Básicos de Competencias (EBC) estos a su vez establecieron la secuencia de los aprendizajes en cada área año a año, buscando desarrollar un proceso que permitiera a los estudiantes alcanzar los EBC propuestos por cada grupo de grados. Sin embargo, es importante tener en cuenta que los DBA por sí solos no constituyen una propuesta curricular, por el contrario, deben ser articulados con los enfoques, metodologías y estrategias definidos en cada establecimiento educativo, en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) materializados curricularmente en planes de estudio, de área y de aula.

En esta secuencia de ideas, la tutora acercó a los docentes hacia la adaptación y la comprensión de los referentes curriculares; estos a su vez, abrieron la posibilidad de realizar la reestructuración de la programación curricular teniendo en cuenta cada uno de estos referentes en relación con el contexto de aula multigrado. Esto fue un proceso que ameritó bastante tiempo ya que todo debía tener una relación conjunta; de esta manera entre el año 2017 y 2019 se logró establecer la programación curricular que contenía todos los aspectos predominantes de la ruta de calidad educativa. La figura 25 muestra el cambio estructural del plan de estudio en el año 2018.

Figura 25 Programación curricular año 2018

GRADO:	1°	AÑO: 2018	AREA: LENGUAJE	PERIODO I	COMPETENCIA	USO DE
DESEMPEÑOS	ESTANDAR	DERECHO BASICO	EVIDENCIAS -APRENDIZAJE	COMPONENTE	PPT	RESULTAD
Reconozco fonemas que le permiten leer fluidamente palabras, frases y oraciones cortas.	Reconozco los medios de comunicación masiva.	Identifica los diferentes medios de comunicación como una posibilidad para informarse, participar y acceder al universo	Distingue los medios de comunicación para reconocer los posibles usos que tienen en su entorno.	L E C T O R A	P R T I C I P A T I V O	
Relaciono gráficas con texto escrito, ya sea completándolas o explicándolas.	Comprendo la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal.	Relaciona códigos no verbales, como los movimientos corporales y los gestos de las manos o del rostro, con el significado que pueden tomar de acuerdo	Representa objetos, personas y lugares mediante imágenes.	L E C T O R A	S E M A N T A	

Fuente: Carpeta digital coordinación académica (2018)

La reestructuración curricular estableció una relación entre los referentes de calidad educativa y los maestros. Se reconoce que este tránsito se dio a partir de las políticas públicas educativas a través del PTA para el mejoramiento de los desempeños de los aprendizajes de los estudiantes. Llegar a este punto significa comprender la recontextualización general entre el discurso oficial y el discurso recontextualizador, porque se identifica que todo en la programación curricular tiene una relación conjunta. Para determinar lo anterior, se percibe que los docentes en el transcurso de la implementación de este programa analizaron y discutieron cada situación tratando de ajustar está a la experiencia más cercana de aprendizaje sujeta a un valor cultural. Esto significa que el maestro influye en la formación de los estudiantes. De acuerdo con esto, se afirma que los referentes curriculares representan la igualdad de aprendizaje para todos; sin embargo, el

proceso de reproducción de estos aprendizajes está determinado por el contexto social en el que se pretende distribuir. Aquí se resalta la recontextualización en la metodología utilizada por los maestros para el acercamiento a la formación integral de los educandos.

Es importante comprender las prácticas de los maestros desde una mirada focalizada entre lo que pretende el MEN y lo que realmente realizan en el aula de clase teniendo en cuenta que estos operan una selección de los contenidos que van a ser transmitidos, además de lo anterior establecen las relaciones entre éstos y otros contenidos, y definen la secuencia y el ritmo de la transmisión pedagógica. Según Brigido (2006), “estas decisiones no son ideológicamente neutras; en el proceso de la recontextualización cumplen un papel de primer orden en la reproducción y la producción del orden social y de la cultura”. (p. 253).

8.2.4. Sentido del acompañamiento de los tutores en la práctica pedagógica para los docentes de primaria

Para Chacón (2019) la estrategia fundamental del PTA es conocer de cerca la experiencia de los maestros, desde la observación reflexiva de su práctica pedagógica. En esta etapa el tutor o la tutora acompaña el desarrollo de la clase del maestro, para identificar los procesos efectivos de enseñanza - aprendizaje y situaciones que, de acuerdo con los objetivos y metas del Programa, son oportunidades para apoyar procesos de mejora. El acompañamiento del tutor en el aula de clase permite hallar, además, elementos de gestión de aula, evaluación formativa, uso de material y aspectos relacionados con el conocimiento didáctico del contenido.

Referente a lo anterior, la tutora en el año 2014 expuso la estrategia sobre el acompañamiento situado a los docentes y a los directivos docentes; estos en un inicio, rechazaron ser observados porque no tenían la confianza suficiente para realizar este proceso. Respecto a esto, la profesora Chavarro de la escuela rural de primaria indica lo siguiente “me sentía un poquito nerviosa porque ellas iban a ver la clase de uno y de pronto uno se sentía que lo iban a evaluar, un poco tenso” (R. Chavarro, entrevista semiestructurada 21 de septiembre de 2020).

A medida que fue pasando el tiempo, la tutora fue ganándose la confianza de los maestros, manifiesta la profesora Rodríguez:

“Ya en el 2015, empezó a sumergirse en el entorno de cada uno de estos, teniendo como prioridad ser parte de ellos a través del diálogo y el trabajo que desempeñaba en la comunidad de aprendizaje. En este sentido el acompañamiento de la tutora nunca fue impuesto; este se dio a medida que los docentes se sentían preparados para ser observados. Este proceso de negación duró aproximadamente 6 meses, luego uno de los docentes invitó a la tutora a ver su clase porque quería conocer los aspectos positivos y negativos de su práctica docente, teniendo en cuenta la perspectiva de la tutora quien es especialista en el área de lenguaje y podía brindarle toda la asesoría necesaria para el fortalecimiento de su metodología de enseñanza”. (D. Rodríguez, entrevista semiestructurada 23 de septiembre de 2020).

A partir de lo anterior, otras docentes se motivaron a mostrar su trabajo y se dieron cuenta que la mirada de otra persona es fundamental para conocer a fondo el currículo oculto que sucede en el aula y que una u otra manera fortalece o afecta la práctica pedagógica, Para Jackson (1998),

“El currículo oculto al no estar escrito permite que se pueda aprender más por las relaciones sociales que se establecen y por las actitudes que se manifiestan que por lo que se dice o se declara en la transmisión de determinados contenidos, es decir, se aprende más por lo que se hace que por lo que se dice”. (p. 3)

Respecto a esto, la profesora Alvira, de la escuela rural de primaria indica:

"Los acompañamientos en el aula de clase realizados por la tutora fueron muy valiosos, porque permitieron dar a conocer el trabajo de los docentes en cada una de las sedes educativas, principalmente, en cuanto al desarrollo de las clases preparadas con anterioridad, la tutora en conjunto con la coordinadora observaban las respectivas clases y luego a solas con los docentes hacían las respectivas correcciones, recomendaciones y

sugerencias a tener en cuenta para las siguientes clases, y mejorar los procesos educativos." ". (E. Alvira, entrevista semiestructurada 28 de septiembre de 2020).

Lo anterior indica que el acompañamiento del tutor al docente en el aula de clase, era un trabajo entre pares donde se resaltaba el trabajo del docente y por medio de la retroalimentación, se mejoraron los diversos aspectos presentes en la práctica pedagógica, además de esto, la tutora conformaba un aspecto fundamental para la transformación educativa, porque esta reconocía, indagaba y proponía muchas alternativas para el fortalecimiento referente a las situaciones de contexto vistas durante las visitas realizadas en cada una de las sedes de primaria. Haciendo énfasis a esto, la tutora Trujillo expresa lo siguiente:

“El acompañamiento es continuo; después de acompañar al docente en la ejecución de la clase, se le dan a conocer las observaciones y éstos a su vez las tienen en cuenta para futuras planeaciones, también se proponen estrategias, se facilita material de apoyo para que los docentes les resulte más fácil la planeación y práctica docente”. (P. Trujillo, entrevista semiestructurada 13 de septiembre de 2020).

En términos generales, el acompañamiento de la tutora al maestro en la práctica pedagógica; favoreció la confianza de los docentes para mostrar todo el trabajo realizado en el aula multigrado; teniendo en cuenta que desde la parte externa se ve todo lo que el maestro realiza. De este modo, la tutora mostró esta realidad al equipo misional del PTA, quienes desarrollan y gestionan los recursos necesarios para la transformación de los ejes de calidad educativa. Siguiendo esta línea la profesora Rodríguez, de la escuela rural de primaria indica lo siguiente:

“La vez que subió la tutora y la coordinadora a revisarme la primera clase que yo había organizado, ya había tenido capacitación yo ya había visto clase, pero uno siempre va como con ese temor de que algo le queda faltando o que le van a decir “no eso quedo mal” pero el día que fue la profesora y la coordinadora, fueron prestaron atención a la clase en ningún momento dijeron “no profesora eso no sirve” todo el proceso lo hice como lo había preparado pero ya a final ellas me llamaron y me dijeron “ profe la clase estuvo bien en tal

punto, aquí estuvo bien pero le faltó esto”, le iban a uno retroalimentando lo que le hacía falta y lo que estaba bien, si es más el susto de uno a veces porque uno piensa que le van a decir que está mal, pero no es arriesgarse uno a organizar las cosas lo mejor posible y hacerlo”. (D. Rodríguez, entrevista semiestructurada 23 de septiembre de 2020).

Referente a lo anterior se concluye que el acompañamiento realizado a los maestros constituyó una transformación pedagógica y social del desempeño de los docentes; ya que estos al participar en la formación situada reflexionaron sobre su labor educativa e incluyeron en esta las sugerencias y estrategias originadas en los laboratorios pedagógicos desarrollados en la comunidad de aprendizaje. En este sentido, el PTA aserto en el mejoramiento de la educación a través de las estrategias utilizadas para mejorar las prácticas pedagógicas de los maestros y con estas el desempeño de los estudiantes. De igual manera, este acompañamiento influyó en las identidades pedagógicas de los maestros porque estos a través del diálogo con el tutor y sus compañeros de trabajo implementaron otras alternativas de enseñar y enfocar el aprendizaje de los estudiantes enriqueciendo de esta manera su didáctica educativa.

A continuación, se explica la relación entre la práctica pedagógica de los docentes y la implementación del PTA, dado que, a través de esta, surgen las identidades pedagógicas caracterizadas por el proceso de recontextualización que conlleva a la comprensión de las diferentes actuaciones de los docentes en el contexto social.

8.3. Identidades pedagógicas de los docentes de primaria de la institución educativa Ricabrisa respecto a la implementación del PTA

Este apartado muestra las identidades pedagógicas que proyecta el PTA y las identidades que surgieron tras la implementación de este programa teniendo en cuenta la recontextualización pedagógica determinada por el contexto social y cultural. Se comprende que las identidades están constituidas por agentes externos y estas hacen alusión al resultado de insertar una referencia del otro. En este caso, las políticas curriculares y las políticas de evaluación.

Siguiendo la línea anterior, la identidad pedagógica como autenticidad siempre refiere al discurso oficial que regula lo que enseña, pero no determina lo que se contextualiza. En palabras de Bernstein (1988), no todos los discursos se aplican de la manera como se piensa desde el contexto del campo de la recontextualización oficial. Esto quiere decir que la identidad contiene lo único dentro del discurso oficial representada desde el sentido de la singularidad que se tiene de la generalidad del discurso.

La tabla 4 muestra las identidades pedagógicas que pretende el discurso oficial del PTA y las identidades pedagógicas que surgieron tras atravesar por el proceso de recontextualización teniendo en cuenta las características del contexto social y cultural.

Tabla 4 Identidades pedagógicas resultado de la implementación del PTA.

Identidad pedagógica	Pasiva	Resistencia	Apropiación crítica
Discurso	Oficial vía PTA	Institución y docentes contextual	Institucional y docente que relaciona el contexto con el discurso oficial
Espacio	Docente autómata, extensión de la evaluación estandarizada	Cerrado, dinámica propia	Docente autónomo relativamente con conciencia crítica y soporte colectivo (comunidad de aprendizaje). En el aula, es un espacio de integración curricular
Tiempo	Tiempos del currículo oficial evaluado (DBA, EC y LC) y la evaluación	Tiempo según la apropiación del aprendizaje.	Tiempo del currículo oficial que parte de la importancia del contexto, formación situada
Evaluación	Focalizada a dos áreas: lenguaje y matemática	Determinada por la pertinencia que tiene el estudiante en el proceso de aprendizaje.	Oficial pero no es la directriz central de la práctica docente. La práctica es situada
Control	Externo. MEN-ICFES con indicadores de eficiencia y calidad de la educación	Interno El docente analiza el ritmo de aprendizaje de los estudiantes	Irregular, porque no es total en el sentido en el que la institución y los docentes construyeron una idea propia.

Fuente: Elaboración propia a partir de los postulados de Bernstein (1.988)

A continuación, se explican las identidades pedagógicas que resultaron a partir de la implementación del PTA presentes en la tabla 4. Cabe resaltar que estas se caracterizan a partir de las categorías utilizadas por López (2001), en el estudio que realizó sobre las identidades pedagógicas entre estas se distingue: el discurso, espacio, tiempo, evaluación y control.

Una de las identidades pedagógicas que se presenta con el PTA, es la identidad pasiva. En esta, los sujetos se acogen al programa y siguen sus directrices en función al discurso oficial esto quiere decir, que desarrollan cada uno de los procesos en el tiempo determinado por el currículo para cumplir con lo estipulado en la evaluación curricular. En esta el espacio es cerrado porque si bien se habla de autonomía en la educación, esta queda sujeta a los resultados de las pruebas saber cómo índice de calidad de la educación. Algunos maestros se ciñen tanto al postulado anterior, que terminan por sujetarse solo a los lineamientos del MEN. Relacionado con lo anterior el formador Pinto indica lo siguiente:

“La evaluación estandarizada es criticada, pero esta debe ser así, por la igualdad que debe haber entre los estudiantes del territorio, el contexto puede ser diferente, pero se debe aprender lo mismo; así sea lo mínimo, por eso se establecieron los derechos básicos de aprendizaje; así los resultados no sean lo mismo. Por eso se están reforzando y fortaleciendo esas debilidades a través de los programas que fortalecen los procesos educativos” (J. Pinto, entrevista semiestructurada 10 de noviembre de 2020)

A partir del postulado anterior, surge la identidad de la resistencia representada en la negativa de participación de algunos maestros en el PTA teniendo en cuenta que algunos de estos maestros concebían este programa como un agente evaluador de las prácticas de los docentes. Teniendo en cuenta esto Alvira, docente rural de primaria indica lo siguiente:

“La implementación del programa al comienzo fue difícil porque algunos compañeros concebían al PTA como un agente evaluador que iba en contra de la autonomía de los maestros, ella lo socializó a todos los de la primaria pero en la siguiente fuimos como unos 8 maestros pues nos decían que era un programa que lo aplicáramos, entonces nosotros atendimos el llamado y siempre como un lapso de tiempo estuvimos los 8 maestros

que nos parecía buena la propuesta, luego en el transcurso del tiempo se iban dando cuenta que el programa traía unas herramientas para ellos también implementarlas, entonces se fueron uniendo a nuestro grupo y pues finalizando digamos 2 – 3 años estando con el programa se logró que todos los de primaria estuviéramos hablando en el mismo idioma, ya éramos varios entonces la profe Paulina nos distribuyó por zona entonces teníamos la zona de las Mercedes y Betania casi cada zona como de a 3 – 4 maestros y de esta manera nos reuníamos y compartíamos” (E, Alvira, entrevista semiestructurada 28 de septiembre del 2020)

De acuerdo con lo anterior, estos docentes en un inicio no participaron de manera inmediata en el PTA porque estos indican que la práctica pedagógica debe darse acorde al contexto de los estudiantes. En este sentido, el tiempo en esta identidad se sujeta al ritmo de aprendizaje de los estudiantes y en las características que estos tienen para aprender. Teniendo en cuenta esto, los docentes utilizan el tiempo necesario para enseñar las diversas temáticas y lo hacen de manera interdisciplinar. Por ende, la evaluación se basa en las competencias que muestra el educando en las diferentes situaciones presentes en el entorno escolar y social. Cabe resaltar que esta evaluación se ciñe más al aspecto cualitativo que cuantitativo.

Sin embargo, en medio de la identidad pasiva y la identidad resistente surge la identidad de apropiación crítica. Esta se caracterizó en la mayoría de los docentes; ya que estos, abrieron la posibilidad de conocer las estrategias que traía el PTA y tras analizarlas en la formación situada llevada a cabo en la comunidad de aprendizaje las adaptaron según las características del contexto. De esta manera se promovió una relación estrecha entre las tutoras del programa y los docentes ya que las tutoras tenían en cuenta la opinión de los docentes en cuanto al plan de formación y las estrategias empleadas para lograr los diversos objetivos.

Además de lo anterior, se resalta en esta identidad el tiempo que cada docente destino para participar en la formación situada y para planear cada una de las clases, teniendo en cuenta que el tiempo determinado por la institución era muy poco. Aquí se resalta, el sentido de la apropiación que los docentes tuvieron en la participación en este programa; ya que participaban en las actividades del programa en el tiempo extracurricular. Todo el proceso anterior, hizo que los docentes dinamizaran su práctica pedagógica y profundizaran el aprendizaje activo de los

estudiantes no en torno total de las pruebas saber sino en torno a las habilidades de relacionar el conocimiento con el entorno y el actuar de este en las diversas situaciones.

Aquí se concluye que las identidades pedagógicas son el resultado de la participación de los maestros en este programa y la pertinencia que este tuvo en el contexto educativo de la I.E Ricabrisa.

9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

De acuerdo con la investigación desarrollada sobre el sentido de la recontextualización por parte de los docentes de la I.E. Ricabrisa referente a la implementación del PTA, se determina lo siguiente:

La comunidad de la I.E. Ricabrisa parte de la necesidad de mejorar en los resultados de desempeño de la prueba SABER tanto en el área de matemáticas como el área de español. De acuerdo con esto, se identifica que existe una articulación entre el rector y el comité académico conformado por directivos docentes, docentes, padres de familia y estudiantes; quienes plantean diversas estrategias de mejoramiento entre estas asumir el fortalecimiento de la enseñanza desde los grados de básica primaria.

Teniendo en cuenta lo anterior, el rector conociendo el objetivo y las estrategias que plantea el PTA; expone estos ante el consejo directivo quien determina la inclusión de este en la I.E. en este caso remitieron la solicitud ante el MEN logrando que este tuviera en cuenta la I.E. por las características que esta presenta para ser focalizada por el programa.

En este sentido, los docentes de la I.E. Ricabrisa acogieron este programa teniendo en cuenta la base de socialización por parte de la tutora y el rector; y a través de la recontextualización estos situaron todas las estrategias dando respuesta a las necesidades del entorno social. Sin embargo, prevaleció la confrontación entre los lineamientos curriculares y lo que percibían los maestros que era necesario enseñar. Entendiendo que la situación anterior generaba dos posiciones; la primera era la dependencia que genera los lineamientos curriculares en torno al proceso de la enseñanza porque la calidad de la educación según el MEN depende de los resultados de la evaluación de la prueba saber. La segunda posición es la pertinencia de la educación frente a la solución de diferentes situaciones de la vida diaria. Entendiendo que esta es la mejor herramienta para comprender el sentido que tiene la vida desde varias perspectivas.

De acuerdo con lo anterior los docentes de la I.E. Ricabrisa adaptaron las estrategias del PTA teniendo en cuenta las características del área rural logrando mejorar diversos aspectos de la

práctica pedagógica y con estas los desempeños de los estudiantes. Una de las adaptaciones de la propuesta del PTA fue descentralizar esta estrategia efectuada solo en los grados 3° y 5° de básica primaria para implementarla en todos los grados. Esto se dio a partir de la deconstrucción de los aspectos del plan clase utilizado por la tutora para los grados antes mencionados y la construcción de estos teniendo como base las características del área rural. Ahora la clase era multigrado, es decir, todos los estudiantes de esta aula participaban de manera activa en la clase acercándose de esta manera a la característica de escuela Nueva donde sus actores cumplen un papel fundamental. Teniendo en cuenta lo anterior, se percibió que para los docentes es importante partir de las características del entorno para acercar el aprendizaje a los estudiantes entendiendo que este fortalece su comprensión.

Además de lo anterior, se compartió la experiencia significativa de cada uno de los docentes en cuanto a las estrategias implementadas en cada una de las sedes esto hizo que la participación de los docentes en la comunidad de aprendizaje fuera constante teniendo en cuenta todas las iniciativas que surgían en esta. En términos generales se percibe que los docentes exploraron múltiples formas de impartir el aprendizaje para que este fuera activo familiarizando no sólo a los estudiantes sino a los padres de familia con este teniendo en cuenta que el aprendizaje surgía a partir de la búsqueda de diferentes alternativas para darle solución a una situación que constantemente está presente en la vida diaria.

Concerniente a lo anterior Neri et al (2013) indica que para que el aprendizaje activo ocurra es necesario que el profesor desarrolle estrategias de enseñanza fundamentadas en actividades que envuelvan a los estudiantes en el cuestionamiento de las hipótesis, en la búsqueda de posibles respuestas, en la reflexión de sus opciones en la resolución de problemas propuestos. Por eso con la recontextualización del PTA se introduce el aprendizaje basado por proyectos esta estructuración trajo consigo fases que desarrollaron diversas competencias tanto de los maestros como de los estudiantes, las clases ahora tenían un punto de partida que abarcaban una pregunta problema donde se utilizaba el método de la observación, el análisis, la consulta de diversas fuentes y la comparación de los resultados que mostraba diversas formas de llegar al conocimiento. Sin lugar a duda, este fue uno de los puntos más importantes en el espacio de la recontextualización ya no se

recurría al método de la repetición ni de la memorización ahora la comprensión del aprendizaje surgía de las mismas acciones del estudiante.

Además de esto, con la implementación de los laboratorios pedagógicos se estableció una relación entre el discurso oficial y el discurso recontextualizador teniendo en cuenta que la base de estos laboratorios era la experimentación de varias opciones para llegar al mismo resultado. En este sentido los docentes recibieron la formación de las tutoras y además de esto contribuyeron desde su experiencia en el fortalecimiento de este programa.

El resultado de la recontextualización del PTA, trajo consigo las identidades pedagógicas de los maestros. Entre estas se destacaron la identidad pasiva, la identidad de la resistencia y la identidad de apropiación crítica. Esta última, tuvo bastante relevancia porque los maestros fueron receptivos a las estrategias del PTA y tras el análisis de estas, las fortalecieron teniendo en cuenta la experiencia de cada uno haciendo que el aprendizaje fuera significativo. Además de esto, se dinamizaron las prácticas pedagógicas en torno a la pertinencia de enseñar a partir de la cultura de este.

10. REFERENCIAS

- Abós Olivares, P., & Boix Tomás, R. (2017). Evaluación de los aprendizajes en escuelas rurales multigrado (No. ART-2017-102263).
- Agencia de Cooperación Internacional del Japón –JICA. (2005).
- Antúnez, S., & Sallán, J. G. (1996). La organización escolar: práctica y fundamentos. Graó.
- Arias, K. L. (2015). Gestión de las políticas educativas emanadas del ministerio de educación, para el mejoramiento de la calidad educativa: análisis desde la perspectiva teórica y de los agentes integrantes (estudiantes, docentes, directivos y apoderados), en la unidad educativa del liceo industrial Armando Quezada Acharán, de la comuna de Punta Arenas, en el año 2009 (Doctoral dissertation, Universidad de Granada).
- Bardin, L. (1991). Análisis de contenido (Vol. 89). Ediciones Akal.
- Barriga Bernal, L. L. (2018). La dinámica de la recontextualización del discurso de la calidad. Estudio de caso de la Universidad Nacional de Colombia (1996–2006).
- Bernstein, B., & Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. Revista colombiana de educación, (15).
- Bernstein, B. (1988). Poder, educación y conciencia: Sociología de la transmisión cultural Santiago. Chile: CIDE Ediciones.
- Boix Tomàs, R., & Bustos Jiménez, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado.
- Buitrago Flórez, R. (2019). Discurso en el aula. Códigos presentes en los procesos de lectoescritura y oralidad (Doctoral dissertation, Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2019).
- Bustos Jiménez, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado.
- Castillo Ayala, J. C. (2008). La historia de las ciencias y la formación de maestros: la recontextualización de saberes como herramienta para la enseñanza de las ciencias.
- Chacón, N. M. C. (2019). LA FORMACIÓN DOCENTE, EL DESAFÍO 2020, PARA EL PROGRAMA TODOS A APRENDER.

- Correa, A. M. (2018). Educação jurídica no âmbito da transnacionalização das relações humanas: recontextualização curricular do Direito Internacional em cursos de Direito no Brasil.
- Díaz López, S. M. (2016). Evaluación multifactorial del programa de transformación de la calidad educativa: programa todos a aprender (PTA) (Doctoral dissertation, Universidad de Coimbra).
- Díaz, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Pedagogía y saberes*, 1, 14-27.
- Germán, G., Abrate, L., Juri, M., & Sappia, C. (2011). La Escuela Nueva: un debate al interior de la pedagogía. *Diálogos pedagógicos*, 9(18), 12-33.
- Graizer, Ó. L., & Saurin, A. N. (2011). El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar. *Basil Bernstein's Theory as Research Methodology in Curriculum Studies and Educational Policy Studies*. *Revista de educación*, 356, 133-158.
- Guía de Uso: Evaluación Formativa Evaluando clase a clase para mejorar el aprendizaje Agencia de Calidad de la Educación. Santiago de Chile 2017 encontrado en https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/10/Guia_de_Uso_Evaluacion_formativa.pdf
- Guía Educativa 1. Sustentos del programa. Consultado en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles310659_archivo_pdf_sustentos_juni_o27_2013.pdf
- Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza* (Vol. 1). Buenos Aires: Aique.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2006). Análisis de los datos cuantitativos. *Metodología de la investigación*, 407-499.
- Herrera-Ocampo, L.M. (2018). De la Evaluación Formativa a la Evaluación Socioformativa: una Oportunidad para Empoderar las Organizaciones Educativas. En J. M. Vázquez-Antonio (Coordinador), *Reflexiones sobre la Evaluación Socioformativa*. México: Centro Universitario CIFE (www.cife.edu.mx).
- Higuera, Y. (2016). Todos a aprender, el programa que está transformando la calidad de la educación en Colombia. Recuperado de: <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-7/pdf/11.pdf>.
- Ibáñez, G., & Soria, M. G. (2017). Formación práctica: intencionalidad y sentidos desde los formadores y estudiantes. *Cuadernos de Educación*, 15(15).

- Ibáñez, R., Moncada, F., & Arriaza, V. (2018). Recontextualización del conocimiento en textos escolares chilenos. *Revista signos*, 51(98), 430-456.
- Immanuel, K. A. N. T. (1999). *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco Cocke Fontanella, 2.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) (2016). *Guía de Interpretación y Uso de Resultados de las pruebas Saber 3°, 5° y 9°*. Consultado en <http://www.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.jsp>
- Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.
- Jiménez, N. E. L. (2001). El proceso de recontextualización y la construcción de identidades pedagógicas. *Paideia Surcolombiana*, (9), 7-19.
- López, Y., Muñoz, L., Agudelo, D., Cajiao, F., Reyes, Y., & Burgos, C. (2013). *Leer para comprender, escribir para transformar*. Bogotá.
- Lurduy, g. p. c. (2016). *El discurso pedagógico en el marco de la pedagogía por proyectos y su incidencia en la producción de la escritura (doctoral dissertation, universidad del Tolima)*.
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista perfiles libertadores*, 4(80), 73-80.
- Méndez Martínez, M. (2018). *Proceso de recontextualización en aulas de instituciones educativas distritales de la ciudad de Bogotá a través de la revisión curricular del modelo de aceleración primaria*.
- Meirieu, P., Cherigny, C., & Oliveras, A. (1997). *Aprender, sí. ¿Pero Cómo?*
- Mesa Silva, L. F. (2016). *La recontextualización ejercida por maestros sobre los lineamientos para la enseñanza del inglés propuestos por el marco común europeo de referencia en la licenciatura en inglés-español de una Universidad privada de la ciudad de Medellín: análisis de caso*.
- Ministerio de Educación Nacional. 2012. *Programa todos a Aprender: programa para la transformación Educativa*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles310659_archivo_pdf_sustentos_junio_27_2013.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Programa para la transformación de la calidad*
- Ministerio de Educación Nacional (2019) *Guía General de Acompañamiento Programa Todos a Aprender*.

- Niño Zafra, L. S., Tamayo Valencia, A., Díaz Ballén, J. E., & Gama Bermúdez, A. (2014). Estándares y evaluación: ¿medición o formación? Universidad Pedagógica Nacional.
- Perpiña, C. (2014). Manual de la entrevista psicológica. Ediciones Pirámide.
- Piñeros Rodríguez, R. M. (2016). Una lectura de la evaluación del aprendizaje desde la mirada de los estudiantes. Tesis de maestría.
- Popkewitz, T. S. (2013). PISA: números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares. Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado, 17(2), 47-64.
- Porta, L., & Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. Anuario digital de investigación educativa, (14).
- Pulido, A. C. M., Zapata, G. D. J. O., Gutiérrez, Á. V. C., Castaño, J. C. A., García, Ó. D. R., Cruz, P. C. O., ... & Ríos, L. L. Fundamentación de Derechos Básicos de Aprendizaje y Mallas de Aprendizaje del área de Lenguaje.
- Raigoza, M. (2017). Estrategias de enseñanza en el Programa Todos a Aprender. Un análisis desde la práctica docente (Doctoral dissertation, Tesis maestría. Medellín: Universidad Nacional de Colombia. Facultad deficiencias, 2017. 61 p. <http://bdigital.unal.edu.co/57834/1/42938879.2017.pdf>).
- Rodríguez Gutiérrez, W. G. (2014). Proyecto la recontextualización del discurso pedagógico oficial en la escuela por medio del plan de área de lengua castellana.
- Sandoval, R. P. (1996). La escuela nueva. Plaza y Janes Editores Colombia SA.
- Schmidt, Q. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden [1]
- Sedano Romero, B. (2018). Evaluación de resultados del Programa Todos a Aprender (PTA) en el IERD Girón de Blancos del municipio de Cáqueza Cundinamarca (Doctoral dissertation, Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2018.).
- Tatángelo, E. (2015). La recontextualización de los discursos escolares: Discurso pedagógico y discurso teológico en escuelas de confesión evangélica en Argentina. Enfoques, 27(2), 61-80.
- Tello, C. (2014). Educación, política y evaluación: los mandatos del Estado evaluador Education, policy and evaluation: State mandates evaluafor. Revista Iberoamericana de Educación, 64(2), 1-13.

Wenger, E. (2002). Comunidades de práctica. Paidós Iberica, Ediciones S. A.

11. ANEXOS

Anexo A Autoevaluación Institucional 2013

		SISTEMA DE GESTIÓN INTEGRADO				
		AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL AÑO 2013				
MUNICIPIO:		Tarqui		ÁREA RURAL		
INSTITUCIÓN EDUCATIVA:		Ricabrisa				
G E S T I O N D I R E C T I V A	PROCESO	ELEMENTO		ESCALA		
		1	2	3	4	
	DIRECCIONAMIENTO ESTRATÉGICO Y HORIZONTE INSTITUCIONAL	Misión, visión y principios, en el marco de una institución integrada				x
		Metas institucionales			x	
		Conocimiento y apropiación del direccionamiento			x	
		Política de inclusión de personas de diferentes grupos poblacionales o diversidad cultural			x	
	TOTAL		0	0	3	1
	GESTIÓN ESTRATÉGICA	Liderazgo			x	
		Articulación de planes proyectos y acciones			x	
		Estrategia Pedagógica			x	
Uso de información (interna y externa) para la toma de decisiones			x			
Seguimiento y autoevaluación			x			
TOTAL		0	0	5	0	

GOBIERNO ESCOLAR	Consejo directivo			x	
	Consejo académico				x
	Comisión de evaluación y promoción				x
	Comité de convivencia				x
	Consejo estudiantil EI				x
	Personero estudiantil			x	
	Asamblea de padres de familia			x	
	Consejo de padres de familia			x	
TOTAL		0	0	4	4
CULTURA INSTITUCIONAL	Mecanismos de comunicación				x
	Trabajo en equipo				x
	Reconocimiento de logros			x	
	Identificación y divulgación de buenas prácticas	x			
PROMEDIO		1	0	1	2
CLIMA ESCOLAR	Pertenencia y participación		x		
	Ambiente físico		x		
	Inducción a los nuevos estudiantes			x	
	Motivación hacia el aprendizaje	x			
	Manual de convivencia				x
	Actividades extracurriculares	x			
	Bienestar del alumnado			x	
	Manejo de conflictos				x
Manejo de casos difíciles			x		

TOTAL		2	2	3	2
RELACIONES CON EL ENTORNO	Familias o acudientes		x		
	Autoridades educativas			x	
	Otras instituciones			x	
	Sector productivo		x		
PROMEDIO		0	2	2	0
TOTAL PROCESO		3	4	18	9
		9%	12%	53%	26%

	PROCESO	ELEMENTO	ESCALA			
			1	2	3	4
G E S T I Ó N A C A D É M I C A	DISEÑO PEDAGÓGICO CURRICULAR	Plan de estudios		x		
		Enfoque metodológico			x	
		Recursos para el aprendizaje			x	
		Jornada escolar				x
		Evaluación		x		
	PROMEDIO	0	2	2	1	
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	Opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales			x		
	Estrategias para las tareas escolares			x		
	Uso articulado de los recursos para el aprendizaje			x		
	Uso de los tiempos para el aprendizaje			x		
	PROMEDIO	0	0	4	0	
GESTIÓN DE AULA	Relación pedagógica		x			
	Planeación de clases	x				

	Estilo pedagógico		x		
	Evaluación en el aula				x
PROMEDIO		1	2	0	1
SEGUIMIENTO ACADÉMICO	Seguimiento de resultados académicos			x	
	Uso pedagógico de la evaluación externa			x	
	Seguimiento a la asistencia		x		
	Actividades de recuperación			x	
	Apoyo pedagógico para estudiantes con dificultades de aprendizaje	x			
	Seguimiento a los egresados			x	
PROMEDIO		1	1	4	0
TOTAL PROCESO		2	5	10	2
		50%	20%	10%	20%

G E S T I O N A D M I N I S T R A T I V	PROCESO	ELEMENTO	ESCALA			
			1	2	3	4
APOYO A LA GESTIÓN ACADÉMICA		Proceso de matrícula		x		
		Archivo académico		x		
		Boletines de calificaciones		x		
	PROMEDIO		0	3	0	0
ADMINISTRACION DE LA PLANTA FÍSICA Y DE LOS RECURSOS		Mantenimiento de la planta física	x			
		Programas para la adecuación y embellecimiento de la planta física	x			
		Seguimiento al uso de los espacios		x		
		Adquisición de los recursos para el aprendizaje		x		
		Suministros y dotación	x			

A Y F I N A N C I E R A		Mantenimiento de equipos y recursos para el aprendizaje	x			
		Seguridad y protección			x	
	PROMEDIO		4	2	1	0
		ADMINISTRACIÓN DE SERVICIOS COMPLEMENTARIOS	Servicios de transporte, restaurante, cafetería y salud enfermería, odontología, psicología)	x		
			Apoyo a estudiantes con bajo desempeño académico o con dificultades de interacción.			x
	PROMEDIO		1	0	1	0
		TALENTO HUMANO	Perfile			x
			Inducción			x
			Formación y capacitación			x
			Asignación académica			x
	Pertenencia del personal vinculado				x	
	Evaluación del desempeño				x	
	Estímulos				x	
	Apoyo a la Investigación			x		
	Convivencia y manejo de conflictos (sugerimos que este componente se ubique en el área de gestión de la Comunidad)				x	
	Bienestar del talento humano			x		
PROMEDIO		0	1	9	0	
	APOYO FINANCIERO Y CONTABLE	Presupuesto anual del Fondo de Servicios Educativos (FSE)		x		
		Contabilidad		x		
		Ingresos y gastos			x	
		Control fiscal		x		
PROMEDIO		0	3	1	0	
TOTAL PROCESO		5	9	12	0	

		20%	35%	46%	0%
--	--	-----	-----	-----	----

	PROCESO	ELEMENTO	ESCALA			
			1	2	3	4
G E S T I O N D E L A C O M U N I D A D	ACCESIBILIDAD	Atención educativa a grupos poblacionales o en situación de vulnerabilidad que experimentan barreras al aprendizaje y la participación			x	
		Atención educativa a estudiantes pertenecientes a grupos étnicos	x			
		Necesidades y expectativas de los estudiantes			x	
		Proyectos de vida		x		
	PROMEDIO		1	1	2	0
	PROYECCIÓN A LA COMUNIDAD	Escuela de padres		x		
		Oferta de servicios a la comunidad	x			
		Uso de la planta física y de los medios			x	
		Servicio social estudiantil		x		
	PROMEDIO		1	2	1	0
	PARTICIPACIÓN Y CONVIVENCIA	Participación de los estudiantes			x	
		Asamblea y consejo de padres de familia			x	
		Participación de las familias		x		
	PROMEDIO		0	1	2	0
	PREVENCIÓN Y RIESGOS	Prevención de riesgos físicos		x		
		Prevención de riesgos Psicosociales		x		
Programas de seguridad		x				
TOTAL		1	2	0	0	
TOTAL PROCESO			3	6	5	0
			21%	43%	36%	0%

Firma responsable de la información: Orlando Almario Tovar

Fecha de entrega: 25 de noviembre 2013

Anexo B Focalización de la I.E. Ricabrisa por el Programa Todos a Aprender

Estimado Rector

I.E. Ricabrisa

Municipio de Tarqui

Reciba un cordial saludo, de parte del equipo del Programa Todos a Aprender.

Iniciamos un nuevo ciclo en la historia del Programa. Las apuestas fundamentales del Gobierno Nacional, en materia educativa, están reflejadas en nuestros objetivos y metas. Una Colombia más equitativa en donde la Educación es de Todos, es posible gracias al trabajo que juntos emprendemos cada día, para llegar con entusiasmo hasta los lugares más alejados del país.

Felicitamos y agradecemos su participación en el Programa Todos a Aprender, usted es fundamental en este proceso. El Programa promueve el mejoramiento de las prácticas pedagógicas de los docentes, lo cual le ha dado un amplio reconocimiento en materia del mejoramiento de la calidad educativa en Latinoamérica.

Lograr un acompañamiento situado exitoso por parte de Formadores y Tutores requiere de habilidades particulares que buscamos potenciar en cada uno de los ciclos de formación. Para ello, hemos diseñado un programa de formación basado en los referentes nacionales e internacionales más reconocidos y en las mejores experiencias propias del Programa. Este diseño ha sido fruto de la construcción colectiva de equipos de Formadores y Tutores con representatividad de las diferentes zonas en las que opera el programa.

La ruta de formación y acompañamiento 2014-2016, está caracterizada por potenciar las prácticas de enseñanza a través de la cultura de la innovación, del acompañamiento situado y la evaluación formativa, sobre una sólida base de trabajo en competencias transversales tales como las socioemocionales, comunicación, resolución de problemas, pensamiento ambiental y científico. Además, se contempla el acompañamiento a los establecimientos focalizados desde educación inicial hasta grado quinto. Esta ruta tiene ocho ciclos de formación que se desarrollarán durante dos años, cada ciclo tendrá un eje articulador, los ocho ejes articuladores son: Ser Maestro, Ser Maestro Investigador, Ser Innovador, Ser Maestro Incluyente, Ser Maestro Líder, Ser Maestro, Ser Maestro para la Equidad; y Ser Maestro de Excelencia.

Sabemos que los cambios requieren tiempo para su apropiación; pensando en ello, se ha dispuesto un Ciclo de Apertura, previo al Ciclo I de formación, que permite el alistamiento para el resto de los ciclos y el acercamiento con las instituciones focalizadas. Además, el Ciclo de Apertura reconoce que las Secretarías de Educación tienen diferentes tiempos y procesos para el nombramiento y asignación de Tutores para los Establecimientos Educativos en los que el Programa ahora hace presencia.

Agradecemos por su decisión de participar en el Programa Todos a Aprender para este año y estamos seguros de que juntos haremos equipos porque la Educación es de Todos.

Cordialmente

Yinna Paola Higuera

Asesora del despacho

Gerente del Programa Todos a Aprender

Ministerio de Educación Nacional