

# Relación entre el acompañamiento recibido en el Programa Todos a Aprender (PTA) y la práctica pedagógica de los docentes, en el contexto del confinamiento por la pandemia de Covid-19

Relationship between the accompaniment received in the Programa Todos a Aprender (PTA) and the pedagogical practice of teachers, in the context of confinement due to the COVID-19 pandemic

Relação entre o acompanhamento recebido no Programa Todos a Aprender (PTA) e a prática pedagógica dos docentes, em contexto de confinamento devido à pandemia COVID-19

Juan Arturo Jiménez-Parra<sup>1</sup>

## Resumen

En este artículo se presentan algunos de los resultados de la investigación doctoral<sup>1</sup>, sobre la relación que existe en la formación para docentes en servicio, realizada por el Programa Todos a Aprender (PTA) del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) y, las prácticas pedagógicas que realizan los docentes focalizados del departamento de Boyacá, en el contexto del confinamiento por Covid-19. Para cumplir con este propósito, se realizó una investigación confirmatoria, con un diseño ex post facto. Se aplicó la Escala de Acompañamiento Situado y la Escala de Prácticas Pedagógicas a 182 docentes focalizados por el PTA durante los años 2019 y 2020, mediante un proceso de muestreo no probabilístico, por autoselección. A través de técnicas de análisis cuantitativas se encontró que: el acompañamiento PTA tuvo una correlación significativa de 0,40 con la práctica pedagógica de los docentes, e influyó en un 12,9 % sobre las acciones y actividades que ellos implementaron. Además, la pandemia no afectó la relación global entre el

<sup>1</sup> Candidato a Doctor en Educación de la Universidad Internacional Iberoamericana de México. Magíster en Educación Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6711-2208>. Correo electrónico: [juan.jimenez@doctorado.unini.edu.mx](mailto:juan.jimenez@doctorado.unini.edu.mx)



acompañamiento PTA y las prácticas pedagógicas, porque la correlación fue similar entre ambas variables durante las dos modalidades (presencial y virtual). Sin embargo, durante la pandemia, los docentes recibieron más contenidos de formación en la dimensión de interacción entre pares, y realizaron más actividades relacionadas con los procesos de mediación; asimismo, se encontró que, la influencia del fortalecimiento pedagógico y didáctico fue mayor en las acciones de mediación, y la influencia de la interacción entre pares disminuyó en todos los procesos de práctica pedagógica realizados por los docentes.

**Palabras clave:** formación en confinamiento, Covid-19, Todos a Aprender (PTA), formación continua, acompañamiento situado, prácticas pedagógicas.

---

### Abstract

This article presents some of the results of the doctoral research, on the relationship that exists in the training for in-service teachers, carried out by the *Todos a Aprender* program (PTA) of the Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) and, the pedagogical practices carried out by targeted teachers in the department of Boyacá, in the context of confinement by Covid-19. To fulfill this purpose, a confirmatory investigation was carried out, with an ex post facto design. The Situated Accompaniment Scale and the Pedagogical Practices Scale were applied to 182 teachers targeted by the PTA during the years 2019 and 2020, through a non-probabilistic sampling process, by self-selection. Through quantitative analysis techniques, it was found that: PTA accompaniment had a significant correlation of 0.40 with the pedagogical practice of teachers, and influenced 12,9% of the actions and activities that they implemented. In addition, the pandemic did not affect the overall relationship between PTA accompaniment and pedagogical practices, because the correlation was similar between both variables during the two modalities (face-to-face and virtual). However, during the pandemic, teachers received more training content in the peer interaction dimension, and carried out more activities related to mediation processes; Likewise, it was found that the influence of pedagogical and didactic strengthening was greater in mediation actions, and the influence of peer interaction decreased in all pedagogical practice processes carried out by teachers.

**Keywords:** training in confinement, Covid-19, Todos a Aprender (PTA), continuous training, situated accompaniment, pedagogical practices.

## Abstract

Este artículo presenta algunos de los resultados de la investigación de doctorado, sobre la relación que existe en la formación de profesores en servicio, realizada por el programa *Todos a Aprender* (PTA) del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) e, las prácticas pedagógicas realizadas por profesores dirigidos en el departamento de Boyacá, en el contexto de confinamiento por COVID-19. Para cumplir con este propósito, se realizó una investigación confirmatoria, con diseño *ex post facto*. La Escala de Acompañamiento Situado y la Escala de Prácticas Pedagógicas fueron aplicadas a 182 profesores de la PTA durante los años de 2019 y 2020, a través de un proceso de muestreo no probabilístico, por auto-selección. Por medio de técnicas de análisis cuantitativo, se constató que: el acompañamiento PTA tuvo una correlación significativa de 0,40 con la práctica pedagógica de los profesores, e influyó en el 12,9 % de las acciones y actividades por ellos implementadas. Además, la pandemia no afectó la relación general entre el acompañamiento de la PTA y las prácticas pedagógicas, ya que la correlación fue similar entre ambas variables durante las dos modalidades (presencial y virtual). No obstante, durante la pandemia, los profesores recibieron más contenidos de formación en la dimensión de la interacción entre pares y desarrollaron más actividades relacionadas con los procesos de mediación; De la misma forma, se constató que la influencia del fortalecimiento pedagógico y didáctico fue mayor en las acciones de mediación, y la influencia de la interacción entre pares disminuyó en todos los procesos de práctica pedagógica realizados por los profesores.

**Palabras-clave:** formación en confinamiento, COVID-19, Todos a Aprender (PTA), formación continua, acompañamiento situado, prácticas pedagógicas.

---

## Introducción

La formación y el desarrollo integral del educador son factores determinantes de la calidad educativa, pues se considera que un maestro bien formado hace la diferencia en el funcionamiento de un sistema educativo (MEN, 2013; Nieva y Martínez, 2016). En este sentido, la formación de docentes en servicio es un elemento clave para mejorar la calidad educativa (Álvarez *et al.*, 2015; Tongo, 2021).

En las políticas públicas se destaca, como tema central, la formación y el desarrollo profesional continuo de los maestros, con el fin de contar con profesionales capaces de abordar la complejidad y los nuevos desafíos de la educación (Vezub, 2011; Zulkifli 2014; Imbernón, 2016; Escudero, 2020), dado que la formación docente repercute en las prácticas pedagógicas de profesores y, por ende, en los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Vezub, 2019, 2020).

La implementación de buenas prácticas pedagógicas contribuye significativamente al desarrollo integral de los educandos; con estas, los estudiantes aprenden contenidos dis-

ciplinares y desarrollan competencias cognitivas, comunicativas y emocionales (Parra *et al.*, 2021). Una buena práctica pedagógica contempla la comprensión de una serie de elementos disciplinares, curriculares, pedagógicos y didácticos; que favorecen la calidad en los procesos de planeación, mediación y evaluación.

En este sentido, para mejorar el desempeño docente en las clases, se debe fortalecer el conocimiento acerca del área disciplinar, el conocimiento didáctico del contenido y la capacidad de transposición didáctica (Parra y Galindo, 2016; Ríos, 2018).

Tradicionalmente la formación continua se ha realizado a través de capacitaciones, cursos, seminarios y conferencias, bajo una modalidad vertical, donde los expertos brindan las orientaciones para que los docentes las implementen en sus prácticas de aula. Sin embargo, se percibe que con este tipo de formación los docentes no se apropian de las competencias requeridas (Jaramillo *et al.*, 2018; Imbernón, 2021; Cornejo, 2021).

Al respecto, Montes (2017) afirma que, los docentes en Colombia consideran que los planes y programas educativos nacionales y locales no se implementan adecuadamente, debido a que no tienen en cuenta las diferencias en la práctica, el contexto, la disciplina, el nivel educativo y las condiciones especiales propias de los sistemas educativos. Por lo anterior, el MEN ha venido acogiendo diversas recomendaciones para apoyar el desarrollo profesional docente y, uno de los principales programas que ha desarrollado desde hace 10 años, es el Programa Todos a Aprender (PTA).

El PTA se enmarcó en el plan de desarrollo 2010- 2014 (Ley 1450 de junio del 2011), y se enfocó en mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes de primaria de las instituciones con menor rendimiento en los resultados de las pruebas SABER. El modelo del PTA funciona con una formación en cascada, donde el equipo misional del MEN proporciona herramientas pedagógicas y didácticas a los formadores, quienes las replican en los tutores; y estos a su vez, bajo las líneas del desarrollo profesional situado (DPS) brindan acompañamiento *in situ* (Sandoval, 2021) a los docentes, para que transformen sus prácticas de aula y puedan mejorar los aprendizajes de los estudiantes (Vaillant, 2018).

Algunos investigadores de la Universidad de los Andes encontraron sobre el primer período del PTA, que los resultados de los estudiantes estaban estancados y que los tutores no visitaban las escuelas con la frecuencia prevista (Raubenheimer *et al.*, 2020). Debido a estas dificultades, se creó una nueva versión del programa, denominada PTA 2.0., que se basó en cuatro pilares: el conocimiento didáctico del contenido (CDC) (Furman, 2012), el desarrollo profesional situado (DPS), materiales educativos de calidad, y la evaluación de los estudiantes (MEN, 2015). Otros elementos

relevantes, fueron: el trabajo con secuencias didácticas para la planeación y ejecución de las clases, las reuniones en comunidades de aprendizaje (CDA) y el aprendizaje entre pares (OCDE, 2016).

El PTA cuenta con tres elementos característicos: (1) la orientación en la didáctica de las disciplinas de matemáticas y lenguaje, y el nivel de educación inicial; (2) la formación situada (Beca, 2021; Calvo, 2021); y (3) la reflexión del docente sobre sus propias prácticas. Además, busca mayor coherencia entre la planeación de los maestros con los referentes curriculares y la evaluación, y brinda orientación en estrategias de evaluación formativa, y en el seguimiento a los aprendizajes (Montes, 2017).

Un estudio sobre los resultados de los estudiantes de las instituciones focalizadas por el PTA durante los años 2012 a 2016 en las pruebas SABER, concluyó que, un año adicional en el PTA se correlaciona con una disminución promedio del porcentaje de estudiantes en niveles de desempeño bajo, y que el impacto es más fuerte en los establecimientos con más tiempo de focalización y con niveles socioeconómicos más bajos (Dueñas *et al.*, 2018; MEN, 2017).

Según Montes (2017), los maestros consideran que el PTA apoya el mejoramiento de sus prácticas, fortalece la planeación, la evaluación y los aprendizajes de los estudiantes; sin embargo, consideran que hay situaciones que limitan los beneficios del PTA, como la falta de tiempo para el desarrollo de los procesos de formación, la voluntad de algunos docentes y directivos, la formación específica del tutor, la sostenibilidad de la estrategia en las instituciones, y algunas posturas sindicales.

Raubenheimer *et al.* (2020) consideran que el éxito del PTA radica en que los tutores también son maestros y tienen la oportunidad de modelar prácticas con los niños en las aulas, y retroalimentar directamente a los maestros. Además, llega a diversas zonas del país, genera un impacto positivo con los materiales de aprendizaje, y mejora tanto el aprendizaje de los contenidos de matemáticas y lenguaje, como en habilidades para los docentes del siglo XXI.

Para los años 2019 y 2020, el PTA continuó, pese al cambio de gobierno nacional, y trazó una ruta con el fin de transformar las prácticas pedagógicas de los docentes acompañados, y mejorar los aprendizajes de los estudiantes de preescolar, básica primaria y secundaria (sexto y séptimo); sobre la base de la metodología de formación en cascada y a través de estrategias de formación situada (MEN, 2019).

En el 2020, surgió y evolucionó la pandemia de COVID-19, que puso de manifiesto con mayor ahínco las debilidades de las propuestas educativas, sobre todo la brecha digital existente (CE-

PAL-UNESCO, 2020; Opertti, 2021); pero también, el reconocimiento de lo crucial que es la educación pública y, en particular, los docentes, para el desarrollo de las sociedades (UNESCO, 2018).

El enfoque que se priorizó para continuar con el servicio educativo en la pandemia, fue el uso de las TIC en los procesos de aprendizaje, considerado relevante para llevar un proceso, adaptado a las necesidades de los estudiantes y con retroalimentación permanente (Cifuentes, 2020). Sin embargo, en muchos casos, produjo sobrecarga de tareas y frustración tanto a los estudiantes como a sus familias, de quienes se reconoce que no son maestros y no tienen la capacidad para llevar un proceso de enseñanza y aprendizaje con sus hijos (García, M., 2020).

En un estudio elaborado por Picón *et al.* (2020) sobre las competencias de los docentes durante la pandemia de COVID-19, se encontró que los docentes tuvieron dificultades para el desarrollo de las clases no presenciales por el colapso de las plataformas y la conexión a internet; así se vio la falta de capacitación a los docentes en competencias digitales para producir un aprendizaje más efectivo (Vezub, 2021).

Solo una minoría de la población estudiantil en América Latina y Colombia tuvo los recursos tanto instrumentales como afectivos para avanzar en su aprendizaje remoto y, durante este tiempo, la población más vulnerable pasó por dificultades de alimentación, falta de conectividad, y violencia intrafamiliar (LLECE, 2020; Vaillant, 2021); por lo cual los maestros fueron agentes invaluable para fortalecer sus procesos emocionales a través de la comunicación (Velásquez, 2020).

Para hacer frente a la situación de confinamiento, el PTA, aunque conservó las estrategias de formación, modificó su ruta y dio orientaciones para el acompañamiento situado mediado por las TIC, con encuentros sincrónicos y asincrónicos. La intención se enfocó en fortalecer las prácticas pedagógicas y apoyar el trabajo académico en casa (Circular 003, 2020).

Para esto, los tutores del PTA tuvieron reuniones con los directivos de las instituciones, desarrollaron sesiones de trabajo situado, reuniones en comunidades de aprendizaje, y acompañamientos mediados por las TIC a cada docente focalizado. El PTA implementó protocolos relacionados con la enseñanza remota, como: la gestión de ambientes de aprendizaje emergentes, la evaluación en situación de aprendizaje en casa, los proyectos de lectura y escritura en el hogar, los cambios de rol en el maestro y la familia, la gestión del tiempo, los criterios de evaluación, la gestión curricular, la evaluación formativa y flexible, y la elaboración de guías de aprendizaje (Circular 005, 2020; Circular 008, 2020).

Con base en lo expuesto, se generó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo afectó la modalidad de formación durante el confinamiento de la pandemia de COVID-19, la relación entre el acompañamiento recibido en el programa Todos a Aprender por los docentes focalizados del Departamento de Boyacá, y su práctica pedagógica?

## Metodología

Este estudio consistió en una investigación confirmatoria de verificación empírica (Hurtado, 2015), en la cual se buscó corroborar una serie de hipótesis sobre la relación entre el acompañamiento situado del PTA y las prácticas pedagógicas de los docentes focalizados, según la modalidad de formación durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19. La variable independiente fue el acompañamiento, la variable dependiente fue la práctica pedagógica, y la variable moderadora, la modalidad educativa asociada al confinamiento.

La hipótesis general fue que el acompañamiento recibido en el Programa Todos a Aprender por los docentes focalizados del departamento de Boyacá, influyó en la forma como éstos desarrollaron su práctica pedagógica, de manera diferente según la modalidad de formación utilizada durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19.

El diseño de investigación fue de campo (Hernández y Mendoza, 2018), ya que se obtuvo la información de 182 docentes que recibieron el acompañamiento del PTA en los años 2019 y 2020, por medio de un muestreo no probabilístico. Los docentes participantes pertenecían a 42 de las 71 instituciones educativas focalizadas del departamento de Boyacá.

Con relación al nivel de intervención del investigador, y el control de las variables extrañas, el diseño fue ex post facto, porque no se manipuló la variable independiente, y se buscó verificar las hipótesis después de que el acompañamiento situado del PTA ejerció su influencia (Campbell y Stanley, 1995).

Para operacionalizar la variable acompañamiento situado del PTA, se identificó que el PTA trabajó en tres dimensiones principales: el fortalecimiento pedagógico y didáctico, el fortalecimiento curricular, y la interacción entre pares. En cuanto a la variable prácticas pedagógicas, a través de la literatura se reconoció como un evento conformado por tres dimensiones: planificación (Contreras y Contreras, 2012), mediación (Giraldo y Jiménez, 2017), y evaluación (Duque *et al.*, 2013).

Para la recolección de la información se elaboraron dos escalas: una Escala de Acompañamiento Situado (EAS), con 55 ítems, que midió el nivel de contenidos impartidos por los tutores del

PTA; y una Escala de Prácticas Pedagógicas (EPP), con 40 ítems, que midió la frecuencia con la que los profesores realizaron las actividades correspondientes a su labor docente.

Las escalas se sometieron a validación por expertos, la EAS obtuvo un índice de 0,78, y la EPP tuvo un índice de 0,92. Con una prueba piloto se obtuvieron los índices de confiabilidad, para la EAS fue de 0,98, y para la EPP fue de 0,95, por lo cual se consideraron muy confiables y con consistencia interna.

## Resultados

La primera hipótesis específica planteó que la modalidad educativa de la formación PTA (virtual-presencial), influyó sobre el acompañamiento recibido por los docentes focalizados. Para este análisis se comparó el acompañamiento situado en el año 2019, cuando se utilizó la modalidad presencial, con el acompañamiento en el año 2020 cuando se aplicó la modalidad virtual. Se analizaron los datos con la prueba de rangos con signo de Wilcoxon (T), que permite comparar grupos relacionados en un nivel de medición ordinal (Wayne, 1977). La tabla 1 muestra los resultados que permiten afirmar si hubo diferencia significativa entre los dos grupos, según modalidad asociada al confinamiento, con relación al evento acompañamiento situado PTA y sus dimensiones.

Tabla 1.

*Nivel de significancia de la diferencia entre la modalidad virtual y la presencial en cuanto a la variable acompañamiento situado PTA y sus dimensiones*

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

	Comparación del Acompañamiento Situado en las modalidades virtual y presencial	Comparación de Fortalecimiento pedagógico y didáctico en las modalidades virtual y presencial	Comparación de Fortalecimiento Curricular entre las modalidades virtual y presencial	Comparación de Interacción entre Pares entre las modalidades virtual y presencial
Mediana modalidad virtual	37,069	35,576	36,363	40,000
Mediana modalidad presencial	34,191	36,538	36,111	35,416
Z	-0,251	-0,686	-0,784	-5,625
Significación asintótica de la comparación (p)	0,024	0,493	0,433	0,000

Los resultados muestran que la modalidad virtual utilizada durante el confinamiento influyó en el acompañamiento situado del PTA. Sin embargo, al analizar el resultado por dimensión se encontró que la diferencia sólo es significativa en la Interacción entre Pares, lo que significa que los docentes recibieron más aspectos relacionados con los contenidos de esta dimensión en la modalidad virtual que en la presencial. Con relación a las dimensiones Fortalecimiento Pedagógico y Fortalecimiento Curricular la modalidad de acompañamiento no tuvo influencia.

La segunda hipótesis específica de la investigación planteó que la modalidad educativa de la formación PTA (virtual-presencial), influyó sobre la práctica pedagógica de los docentes focalizados. La tabla 2 muestra los resultados de la T de Wilcoxon.

Tabla 2.  
Nivel de significancia de la diferencia entre la modalidad virtual y la modalidad presencial en cuanto a la variable práctica pedagógica y sus dimensiones  
Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

	Comparación Práctica Pedagógica en las modalidades virtual y presencial	Comparación Planificación en las modalidades virtual y presencial	Comparación Mediación en las modalidades virtual y presencial	Comparación Evaluación en las modalidades virtual y presencial
Mediana modalidad virtual	43,333	45,000	41,666	43,076
Mediana modalidad presencial	42,963	44,444	41,111	42,777
Z	-3,979	-,675	-4,442	-1,519
Significación asintótica (p)	,000	,499	,000	,129

Los resultados revelan que la modalidad virtual utilizada durante el confinamiento afectó la práctica pedagógica de los docentes focalizados por el PTA. No obstante, al analizar el resultado por dimensión se encontró que la diferencia sólo es significativa en Mediación en las modalidades virtual y presencial. Esto significa que los docentes realizaron más actividades de esta dimensión en la modalidad virtual que en la presencial.

La **tercera hipótesis** hizo referencia a que la relación entre acompañamiento situado del PTA y las prácticas pedagógicas de los docentes focalizados, fue diferente según la modalidad educativa. Para evidenciar esta relación, la tabla 3 muestra los resultados de la correlación Rho de Spearman, entre las variables para los años 2019 (modalidad presencial) y 2020 (modalidad virtual).

Tabla 3.  
*Correlación entre acompañamiento situado y prácticas pedagógicas, según modalidad educativa presencial-virtual*

Coeficiente de correlación Rho de Spearman	Acompañamiento situado-Prácticas Pedagógicas presencial	Acompañamiento situado-Prácticas pedagógicas virtual
Coeficiente de correlación	0,408	0,410
Sig. (bilateral) (p)	,000	,000
N	182	182

Se observa que la correlación entre el acompañamiento situado y las prácticas pedagógicas de los docentes, en los dos años fue moderada, y significativa al 0,01. Esto indica que la relación global, entre el acompañamiento situado del PTA y las prácticas pedagógicas de los docentes, se mantuvo en ambas modalidades educativas.

A continuación, la tabla 4 presenta el análisis de las relaciones entre las dimensiones de acompañamiento situado y de práctica pedagógica de los docentes, para las modalidades de formación, presencial y virtual.

Tabla4.  
Relación entre las dimensiones de acompañamiento situado y las dimensiones de práctica pedagógica, para las modalidades presencial y virtual

Dimensiones acompañamiento situado		Dimensiones práctica pedagógica					
		Planificación		Mediación		Evaluación	
<b>Fortalecimiento pedagógico y didáctico</b>	Correlación	,287	,266	,379	,410	,381	,386
	Sig. (unilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
<b>Fortalecimiento Curricular</b>	Correlación	,338	,313	,317	,342	,342	,360
	Sig. (unilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
<b>Interacción entre pares</b>	Correlación	,266	,203	,348	,273	,345	,295
	Sig. (unilateral)	,000	,003	,000	,000	,000	,000

En las dos modalidades se observa que existe correlación significativa al 0,01 entre todas las sinergias de acompañamiento situado y práctica pedagógica. Además, los coeficientes de correlación están entre bajos y moderados, esto significa que la relación entre las dimensiones de acompañamiento situado y las dimensiones de práctica pedagógica siguió estando presente durante el año de la pandemia, sin embargo, la magnitud de la relación cambió para algunas dimensiones.

Se resaltan las correlaciones de la dimensión Interacción entre Pares, ya que mostraron una disminución considerable en la magnitud, de la modalidad presencial a la modalidad virtual, en todas las dimensiones de práctica pedagógica. Con relación a la dimensión Planificación, la correlación fue baja en las dos modalidades, pero tuvo menor impacto en la modalidad virtual.

En cuanto a las correlaciones con las dimensiones Mediación y Evaluación, estas pasaron de ser moderadas en la modalidad presencial, a ser bajas en la modalidad virtual, lo que significa que el impedimento de la interacción presencial entre tutor y docente, disminuyó el impacto del acompañamiento del PTA en estos procesos de enseñanza.

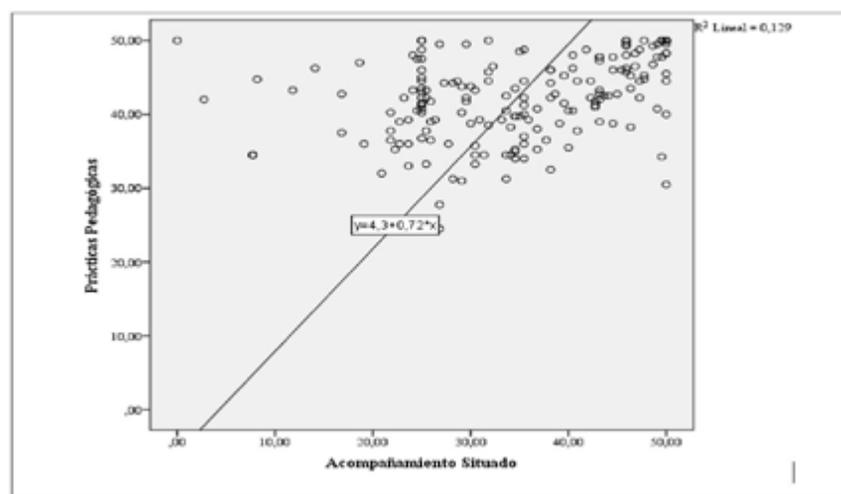
Esta situación se presentó precisamente como consecuencia del confinamiento por la pandemia de COVID-19, ya que los tutores del PTA en la modalidad presencial realizaron acompañamientos de aula que no realizaron en la modalidad virtual. En este sentido, para McMahon *et al.* (2007) el acompañamiento genera grandes beneficios, y según Imbernon (2021), es fundamental que la formación continua de docentes elimine el aislamiento, porque la educación implica estar con las personas, por lo que son muy relevantes los procesos de colaboración y colegialidad participativa.

Según la OCDE (2009, citado por Leiva *et al.*, 2016) más del 70 % de los profesores consideran que la observación en el aula es un aspecto importante en la evaluación del desempeño. Además, el acompañamiento dado por un par podría tener mayor impacto en el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza (Villegas y Hernández, 2017). En la modalidad virtual los tutores no pudieron hacer observaciones de aula, por lo tanto, al estar ausentes estas formas de acompañamiento, el tutor estuvo más ajeno a las características del contexto en el cual se desempeñaba el docente, de manera que no tuvo insumos para hacer sugerencias y dar orientaciones más pertinentes.

En todo caso, según González (2019), la formación para el desarrollo docente debe considerar la interacción entre una práctica contextualizada y el cuestionamiento guiado del docente sobre su propia experiencia; lo que implica el intercambio de experiencias docentes basadas en diálogos colectivos, sistemáticos y formales, a partir de los cuales los docentes se preparen para modificar sus prácticas pedagógicas.

En la figura 1 se presenta el gráfico de dispersión de la correlación entre acompañamiento situado PTA y práctica pedagógica. En esta figura se observa la línea de regresión y el coeficiente de determinación, el cual indica que el acompañamiento situado del PTA contribuyó un 12,9% en la práctica pedagógica que realizaron los docentes focalizados. A pesar de que la contribución parece baja, la formación del PTA sí tiene una influencia significativa en las prácticas pedagógicas de los docentes focalizados, si se considera que, en el desarrollo profesional docente influyen múltiples factores (MEN, 2013).

Figura 1  
Correlación entre acompañamiento situado y práctica pedagógica



## Conclusiones

El acompañamiento situado del PTA, continuó formando a los docentes en servicio, pese a la situación de confinamiento por el COVID-19, e inclusive los tutores tuvieron mayor alcance de la ruta, ya que dieron a conocer más aspectos sobre algunos contenidos en la modalidad virtual, que en la presencial.

Los docentes focalizados por el PTA fueron más consecuentes con las orientaciones recibidas para fortalecer sus procesos de mediación en la educación remota, que con las que recibieron para realizar sus procesos de mediación en la presencialidad. Esto, debido a que se identificó que los docentes en su práctica pedagógica hicieron muchas más actividades de mediación, orientadas por el PTA durante la pandemia de COVID-19, que antes de esta.

La pandemia de COVID-19 no afectó la relación global entre el acompañamiento situado del PTA y las prácticas pedagógicas de los docentes focalizados, debido a que los coeficientes de correlación para las dos variables en las dos modalidades (presencial y virtual) fueron similares (0,408 y 0,410, respectivamente).

El índice más alto de correlación dado entre las dimensiones de acompañamiento situado PTA y las dimensiones de práctica pedagógica de los docentes focalizados, durante las dos modali-

dades (virtual y presencial), fue la del fortalecimiento pedagógico y didáctico con los procesos de mediación, durante la época de confinamiento por Covid-19.

La dimensión interacción entre pares del acompañamiento situado PTA, disminuyó de manera considerable su influencia en las tres dimensiones de práctica pedagógica — planificación, mediación, y evaluación— lograda en la presencialidad durante el 2019, con la influencia en la virtualidad durante el confinamiento por Covid-19 durante el 2020.

Con las anteriores conclusiones, se puede considerar que en la formación de docentes en servicio: 1) con la modalidad virtual se pueden abordar la mayoría de contenidos previstos; 2) la pandemia no afectó los procesos de formación continua de los docentes; 3) los docentes son más consecuentes con formaciones en las que reciben orientación para abordar necesidades inmediatas de su contexto educativo; y 4) para procesos de interacción entre pares se obtienen mejores resultados con la presencialidad.

El PTA abarca la formación en los diferentes componentes de la práctica pedagógica de los docentes, ya que todas las dimensiones de acompañamiento situado —fortalecimiento pedagógico y didáctico, fortalecimiento curricular, e interacción entre pares —, influyeron en los procesos de planificación, mediación y evaluación, que desarrollaron los docentes en su práctica pedagógica.

Las estrategias que incorpora el PTA, tales como la formación situada, a través de acompañamientos en aula, el trabajo en comunidades de aprendizaje, el fortalecimiento pedagógico y didáctico, el fortalecimiento curricular y la provisión de materiales educativos, entre otros aspectos, favorecen el desempeño profesional docente.

## Referencias

- Álvarez, A. (Coord.), Aguilar, D., Clavijo, R., Bustamante, G., Cadavid, A., Díaz, J., Díaz, O., Echeverry, L., Marín, L., Mariño, G., Niño, L., Ortega, P., Rickenmann, R. y Tamayo, A. (2015). *Balance general sobre experiencias nacionales e internacionales aplicadas a la evaluación docente con énfasis en propuestas de formación* (Vol.1). MEN-UPN.
- Beca, C. (2021). Políticas, programas y gestión de la formación continua. En Ciclo Iberoamericano de Encuentros de Especialistas. En Ciclo Iberoamericano de Encuentros de Especialistas. *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades* (pp. 169-173), OEI - Mejoredu. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>
- Calvo, G. (2021). Principios, modalidades y estrategias básicas de la formación situada. En Ciclo Iberoamericano de Encuentros de Especialistas. *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades* (pp. 74-83), OEI - Mejoredu. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>
- Campbell, D. y Stanley, J. (1995). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Amorrortu editores. <https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/campbell-stanley-disec3b1os-experimentales-y-cuasiexperimentales-en-la-investigacion-c3b3n-social.pdf>
- CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Informe COVID-19. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss85.4>
- Cifuentes, G. (2020). Derecho a la educación y uso de nuevas tecnologías. En Universidad de los Andes (Eds.), *Educación y COVID-19*. Aproximaciones académicas de estudiantes y profesores de la Facultad de Educación.
- Circular N° 003 del 16 de abril 2020 – *Orientaciones para la formación y acompañamiento situado con mediación de las TIC para el ciclo I*. Programa Todos a Aprender.
- Circular N° 005 del 12 de junio 2020 - *Orientaciones para la formación y acompañamiento situado con mediación de las TIC para el Ciclo II*. Programa Todos a Aprender.

- Circular N° 008 del 27 de agosto 2020 – *Orientaciones para la formación y acompañamiento situado con mediación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) para el ciclo III. Programa Todos a Aprender.*
- Contreras, M. y Contreras, A. (2012). Práctica pedagógica: postulados teóricos y fundamentos ontológicos y epistemológicos. *Heurística - Revista Digital de Historia de la Educación*, 15, 197-220. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/37309/articulo17.pdf;jsessionid=599C8D7A353C479BC1111F900544D3EF?sequence=1>
- Cornejo, R. (2021). El sí y el no del desarrollo profesional y la formación docente. En Ciclo Iberoamericano de Encuentros de Especialistas. *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades* (pp. 31-35), OEI - Mejoredu. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>
- Dueñas, X., Bolena, A., Godoy, S. y Duarte, J. (julio-septiembre 2018). Coaching a docentes y rendimiento académico: PTA en Colombia. *Revista de Educación*, (381), 181-205. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-381-385>
- Duque, P., Vallejo, S. y Rodríguez, J. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico*. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cin-de-umz/20140805022434/paulaandreaduque.pdf>
- Escudero, J. (2020). Un cambio de paradigma en la formación continuada del profesorado: escenario, significados, procesos y actores. *Revista Currículum*, 33, 97-125. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.06>
- Furman, M. (2012). *Orientaciones técnicas para la producción de secuencias didácticas para un desarrollo profesional situado en las áreas de matemáticas y ciencias*. Programa Educación Rural – PER, Bogotá: MEN.
- García, M. (2020). La docencia desde el hogar. Una alternativa necesaria en tiempos de COVID-19. *Polo del conocimiento*, 5(44), 304-324. <http://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/e>

- Giraldo, N. y Jiménez, F. (2017). *Prácticas pedagógicas del maestro en el aula que permiten la formación en convivencia*. Universidad Pontificia Bolivariana, escuela de educación y pedagogía. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/19490/ParraSalcedoEdwinFabian2016.pdf?sequence=1>
- González, P. (2019). Formación de formadores/as en la escuela: indagación y reflexión como claves para el desarrollo profesional. En A. Ramis, y M. Peña (comp.), *Educación para la ciudadanía: fundamentos, metodologías y desarrollo profesional docente*. Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile.
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGrawHill Interamericana Editores, S.A. de C.V. México.
- Hurtado, J. (2015). El proyecto de investigación. *Centro Internacional de Estudios Avanzados Sypal y Ediciones Quirón S.A.* Octava edición.
- Imbernon, F. (2016). Los retos educativos del presente y del futuro. La sociedad cambia, ¿y el profesorado? *Revista Internacional Formacao de Professores*, 1(1), 121-129. [http://www.ub.edu/obipd/docs/la\\_profesion\\_docente\\_ante\\_los\\_desafios\\_del\\_presente\\_y\\_del\\_futuro\\_imbernon\\_f.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_ante_los_desafios_del_presente_y_del_futuro_imbernon_f.pdf)
- Imbernon, F. (2021). Formación continua y desarrollo profesional docente. En Ciclo Iberoamericano de Encuentros de Especialistas. *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades* (pp. 17-27), OEI - Mejoredu. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>
- Jaramillo, S., Maldonado, D. y Rodríguez, C. (2018). Educación básica y media en Colombia: diagnóstico y recomendaciones de política. *Documentos de trabajo*, 56. Universidad de los Andes. <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/40724/Educaci%c3%b3n-b%c3%a1sica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE, 2020). *Sistemas educativos de América Latina en respuesta a la Covid-19: Continuidad educativa y evaluación*. OREALC/UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374018/PDF/374018spa.pdf.multi>

- Leiva, M., Montecinos, C. y Aravena, F. (2016). Liderazgo pedagógico en directores novés en Chile: Prácticas de Observación de Clases y Retroalimentación a Profesores. RELIEVE, 22(2), art. 8. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.9459>
- McMahon, Barrett and O'Neill. (2007). Using observation of teaching to improve quality: finding your way through the muddle of competing conceptions, confusion of practice and mutually exclusive intentions. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 499 – 511. <https://doi.org/10.1080/13562510701415607>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2013). *Sistema Colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2015). *Colombia, la mejor educada en el 2025*. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2017). “*Todos a Aprender*” ha contribuido a mejorar el desempeño académico en colegios oficiales y a cerrar brechas entre lo rural y lo urbano. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-363221.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-363221.html?_noredirect=1)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2019). *Ruta de formación años 2019 y 2020*. Programa Todos a Aprender.
- Montes, A. (2017). *Políticas de calidad de la educación básica primaria en Colombia (1994-2015) - caso Montería* (Tesis de doctorado, Rudecolombia). <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/5914>
- Nieva, J. y Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 8 (4), 14-21. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n4/rus02416.pdf>
- Operti, R. (febrero de 2021). Educación en un mundo post-COVID: Consideraciones adicionales. Serie Reflexiones en Progreso No. 43. Sobre Cuestiones Actuales Críticas en el Currículo, Aprendizaje y Evaluación. International Bureau of Education. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375522\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375522_spa)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2016). *Revisión de políticas nacionales en educación*. La educación en Colombia: MEN.

- Parra, E. y Galindo, D. (2016). *Transformación de la práctica pedagógica de los docentes seleccionados en el marco de la globalización*. Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/19490/ParraSalcedoEdwinFabian2016.pdf?sequence=1>
- Parra, L., Menjura, M., Pulgarín, L. y Gutiérrez, M. (2021). Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 70-94. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.5>
- Picón, G., González G. y Paredes, J. (2020). *Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID 19*, Paraguay. <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/778/1075/1115>
- Raubenheimer, C., Rosenzvit, M., Ospina, L. y Kim, R. (2020). Supporting Teacher Professional Development: Program Sustainability in Colombia. In F. Reimers (Ed.), *Em-powering Teachers to Build a Better World. How Six Nations Support Teachers for 21st Century Education*. Spring Open. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-2137-9>
- Ríos, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 49, 27-40. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/8168/6377>
- Sandoval, E. (2021). Formación continua de docentes. En Ciclo Iberoamericano de Encuentros de Especialistas. *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades* (pp. 63-69). OEI - Mejoredu. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>
- Tongo, F. (2021). *Desempeño docente y rendimiento académico de matemática superior de los estudiantes de la escuela profesional de zootecnia UNDAC – filial Oxapampa*. [http://repositorio.undac.edu.pe/bitstream/undac/2327/1/T026\\_18852594\\_D.pdf](http://repositorio.undac.edu.pe/bitstream/undac/2327/1/T026_18852594_D.pdf)
- UNESCO (2018). *Preparing Teachers for Global Citizenship Education: A Template*. Bangkok Office. <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/180202eng.pdf>

- Vaillant, D. (2018). *Estudio exploratorio sobre modelos organizacionales y pedagógicos de instituciones dedicadas a la formación inicial*. Un análisis en clave comparada. IIPÉ-UNESCO. [https://panorama.oei.org.ar/\\_dev2/wp-content/uploads/2018/05/Informe-final-Estudio-formaci%C3%B3n-docente-INFOD.pdf](https://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2018/05/Informe-final-Estudio-formaci%C3%B3n-docente-INFOD.pdf)
- Vaillant, D. (2021). Formación continua de docentes. En Ciclo Iberoamericano de Encuentros de Especialistas. *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades* (pp. 53-57), OEI - Mejoredu. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>
- Velásquez, A. (2020). Habilidades socioemocionales y resiliencia en tiempos de encierro. En Universidad de los Andes. (Eds.), *Educación y COVID-19*. Aproximaciones académicas de estudiantes y profesores de la Facultad de Educación.
- Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del IICE*, (30), 109-132. <https://doi.org/10.34096/riice.n30.149>
- Vezub, L. (2019). Las políticas de formación docente continua en América Latina - Mapeo exploratorio en 13 países. Análisis comparativos de Políticas de Educación. *IIEP-UNESCO*. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativo.%20Lea%20Vezub.pdf>
- Vezub, L. (2020). Revisión de los problemas y desafíos de la formación y del desarrollo profesional docente en América Latina. En Oroño, M, y Sarni, M. (comps.), *Formación pre-profesional docente de prácticas y políticas universitarias*. Comisión Sectorial de Educación Permanente. <https://udelar.edu.uy/eduper/wp-content/uploads/sites/29/2020/12/forpreprof.pdf>
- Vezub, L. (2021). La formación docente situada y el juicio práctico. Desafíos del desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades (pp. 84-94). En Ciclo Iberoamericano de Encuentros de Especialistas. *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades*. OEI - Mejoredu. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>

- Villegas, M. y Hernández, L. (2017). La Indagación Dialógica (ID): una estrategia para la coformación de docentes en servicio. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(12), 1-11. <https://doi.org/10.35305/rece.v1i12.281>
- Wayne, D. (1977). *Estadística con aplicaciones a las ciencias sociales y a la educación*. Mc Graw Hill.
- Zulkifli (2014). The Need for In-Service Training for Teachers and It's Effectiveness In School. *International Journal for Innovation Education and Research*, 2(11), 1-9. <https://doi.org/10.31686/ijer.vol2.iss11.261>

**Citar artículo como:**

Jiménez-Parra, J.A. (2023). Relación entre el acompañamiento recibido en el Programa Todos a Aprender (PTA) y la práctica pedagógica de los docentes, en el contexto del confinamiento por la pandemia de Covid-19. *Educación y Ciudad*, (44), e2835. <https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2835>

**Fecha de recepción:** 16 de agosto de 2022.

**Fecha de aprobación:** 30 de enero de 2023.