



# **REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS**

Volumen 3, Número 2  
Abril-Junio 2026

Edición Trimestral

CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112

ISSN: 3061-7812, [www.omniscens.com](http://www.omniscens.com)

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 2  
abril-junio 2026

Publicación trimestral  
Hecho en México

La Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias acepta publicaciones de cualquier área del conocimiento, promoviendo una plataforma inclusiva para la discusión y análisis de los fundamentos epistemológicos en diversas disciplinas. La revista invita a investigadores y profesionales de campos como las ciencias naturales, sociales, humanísticas, tecnológicas y de la salud, entre otros, a contribuir con artículos originales, revisiones, estudios de caso y ensayos teóricos. Con su enfoque multidisciplinario, busca fomentar el diálogo y la reflexión sobre las metodologías, teorías y prácticas que sustentan el avance del conocimiento científico en todas las áreas.

Contacto principal: [admin@omniscens.com](mailto:admin@omniscens.com)

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación

Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido de la publicación sin previa autorización de la Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica.

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.



Copyright © 2026: Los autores



9773061781003

---

### Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 3, Núm. 2, abril-junio 2026, es una publicación trimestral editada por el Dr. Moises Ake Uc, C. 51 #221 x 16B , Las Brisas, Mérida, Yucatán, México, C.P. 97144 , Tel. 9993556027, Web: <https://www.omniscens.com>, [admin@omniscens.com](mailto:admin@omniscens.com), Editor responsable: Dr. Moises Ake Uc. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-121717181700-102, ISSN: 3061-7812, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de este número, Dr. Moises Ake Uc, fecha de última modificación, 1 abril 2026.



**Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias**

**Volumen 3, Número 2, 2026, abril-junio**

**DOI: <https://doi.org/10.71112/b4ft5478>**

**DISCURSOS Y PRÁCTICAS DE LOS AGENTES EDUCATIVOS FRENTE A LA  
IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE TUTORÍAS PARA EL APRENDIZAJE Y  
LA FORMACIÓN INTEGRAL (PTA/FI 3.0) EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS  
DEL MUNICIPIO DE MERCADERES, CAUCA**

**DISCOURSES AND PRACTICES OF EDUCATIONAL AGENTS IN THE FACE OF  
THE IMPLEMENTATION OF THE TUTORING PROGRAM FOR LEARNING AND  
INTEGRAL TRAINING (PTA/FI 3.0)**

**Wilson Ferney Mejía Muñoz**

**Panamá**

**Discursos y prácticas de los agentes educativos frente a la implementación del programa de tutorías para el aprendizaje y la formación integral (pta/fi 3.0) en las instituciones educativas del municipio de Mercaderes, Cauca**

**Discourses and practices of educational agents in the face of the implementation of the tutoring program for learning and integral training (pta/fi 3.0)**

Wilson Ferney Mejía Muñoz a,\*

<https://orcid.org/0009-0005-0406-3644>

\*Correspondencia: mejiaferney128@gmail.com, <sup>a</sup> Universidad de Panamá, Panamá

**RESUMEN**

Responder y comprender, cómo se configuran y expresan desde las voces y narrativas de los mismos agentes educativos, es la necesidad que justifica a este estudio investigativo; el cual conlleva a comprender el impacto del programa en su tercera versión en este contexto en particular. PTAFI 3.0 se deriva del reconocido Programa Todos a Aprender (PTA), orientado al mejoramiento del aprendizaje, del cual un gran número de investigaciones previas se enfocaron en los resultados académicos alcanzados. El sustento teórico articula los aportes del programa con las teorías del discurso, estudios socioeducativos y orientaciones sobre prácticas pedagógicas. El paradigma constructivista, con enfoque cualitativo y diseño de estudio de caso hermeneúutico son los pilares que se usan, con técnicas como: entrevistas semiestructuradas aplicadas a los agentes educativos, y la revisión documental. Los resultados proporcionan información valiosa para los responsables de políticas educativas y fortalece la relevancia, adaptación y eficiencia del PTAFI 3.0.

**Palabras clave:** Agentes Educativos; Educación Rural; Política Educativa; PTA/FI 3.0; Prácticas Educativas.

## **ABSTRACT**

Responding to and understanding how the voices and narratives of the educational agents themselves are shaped and expressed is the need that justifies this research study. This study aims to understand the impact of the program in its third version within this particular context. PTAFI 3.0 is derived from the well-known "Todos a Aprender" (PTA) Program, which focuses on improving learning and has been the subject of numerous previous studies that have focused on the academic outcomes achieved. The theoretical framework articulates the program's contributions with discourse theories, socio-educational studies, and guidelines on pedagogical practices. The constructivist paradigm, with a qualitative approach and a hermeneutic case study design, forms the foundation of this research, employing techniques such as semi-structured interviews with educational agents and document review. The results provide valuable information for educational policymakers and strengthen the relevance, adaptability, and effectiveness of PTAFI 3.0.

**Keywords:** Educational Agents; Rural Education; Educational Policy; PTA/FI 3.0; Educational Practices.

Recibido: 12 marzo 2026 | Aceptado: 5 abril 2026 | Publicado: 6 abril 2026

## **INTRODUCCIÓN**

La Educación en la actualidad es entendida como un proceso esencial en la promoción de la equidad, movilidad social, el bienestar de las personas, Desacuerdo a lo establecido por organizaciones como la ONU, (ONU, 2015). Es así como la calidad educativa se entiende como prioridad dentro de las políticas públicas de la sociedad. Aunque en sociedades donde los

recursos de ingreso son de nivel medio o bajo, y en las cuales se ha presentado un aumento porcentual en las tasas de matrícula en las últimas décadas, aún persiste de manera notoria, el problema relacionado con calidad educativa deficiente (Villamil, 2024). Un eje prioritario en las agendas globales, nacionales y regionales, ha sido la calidad de la educación en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Organismos como la UNESCO y la OCDE coinciden en que garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad constituye un compromiso ineludible de los Estados en pro del desarrollo y la formación integral de sus ciudadanos. (ODS 4). El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (GEM) advierte que los resultados educativos traen consigo un gran énfasis que se evidencia en desigualdades significativas, estrechamente vinculadas a la distribución inequitativa de docentes calificados, que tiende a favorecer a los contextos urbanos y socialmente más aventajados, sobre los entornos rurales y de pobreza. (UNESCO, 2020).

La equidad educativa no puede entenderse como la obtención de resultados homogéneos, sino como la garantía de que las historias personales de los estudiantes no estén determinadas por el origen social, económico o geográfico de ellos, sino por el deseo constante de ofrecer una educación de calidad, pero para ello se necesita de una formación continua de sus docentes, (Meléndez, 2012). Evaluaciones internacionales como PISA han evidenciado que las diferencias socioeconómicas explican brechas de hasta 88 puntos en el rendimiento académico entre poblaciones de contextos urbanos con poblaciones en condiciones de marginalidad, lo que equivale aproximadamente a tres años de escolarización y pone de relieve la urgencia de implementar estrategias orientadas a la reducción del rezago y la gran brecha de desigualdad e inequidad educativa (Shkoynig, 2023).

La brecha anteriormente mencionada, se profundiza de manera especial en contextos de pobreza y ruralidad, donde la finalización de la educación secundaria resulta hasta 3,3 veces más difícil para estos jóvenes rurales que para sus pares de contextos urbanos. Si bien

parte de esta desigualdad se explica por las condiciones socioeconómicas, estudios internacionales han demostrado que, incluso al controlar esta variable, las escuelas rurales continúan presentando menores resultados académicos y expectativas educativas más limitadas, lo que evidencia procesos de segregación social y escolar persistentes en la región cuyas razones de acuerdo a estudios tienen su base en la formación de calidad, permanente e integral de sus docentes (Bedoya, 2019).

La ruralidad opera como un factor de desventaja estructural en sí mismo, al respecto Ramírez (2018) señala que, aunque la población rural representa aproximadamente el 18 % del total regional, concentra cerca del 41 % de las personas que viven en situación de pobreza extrema, lo cual impacta de manera directa la calidad de la educación disponible incluyendo material pedagógico, recursos humanos y que decir de la infraestructura. De este modo, indicadores positivos de cobertura educativa suelen coexistir con entornos escolares caracterizados por la precariedad de recursos, la violencia y la ausencia de aprendizajes significativos todo ello relacionado con las particularidades del contexto educativo. Uno de los factores centrales para revertir estas brechas es la formación y el desarrollo profesional docente; Los teóricos expertos coinciden en que la calidad de los aprendizajes está estrechamente vinculada al nivel de preparación, reflexión y compromiso del profesorado tanto en su formación disciplinar, como pedagógica y didáctica. La formación continua se concibe como un componente esencial del desarrollo profesional y como un proceso indispensable para mejorar la calidad educativa y la formación integral de los estudiantes, independiente de sus contextos rurales o urbanos (Fuentes et al., 2023).

El rol del docente, especialmente en contextos marcados por la desigualdad, trasciende la función instructiva y adquiere una dimensión ética y política como agente de justicia educativa, teniendo en cuenta que las condiciones de partida de los estudiantes son profundamente disímiles, los maestros se convierten en actores clave para redistribuir

oportunidades y contrarrestar inequidades estructurales propias de los contextos, políticas y brechas en los cuales se desarrollan los estudiantes. (Reséndiz, 2019). Desde los enfoques de formación docente con perspectiva de justicia social, se sostiene que la educación es intrínsecamente política y que formar docentes implica reconocer los contextos sociales, culturales y territoriales en los que se ejerce la enseñanza, de tal manera que la formación integral de los docentes tiene gran repercusión en la calidad educativa de los estudiantes, incluso, independiente de sus contextos. (Galván, 2020).

Aquí cobra relevancia el análisis del enfoque de formación situada, particularmente el Programa Todos a Aprender (PTA) y su evolución hacia el Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTA/FI 3.0) implementado por el Ministerio de Educación a partir del año 2025. Esta iniciativa se presenta como una estrategia orientada a fortalecer la calidad educativa mediante procesos de acompañamiento, articulación curricular y desarrollo integral, he aquí la pertinencia con esta investigación que da cuenta de un contexto rural en condiciones de violencia y vulnerabilidad (MEN, 2025). Emerge aquí la necesidad de interrogar críticamente su alcance transformador: ¿En qué medida el PTA/FI 3.0 promueve prácticas pedagógicas contextualizadas y emancipadoras, y hasta qué punto reproduce estructuras centralizadas bajo nuevas formas de implementación y sus posibles afectaciones en los discursos y prácticas educativas?

Las percepciones de los docentes frente a estos programas revelan tensiones significativas: mientras algunos valoran el acompañamiento técnico y el acceso a recursos pedagógicos por parte del programa, de manera especial con sus centros de interés, otros cuestionan la rigidez curricular, las metas estandarizadas y la escasa valoración de los saberes locales y experiencias particulares. Investigaciones previas advierten que, cuando los procesos de acompañamiento adoptan dinámicas prescriptivas, el tutor corre el riesgo de convertirse en un evaluador operativo, en un funcionario dedicado a llenar formatos de diagnóstico escolar,

más que en un mediador pedagógico orientado a la transformación educativa, que es la principal expectativa que tienen la comunidad educativa frente a este programa (Walsh, 2017).

## **METODOLOGÍA**

**Paradigma, Enfoque y Tipo de estudio:** La investigación de la cual es fruto el presente artículo pertenece al paradigma interpretativo-hermenéutico, que concibe la realidad educativa como una construcción social, contextualizada, dinámica y dependiente del entorno en el que se desarrolla, construcción generada a partir del aporte de las experiencias de todos los sujetos o actores que allí convergen. Teniendo en cuenta la idea anterior, el propósito del proyecto es comprender los significados, perspectivas y sentidos que los agentes educativos atribuyen a sus experiencias con la implementación del Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral 3.0, (PTA/FI 3.0) en cada una de las etapas que éste posee.

Siguiendo la línea del paradigma interpretativo, la investigación adopta un enfoque cualitativo, centrado en examinar los fenómenos dentro de sus contextos naturales y en analizar datos complejos de manera profunda y desde la subjetividad de sus actores educativos que aporta a la interpretación del hecho educativo estudiado. Al respecto, Denzin & Lincoln (2018) destacan que el enfoque cualitativo permite capturar la riqueza del entorno educativo, las interacciones institucionales, las prácticas pedagógicas y las narraciones individuales sin alterar intencionalmente la realidad observada, valorando cada una de las concepciones que desde su experiencia describen la realidad. Esta perspectiva posibilita comprender cómo distintos agentes educativos experimentan e interpretan la aplicación del PTA/FI 3.0 en sus instituciones educativas, buscando con ello reanimar los procesos educativos.

Siguiendo los planteamientos de Castiblanco (s.f), la investigación se estructura como un estudio de caso. El caso examinado corresponde a la implementación del PTA/FI 3.0 en las instituciones educativas focalizadas en el municipio de Mercaderes (Cauca), un fenómeno

delimitado tanto temporal como espacialmente y caracterizado por condiciones educativas, sociales y culturales particulares. La selección del estudio de caso permite profundizar en las experiencias específicas de los participantes, sin pretender extender los hallazgos de manera estadística a otros contextos educativos.

Asimismo, la construcción del conocimiento se realiza de manera inductiva, derivando los resultados directamente de los datos obtenidos en el estudio de campo en instituciones educativas concretas. Según Bedoya (2019), se identifican patrones, categorías y conexiones a partir de las narrativas, observaciones y discursos de los participantes, lo que facilita la generación de comprensiones contextualizadas sobre la aplicación del programa en los colegios objeto de estudio. (Hurtado et al., 2024). Aunque estos hallazgos no pueden generalizarse estadísticamente, teniendo en cuenta que es una investigación de tipo cualitativo, sí ofrecen posibilidades de aplicabilidad en contextos educativos similares, especialmente en otros entornos rurales con condiciones semejantes a las de Mercaderes en el Cauca. (Dávila, 2025).

**Técnicas e instrumentos de recolección de información:** Las técnicas de recolección de datos según Acosta (2013 p. 146) son las distintas formas o maneras de obtener la información, el mismo autor señala que los instrumentos son medios materiales que se emplean para recoger y almacenar datos. La técnica principal para recopilar datos en este estudio será la entrevista conversacional semiestructurada, que se llevará a cabo con todos los agentes educativos participantes en el Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTA/FI 3.0) en las instituciones educativas del municipio de Mercaderes, Cauca. Esto incluye a los directivos, docentes de aula y tutores, quienes ofrecen diversos puntos de vista acerca de la aplicación del programa y su paso a la versión 3.0.

**Unidades de Estudio y Sujetos de la Investigación:** En la investigación cualitativa, se refiere a las unidades de estudio y los sujetos de investigación en lugar de referirse a la población y la

muestra desde una perspectiva estadística. Se entiende que son los individuos que intervienen directamente en el fenómeno que se examina y tienen experiencias relevantes con respecto al PTA/FI 3.0 (Castiblanco, s.f; Flick, 2015).

Los agentes educativos que intervienen en la puesta en marcha del Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTA/FI 3.0) dentro de las entidades educativas del municipio de Mercaderes, Cauca, son las unidades de análisis de este estudio. Estas unidades comprenden:

- **Directivos:** Encargados de la dirección institucional y del monitoreo de la ejecución del programa, que proveen la perspectiva administrativa y estratégica del PTA/FI 3.0.
- **Docentes de aula:** Expertos que llevan a cabo los procesos pedagógicos directamente con los estudiantes, poniendo en práctica las directrices del programa en el entorno del aula.
- **Tutores del PTA/FI 3.0:** Expertos en educación que se encargan de asesorar a los docentes, además de conducir la transición del programa (Denzin & Lincoln, 2018).

En este estudio, los sujetos de la investigación son escogidos de forma intencional y no probabilística, basándose en criterios de pertinencia, disponibilidad y experiencia directa con el Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTA/FI 3.0), siguiendo lo propuesto por Denzin & Lincoln (2018) y Flick (2015), este tipo de muestreo posibilita la obtención de información por parte de informantes que tienen un conocimiento profundo del fenómeno y cuyas percepciones son fundamentales para entender cómo se implementa el programa en su contexto real.

Este grupo se compone de 16 agentes educativos, distribuidos de la siguiente manera por institución:

- 1 directivo por institución, responsable de la orientación institucional y la supervisión de la implementación del PTA/FI 3.0.
- 1 tutor del programa, encargado del acompañamiento pedagógico y la transición del PTA a la versión 3.0.
- 2 docentes de aula, que aplican los lineamientos del programa en su práctica pedagógica diaria y observan directamente el impacto en los estudiantes.

Estos participantes proceden de cuatro (4) I.E, elegidos de manera estratégica por sus antecedentes en la aplicación del PTA/FI 3.0, garantizando que se incluyan colegios tanto rurales como urbanos con diferentes grados de experiencia en el programa. Este pluralismo facilita el análisis de prácticas, discursos y significados desde distintos puntos de vista, lo que hace que la comprensión del fenómeno se amplíe (Castiblanco, S.f.; Carbonell, 2015).

Informantes clave (inclusión y exclusión): Para garantizar la pertinencia y profundidad de la información recopilada en la investigación, se definieron criterios claros de inclusión y exclusión para elegir a los informantes clave del análisis acerca de las prácticas y discursos de los agentes educativos en relación con el Programa PTA/FI 3.0 en Mercaderes, Cauca, teniendo en cuenta que uno de los elementos que redundan en la rigurosidad y validez de la investigación es saber y elegir a los sujetos clave como informantes.

Criterios de inclusión: Participación directa en el programa: Los informantes tienen que haber participado de manera activa en la implementación del PTA/FI 3.0, mínimo un año, bien como tutores, docentes de aula o directivos, pero ser parte directa del PTA.

Experiencia con versiones previas: Para conseguir comparaciones justificadas acerca de las dificultades, los cambios y los avances (Castiblanco, S.f; Candia, 2020), se da prioridad a elegir a aquellos participantes que hayan vivido la transición de versiones anteriores del PTA a la versión 3.0, es decir haber experimentado o conocido la versión inicial de PTA.

Capacidad para participar: Para asegurar la calidad y profundidad de las narrativas recopiladas (Denzin & Lincoln, 2018), los agentes educativos tienen que estar dispuestos a colaborar en entrevistas conversacionales semiestructuradas de forma voluntaria, participar voluntariamente y que sus experiencias hayan sido significativas.

Representatividad a nivel institucional: Los tutores tienen que ser miembros de las entidades educativas elegidas para el análisis, garantizando así la diversidad entre los establecimientos rurales y urbanos, con variados grados de aplicación del programa y de diferentes contextos educativos.

Conocimiento acerca del programa: Los integrantes deben entender las directrices, metas y procedimientos del PTA/FI 3.0 para poder brindar información relevante acerca de su puesta en práctica y todo lo que este programa trae consigo.

Procedimiento para recolección de datos. El proceso de recolección de datos en la investigación actual se realizó siguiendo un enfoque sistemático, ético y consistente con el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo que guían el estudio. Primero, se llevó a cabo una etapa de planificación en la que se establecieron las instituciones educativas focalizadas, los agentes educativos a entrevistar (los tutores del programa PTA/FI 3.0, los docentes de aula y los directivos), y también las pautas para elegir a los informantes clave. Esta fase posibilitó la definición del contexto de investigación y garantizó que los participantes fueran pertinentes en relación con las metas del estudio, tal como Torres (2019) propone en su investigación cualitativa de tipo comprensivo.

Luego, se realizó la validación del instrumento de recolección de información, que es la entrevista semiestructurada, a través del juicio de expertos. Este procedimiento posibilitó la evaluación de la imparcialidad, pertinencia, claridad, idoneidad y coherencia de los ítems, asegurando que las preguntas fueran apropiadas y comprensibles para captar las prácticas y discursos de los agentes educativos. Hernández, Fernández y Baptista (2014) afirman que la

validación previa de los instrumentos cualitativos mejora la calidad de los datos obtenidos y el rigor metodológico.

La realización de las entrevistas se llevó a cabo en lugares previamente pactados con los participantes, garantizando el anonimato y buscando proporcionar atmósferas de respeto y confianza que propiciasen la libre expresión de sus percepciones y vivencias. Y fue de esta manera como se llevaron a cabo las entrevistas individualmente, siguiendo una guía semiestructurada que posibilitó mantener un enfoque temático común, sin restringir la profundización en elementos emergentes significativos para el estudio, por medio de una conversación fluida y amigable. Según Triana (2010), este tipo de interacción permite obtener información significativa y rica desde el punto de vista de los participantes sociales.

## RESULTADOS

La tabla 1, presentada a continuación, permite identificar un conjunto de categorías iniciales que emergen de manera consistente en los discursos de los informantes, evidenciando un entendimiento compartido del PTA/FI 3.0 como un programa que estructura la práctica pedagógica de los docentes y apoya su finalidad que es la motivación y la formación integral de sus estudiantes. Se reconoce un proceso de adaptación progresiva que se fortalece con la práctica diaria, pese a los desafíos e incertidumbres iniciales, especialmente en instituciones sin experiencias previas con el programa.

En lo relacionado con las modificaciones en el ejercicio pedagógico y las rutinas de lectura evidencian cambios significativos en la planificación y desarrollo de las clases que va desde la motivación inicial hasta la misma forma de evaluar. La lectura en voz alta, la organización del tiempo pedagógico y la evaluación formativa se han consolidado como prácticas fundamentales, reflejando la apropiación de las directrices del programa y una mayor claridad en las acciones docentes, al menos en la teoría.

El enfoque educativo muestra una orientación hacia el desarrollo integral, en la que lo académico se entrelaza con lo socioemocional, cumpliendo así con una de sus principales funciones. Los discursos destacan que esta perspectiva resulta pertinente en contextos institucionales con alta vulnerabilidad social, fortaleciendo la relevancia del programa frente a las necesidades reales, contextuales e integrales de los estudiantes.

**Tabla 1.**

*Categorización inicial de los discursos.*

<b>MATRIZ 2. CATEGORIZACIÓN INICIAL DE LOS DISCURSOS</b>			
<b>Categoría central</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Descripción analítica</b>	<b>Informantes</b>
<b>Implementación del PTA/FI 3.0</b>	Tránsito e implementación inicial	Percepciones sobre la llegada del programa, proceso de adaptación y primeras experiencias.	E1 - E16
<b>Implementación del PTA/FI 3.0</b>	Cambios en la práctica pedagógica	Modificaciones en la planeación, organización de la clase y uso de rutinas pedagógicas	E1 - E16
<b>Prácticas pedagógicas</b>	Rutinas lectoras	Lectura en voz alta, hábitos lectores y estructuración de los momentos de lectura	E1 - E16
<b>Prácticas pedagógicas</b>	Evaluación formativa	Uso de seguimiento, registros y retroalimentación del aprendizaje	E1 - E16
<b>Enfoque educativo</b>	Formación integral	Articulación entre lo académico, lo socioemocional y la convivencia	E1 - E16
<b>Roles institucionales</b>	Rol del docente	Experiencias, cargas y apropiación del programa en el aula	E1 - E16

<b>Roles institucionales</b>	Rol del tutor PTA	Acompañamiento pedagógico, mediación y apoyo a los docentes	E6, E11, E15
<b>Roles institucionales</b>	Rol del directivo	Gestión institucional, seguimiento y articulación del programa	E3, E4, E8, E12, E16
<b>Contexto institucional</b>	Contexto urbano con características rurales	Condiciones sociales, familiares y académicas que inciden en la implementación	E1 - E16
<b>Articulación institucional</b>	Relación con el PEI y proyectos	Vinculación del PTA/FI 3.0 con planes y proyectos institucionales	E1 - E16
<b>Impactos del programa</b>	Transformaciones pedagógicas	Cambios percibidos en estudiantes, docentes y dinámica escolar	E1 - E16
<b>Proyecciones y ajustes</b>	Recomendaciones	Aspectos a mantener, ajustar o eliminar del programa	E1 - E16

**Fuente:** Elaboración Propia 2026.

En la tabla 2, se evidencia cómo se relacionan las categorías y subcategorías identificadas para explicar la implementación del PTA/FI 3.0 en los centros educativos participantes de ambos contextos. Se observa que la puesta en marcha del programa no constituye un suceso aislado; más bien, se trata de un proceso continuo que requiere adaptaciones institucionales, reorganización pedagógica y una asimilación progresiva por parte de los agentes educativos, y un diagnóstico de la realidad educativa.

En esta línea de análisis, el estudio se centra en la práctica pedagógica, estrechamente vinculada con la planificación guiada, las rutinas en el aula y la lectura en voz alta. Dentro de los hallazgos se resalta la aparición de un propósito pedagógico más claro, lo que indica que el PTA/FI 3.0 ha contribuido a organizar y sistematizar actividades que anteriormente se

realizaban de manera dispersa o desordenada, e incluso esporádicas y sin ninguna continuidad.

Frente al componente socioemocional y la formación integral se relacionan de manera significativa con el enfoque educativo del programa, dentro de la evidencias que emergen está que la lectura deja de ser percibida únicamente como una habilidad académica para convertirse en una práctica que fomenta la expresión, la convivencia y la participación activa de los estudiantes en el aula de clase; esta relación es especialmente relevante en entornos urbanos con rasgos rurales, donde las necesidades educativas y socioemocionales son más evidentes y reclaman una atención centrada y pertinente.

Se evidencia además, la complementariedad de los roles institucionales: Docentes, tutores y directivos desempeñan funciones distintas pero interrelacionadas, siendo el tutor PTA un agente clave en la mediación entre las orientaciones del programa y su ejecución en el aula. Esta articulación de roles favorece la asimilación del PTA/FI 3.0, aunque también pone de manifiesto tensiones relacionadas con la carga administrativa y laboral existentes.

## Tabla 2

*Análisis axial de categorías y relaciones.*

<b>MATRIZ 3. ANÁLISIS AXIAL DE CATEGORÍAS Y RELACIONES</b>			
<b>Categoría central</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Relación analítica</b>	<b>Evidencias</b>
Implementación del PTA/FI 3.0	Tránsito al programa;	La implementación se vive como un proceso	Referencias a
	Adaptación	gradual que exige	incertidumbre inicial,
	institucional	ajustes organizativos y pedagógicos.	aprendizaje en la marcha y necesidad de reorganización
Práctica pedagógica	Planeación guiada;	El programa orienta la	Menciones recurrentes a rutinas, momentos
	Rutinas pedagógicas;	práctica docente hacia	
	Lectura en voz alta	mayor estructuración,	

		intencionalidad pedagógica y sistematicidad	pedagógicos y lectura diaria
Enfoque educativo	Formación integral; Componente socioemocional	La lectura se articula con lo socioemocional, fortaleciendo la participación y la expresión.	Discursos sobre educación humanizada, convivencia y seguridad para expresarse
Roles institucionales	Docente; Tutor PTA; Directivo	Los roles se diferencian, pero se complementan, siendo el tutor un mediador clave entre directrices y práctica	Alusiones al tutor como puente y a cargas diferenciadas por rol
Contexto institucional	Urbano con características rurales; Vulnerabilidad social	El contexto condiciona la apropiación del programa, al responder a necesidades históricas de lectura y acompañamiento	Comparaciones constantes entre lo urbano y lo rural
Articulación institucional	PEI; Proyectos institucionales	La articulación es progresiva y aún en consolidación, especialmente en el primer año de implementación	Referencias a avances iniciales y procesos en construcción

		Se evidencian	
Impactos del programa	Organización del aula;	transformaciones	Menciones a mayor orden, participación y conciencia pedagógica
	Hábitos lectores;	iniciales más visibles en	
	Cultura escolar	la organización y en las prácticas lectoras	
		Las exigencias	
Tensiones y retos	Carga administrativa;	administrativas y de registro generan	Recomendaciones de ajuste y críticas a la burocracia
	Tiempo; Grupos numerosos	tensiones que pueden afectar la apropiación del programa	
		La sostenibilidad del	
Proyecciones	Ajustes al programa;	PTA/FI 3.0 depende de flexibilizar tiempos,	Propuestas de mantener rutinas y ajustar exigencias
	Sostenibilidad	reducir carga y fortalecer acompañamiento	

**Fuente:** Elaboración Propia 2026.

Se consolida una teoría emergente que reúne los descubrimientos del estudio, presentando al PTA/FI 3.0 como un proceso pedagógico en desarrollo, en la información presentada en la tabla 3, fuertemente afectado por el contexto institucional y las relaciones entre los participantes educativos, entre ellos la disponibilidad de los docentes para realizar procesos de transformación de sus prácticas y discursos; en esta tabla, al integrar los niveles analítico, descriptivo e interpretativo, permite un entendimiento más profundo del fenómeno que se estudia. En primer lugar, se observa que la adopción del PTA/FI 3.0 no es instantánea, mucho menos uniforme; esta implementación se da a través de un proceso gradual de adaptación, en donde los actores educativos implementan las directrices del programa en la medida en que consiguen adaptarlas a sus realidades diarias, lo cual fortalece el concepto de

que las políticas educativas necesitan periodos pedagógicos para su efectiva consolidación, todo depende de la motivación y la apropiación de la experiencia por parte de los docentes principalmente.

Otro de los beneficios más evidentes del programa PTAFI 3.0 es la estructuración de la práctica pedagógica en donde la lectura en voz alta, las rutinas pedagógicas y la planificación guiada se establecen como factores que proporcionan coherencia, organización y significado a la acción del docente, lo que propicia entornos de aprendizaje más estables y predecibles para los estudiantes en un ambiente de comodidad pedagógica. En la tabla presentada a continuación se enfatiza en la importancia de la educación integral como elemento principal del PTA/FI 3.0.; allí también la lectura se redefine como un ejercicio que no solamente desarrolla competencias académicas, sino que también potencia los aspectos de convivencia, comunicación y socioemocionales, lo cual es especialmente significativo en situaciones de vulnerabilidad social.

El rol del tutor PTA se ha establecido como un descubrimiento primordial de la investigación. El tutor es más que un acompañante técnico, se convierte en un mediador pedagógico, en alguien que facilita los procesos y conecta las directrices de la institución con el desempeño del docente, lo cual es fundamental para aprehender el programa. El análisis también posibilita entender que, en vez de ser un obstáculo, el contexto institucional se vuelve un factor que aumenta la relevancia del programa. El PTA/FI 3.0 ofrece a las instituciones urbanas con rasgos rurales una solución lógica para sus necesidades históricas de apoyo pedagógico y refuerzo lector.

En última instancia, la matriz pone de manifiesto las tensiones estructurales del programa, particularmente las que tienen que ver con la gestión del tiempo y la carga administrativa. Estas tensiones no eliminan las contribuciones del PTA/FI 3.0, pero sí sugieren que se deben hacer ajustes operativos para equilibrar lo que exige el programa con la realidad

de las clases. En general, la Matriz 5 ofrece una perspectiva integradora que guía tanto la comprensión académica del fenómeno como las decisiones pedagógicas e institucionales que se tomen en el futuro.

**Tabla 3.**

*Síntesis integradora de impactos, limitaciones y proyecciones del PTA/FI 3.0*

<b>MATRIZ 6. SÍNTESIS INTEGRADORA DE IMPACTOS, LIMITACIONES Y PROYECCIONES DEL PTA/FI 3.0</b>				
<b>Dimensión de análisis</b>	Evidencias recurrentes	Impactos identificados	Limitaciones observadas	Proyecciones y ajustes necesarios
<b>Pedagógica</b>	Centros de Interés; rutinas pedagógicas; lectura en voz alta; planeación	Apertura a prácticas activas y a la formación integral del estudiante	Predominio de prácticas tradicionales; bajo impacto en aula en varias sedes	Fortalecer acompañamiento en aula y formación docente situada
<b>Institucional</b>	Ajustes al PEI; resignificación del tiempo escolar; documentos institucionales	Mayor intención de articulación institucional	Articulación más documental que práctica	Consolidar apropiación real del programa en todas las sedes
<b>Rol del tutor</b>	Acompañamiento pedagógico; mediación; orientación	Tutor como figura clave para la implementación	Desigual preparación y cobertura limitada	Mejorar selección, formación y presencia territorial del tutor
<b>Contextual</b>	Ruralidad; multigrado; vulnerabilidad social	Pertinencia del enfoque integral y contextual	Materiales poco adaptados al contexto	Flexibilizar lineamientos y adaptar recursos a realidades locales
<b>Gestión y operación</b>	Formatos; informes; cronogramas	Seguimiento sistemático del programa	Sobrecarga administrativa y saturación de actividades	Reducir burocracia y priorizar lo pedagógico

<b>Participación comunitaria</b>	Actividades comunitarias; eventos institucionales	Mayor visibilidad del trabajo escolar	Participación desigual entre sedes	Fortalecer vínculo escuela–comunidad
<b>Sostenibilidad</b>	Recomendaciones de actores; aprendizajes colectivos	Disposición al cambio y a la innovación	Desgaste docente y resistencia al programa	Garantizar continuidad con equilibrio entre estructura y flexibilidad

**Fuente:** Elaboración Propia 2026.

La institución urbana, en la medida en que no tiene experiencias anteriores, considera el PTAFI 3.0 como una ocasión para fortalecer su organización y su pedagogía. El programa se lee de manera más positiva cuando no hay referentes previos, sobre todo en cuanto a la estructuración de rutinas, el afianzamiento de la lectura y el componente socioemocional. Estos elementos son necesarios para el contexto urbano vulnerable.

Respecto a las prácticas pedagógicas, las instituciones rurales sobresalen por incorporar el programa de manera contextualizada, fusionándolo con iniciativas artísticas, comunitarias y culturales que fortalecen la identidad de la institución. Sin embargo, en la versión 3.0 estos progresos dependen mucho de la iniciativa del docente, debido a las lagunas en la orientación tutorial. Las actividades en la institución urbana evidencian más uniformidad y sistematicidad, gracias a que las rutinas establecidas desde el comienzo son claras.

El papel del tutor se establece como un elemento transversal en los dos contextos, aunque con impactos distintos. Su figura es esencial para asegurar la continuidad en las instituciones rurales, sobre todo en situaciones de sedes dispersas y multigradas. El tutor en la institución urbana desempeña un papel de acompañamiento que ayuda a apropiarse del programa de manera gradual y potencia el trabajo conjunto entre los docentes y los directivos.

El análisis muestra que, a pesar de las diferencias entre lo urbano y lo rural, los dos escenarios comparten condiciones de fragilidad social que hacen relevante la perspectiva del

PTA/FI 3.0. Esto lleva a la conclusión de que el éxito del programa no está solamente determinado por su ubicación territorial, sino también por la interacción entre la experiencia institucional, un acompañamiento tutorial de calidad, un liderazgo directivo y una adaptación contextual de las pautas; estos son factores fundamentales para robustecer su sostenibilidad y eficiencia en Mercaderes, Cauca.

## DISCUSIÓN

Los resultados de campo se analizan a través de cinco categorías emergentes: enfoques del programa, prácticas pedagógicas, el entorno institucional, la coordinación entre las partes y los impactos detectados. Se contrasta lo reportado por los encuestados con marcos teóricos fundamentales (la pedagogía crítica de Freire, el aprendizaje sociocultural de Vygotsky (1978), las teorías de cambio educativo de Fullan (2016) y las perspectivas sobre educación rural, participación comunitaria y formación integral) en cada categoría. Se pone énfasis en la manera en que las prácticas y los discursos concuerdan o se apartan de estos marcos, así como en qué interpretaciones teóricas surgen de los descubrimientos.

Los docentes y tutores entrevistados indicaron que el PTA/FI 3.0 ha promovido tácticas pedagógicas enfocadas en la colaboración, la contextualización y la creatividad. Un tutor, por ejemplo, describió el diseño de "estrategias pedagógicas que son sensibles al contexto y están enfocadas en el desarrollo emocional y territorial, teniendo en cuenta la riqueza cultural" de su alumnado. Este énfasis en metodologías activas y situadas es consistente con la perspectiva de Vygotsky (1995) sobre el aprendizaje sociocultural. Según él, el desarrollo cognitivo se potencia "en gran medida" a través de la interacción con personas más hábiles, lo que significa que "las relaciones sociales son una fuente importante para estimular el intelecto".

Sin embargo, en algunos casos las entrevistas señalan que se continúan con prácticas tradicionales (como la clase expositiva o el enciclopedismo), lo cual no concuerda con los

ideales de Freire. Freire advirtió en contra de la "educación bancaria" y defendió una pedagogía crítica y contextualizada (diseñada para las poblaciones oprimidas, como las rurales). Si ciertos profesores limitan el programa a contenidos académicos en las entrevistas y no entablan un diálogo genuino con el alumno, esto generaría una discrepancia con su propuesta de diálogo emancipador. En general, los resultados indican que las prácticas enfocadas en el aprendizaje contextualizado y socioemocional (por ejemplo, los talleres CRESE de educación antirracista, ambiental y otros señalados por un tutor) están en línea con Vygotsky (1995) y Freire (1970).

La interpretación teórica consiste en que el PTA/FI 3.0 hace más fácil la creación de comunidades educativas colaborativas, según estos autores; sin embargo, su efectividad dependerá de vencer las inercias docentes convencionales.

La perspectiva de Freire (2005) está en consonancia con la importancia que otorga el programa a una pedagogía humana y contextual, ya que esta se centra completamente en la inclusión. Freire sostiene que la educación liberadora puede dar lugar a "agentes críticos y emancipados" mediante una educación diseñada "para y por" comunidades desfavorecidas. Esto respalda la consistencia con la perspectiva freiriana de un currículo que esté relacionado con el entorno, cuando los tutores ven el programa como una oportunidad para conectarse con la realidad de sus alumnos (como indicó uno: "este programa nos acerca a la realidad, nos enseña a sentir con el territorio..."). No obstante, si el programa se implementa de manera rigurosa (por ejemplo, al estandarizar demasiado los contenidos), podría entrar en conflicto con la perspectiva freiriana.

Los encuestados subrayaron las disparidades de contexto entre las sedes rurales y urbanas en Mercaderes. Coinciden en que la implementación del PTA/FI es dificultada por problemas logísticos (como el acceso inestable o la brecha digital), recursos didácticos insuficientes y una infraestructura limitada (que carece de transporte, laboratorios o bibliotecas). Este diagnóstico se refiere a la literatura sobre educación en las áreas rurales:

asegura la UNESCO que la falta de espacios formativos integrales "reduce las oportunidades para aprender" en estas zonas. Freire (2005), por su parte, enfatizaría que esas condiciones son el "mundo real" de los estudiantes; su pedagogía crítica requiere que la escuela enfrente esos asuntos socioeconómicos y culturales en vez de pasarlos por alto. En las entrevistas, específicamente, surge la necesidad de contextualización: se indica, por ejemplo, que es necesario ajustar las tutorías a la vida rural y a los conocimientos locales.

Estos hallazgos revelan, en términos de teoría organizacional, lo importante que es tener en cuenta el contexto escolar como una variable esencial para la transformación educativa. Vygotsky (1978) pone de relieve que el desarrollo cognitivo no puede ser "independiente del entorno social"; los maestros rurales entrevistados trabajan en comunidades con sus propias dinámicas, prioridades y raíces. Por lo tanto, la interpretación teórica es que el PTA/FI tiene que adaptarse al entorno institucional de cada colegio para resultar efectivo. De acuerdo con Fullan (2016), toda mejora en contextos rurales requiere comprender las culturas locales y formar líderes educativos que sean receptivos a ellas. En la práctica, los datos indican que, en las escuelas rurales de Mercaderes, la aplicación debe enfrentar dificultades reales (como infraestructura o precariedad docente) para lograr los ideales integrales del programa.

Los testimonios sugieren que la coordinación entre tutores, docentes y directivos cambió dependiendo de la institución. Se registró un esfuerzo de colaboración en algunas sedes: la estrategia CRESE, mencionada por un tutor, implicó activamente a maestros de distintas materias, alumnos y familias, "reforzando el vínculo entre los docentes, los alumnos y las familias desde una perspectiva intercultural". Esto sugiere redes de comunicación extensas. Por otro lado, algunos encuestados notaron que había una falta de claridad en los roles (por ejemplo, las responsabilidades compartidas con los mentores externos) o problemas en los canales de coordinación.

Por último, los agentes educativos comunicaron los efectos iniciales de la implementación. Entre los aspectos positivos, se encuentran una mayor motivación de los estudiantes, un aumento en la diversidad de actividades y un vínculo más cercano con la realidad local. Un tutor expresó que su perspectiva profesional cambió gracias a la experiencia de tutoría: se reafirmó como "mediador cultural" y logró aplicar conocimientos académicos en entornos rurales. Un maestro más indicó que el programa "nos enseña a pensar desde el 'para qué' y a sentir con el territorio", una expresión que refleja un aprendizaje con sentido situado. Estos efectos concuerdan con el concepto de Fullan (2016), según el cual los cambios sostenibles dan lugar a una nueva cultura escolar en la que los docentes adoptan roles más integrales (un "profesor pleno" que se preocupa por la formación ciudadana además de la académica).

Sin embargo, los entrevistados también señalaron desafíos en la dimensión de resultados: algunas actividades todavía se encuentran en fase piloto y es pronto para evaluar el aprendizaje académico específico. De acuerdo con la literatura pedagógica, los impactos reales necesitan tiempo para fortalecerse; Fullan sostiene que toda innovación pasa por fases de adaptación antes de generar aprendizajes profundos. Desde el punto de vista de Vygotsky (1995) y Freire (2005), un impacto significativo sería el desarrollo de habilidades críticas en los alumnos (no solamente en lo que respecta al rendimiento curricular) y la creación de comunidades educativas. En las instituciones de Mercaderes se perciben señales alentadoras, como el aumento del compromiso comunitario, la diversificación del currículo y el progreso socioemocional, que son considerados como progresos hacia una educación integral.

## CONCLUSIONES

En los discursos de los profesionales de la educación, se observa una comprensión general del PTA/FI 3.0 como una estrategia cuyo objetivo es consolidar aprendizajes

esenciales, en particular en lectura, y estructurar la práctica pedagógica; paso seguido los maestros resaltan que el programa establece rutinas claras, momentos pedagógicos bien definidos y una planificación más intencionada, lo que resulta en prácticas más sistemáticas que pueden llevar a aprendizajes más significativos; en concordancia con lo que Ball (2015) sostiene cuando manifiesta que las políticas educativas son significativas cuando los actores pueden comprenderlas y ajustarlas a sus propias realidades y exigencias del contexto.

Estos mismos discursos revelan una comprensión diversa del PTA/FI 3.0, caracterizada por valoraciones ambivalentes: por una parte, el programa se identifica como un esfuerzo por la formación integral, el fortalecimiento de los centros de interés y la resignificación del tiempo escolar; pero por la otra parte, surgen relatos que destacan la confusión en un principio, la sobrecarga administrativa y la falta de claridad en las directrices, así como los eternos diagnósticos y su centralidad en los llamados centros de interés. Estas opiniones van en sintonía con lo que Dijk (2016) llama la conexión entre el discurso y el poder, a causa de que los discursos institucionales del programa no siempre se concretan de modo coherente en las prácticas, lo cual provoca tensiones entre lo prescripto y lo vivido.

En cuanto a los directivos docentes sus narrativas revelan una perspectiva principalmente institucional y estratégica del PTA/FI 3.0; ellos suelen evaluar el programa de acuerdo con su coherencia con el Proyecto Educativo Institucional, su efecto sobre la administración escolar y su aporte al fortalecimiento de la cultura organizacional; sin embargo, surgen también discursos críticos relacionados con la sobrecarga administrativa, la ausencia de directrices claras y las tensiones entre las demandas del programa y las condiciones reales de las instituciones, particularmente en entornos rurales y que decir del papel real de los agentes educativos del PTAFI; lo que ratifica lo apuntado por Bolívar (2010), quien sostiene que los directivos suelen posicionarse en un punto medio entre las políticas educativas y la práctica

pedagógica, enfrentando el reto de convertir los discursos normativos en medidas que hay que cumplir, sin funcionalidad alguna.

En el ámbito contextual, los discursos de los agentes educativos demuestran que la ruralidad es un elemento crucial para la aplicación del PTA/FI 3.0. La práctica pedagógica y la supervisión del programa se ven directamente afectadas por la dispersión geográfica, el multigrado, las limitaciones de recursos materiales y los problemas de acceso. Estas condiciones producen discursos que subrayan la importancia de flexibilizar y adecuar las directrices, además de prácticas que se forman a partir de la autonomía y la creatividad del docente. Los contextos ecológicos donde se desenvuelven los individuos influyen considerablemente en sus interacciones y en la manera en que tienen lugar los procesos educativos (Zemelman, 2012).

En lo que respecta a las prácticas pedagógicas, los testimonios indican que los cambios impulsados por el PTA/FI 3.0 están enfocados sobre todo en lugares concretos, como las actividades institucionales y los centros de interés, mientras que en el aula se mantienen métodos tradicionales. La presencia simultánea de prácticas innovadoras y tradicionales muestra procesos de transición que no están terminados, en los que la apropiación del programa depende principalmente de la actitud individual de los maestros y del apoyo que reciben. De acuerdo con lo que Fullan (2016) establece, las reformas educativas únicamente producen cambios sostenibles cuando tienen la capacidad de influir en las prácticas diarias y no solamente en la estructura formal de los programas.

Las prácticas detectadas indican una apropiación gradual del programa, que se observa en la implementación de rutinas de lectura, la organización del salón por períodos pedagógicos y el empleo de métodos de evaluación formativa. No obstante, estas prácticas no se llevan a cabo de forma automática, sino que se adaptan a las circunstancias del contexto, como lo son la magnitud de los grupos, la diversidad del alumnado y las dinámicas propias de las

instituciones urbanas y rurales en situación de vulnerabilidad. Según Schön (1998), los maestros reinterpretan las directrices externas basándose en su experiencia profesional; este proceso de ajuste constante puede ser entendido a partir de la idea de reflexión en la acción.

La comparación entre directivos, educadores y tutores revela que el PTA/FI 3.0 no se lleva a cabo como un proceso homogéneo, sino como una serie de reinterpretaciones, negociaciones y tensiones permanentes. Las discrepancias discursivas y prácticas detectadas evidencian la urgencia de robustecer los espacios de diálogo entre las distintas profesiones, para así fomentar su sostenibilidad y crear un entendimiento conjunto del programa. Este análisis enfatiza, de acuerdo con Habermas (1987), que la comunicación y el consenso entre los actores de la educación son esenciales para que las políticas públicas consigan cambios auténticos en la praxis pedagógica.

El programa ha contribuido a la práctica pedagógica al fomentar métodos más activos, experiencias que tengan un sentido y maneras distintas de organización del tiempo en la escuela. Sin embargo, estas transformaciones no ocurren de forma uniforme; más bien, conviven con prácticas tradicionales, lo cual demuestra que la transformación pedagógica es un proceso gradual y no lineal. Freire (2005) señala desde la pedagogía crítica que cualquier cambio en la educación necesita de procesos de concienciación y apropiación crítica de los individuos, ya que, si no es así, existe el peligro de que las innovaciones se queden a nivel instrumental.

En lo que respecta a los retos, uno de los más comunes en las alocuciones es la discrepancia entre el discurso normativo del PTA/FI 3.0 y las condiciones efectivas de las instituciones educativas, sobre todo en entornos rurales. La falta de claridad en las directrices, la sobrecarga administrativa y las restricciones en el acompañamiento pedagógico generan tensión en la aplicación del programa y perjudican su sostenibilidad. Estos desafíos demuestran lo que Bransford (2011) llama las contradicciones de las reformas educativas, que

surgen cuando se impulsan ideales transformadores sin asegurar las condiciones estructurales necesarias para su realización.

El PTA/FI 3.0 propone el desafío de entrelazar lo pedagógico con lo administrativo sin que esta última parte acabe subordinando el propósito formativo del programa, desde la óptica de la gestión educativa. Los discursos de los ejecutivos revelan tensiones continuas entre la realización de informes, indicadores y evidencias, y el soporte efectivo a los procesos pedagógicos. Esta circunstancia muestra que es preciso replantearse modelos de gestión que sean más pedagógicos y menos burocráticos, los cuales estén en consonancia con una perspectiva emancipadora de la educación (Delgado, 2018).

#### **Declaración de conflicto de interés**

El autor declara no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

#### **Declaración de contribución a la autoría**

Wilson Ferney Mejía Muñoz: conceptualización, investigación, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción, y análisis formal.

#### **Declaración de uso de inteligencia artificial**

El autor declara que utilizó la Inteligencia Artificial como apoyo para este artículo, y que esta herramienta no sustituyó de ninguna manera la tarea o proceso intelectual, manifiesta y reconoce que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido publicado en ninguna plataforma electrónica de inteligencia artificial.

Después de rigurosas revisiones con diferentes herramientas en la que se comprobó que no existe plagio como constan en las evidencias, el autor manifiesta y reconoce que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido escrito ni publicado en ninguna plataforma electrónica o de IA.

## REFERENCIAS

- Acosta, A. (2013). *El Buen Vivir: Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. Icaria.
- Ball, S. J. (2015). Education, governance and the tyranny of numbers. *Journal of Education Policy*, 30(3), 299–301. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1013271>
- Bedoya Blandón, D. M. (2024). *La práctica pedagógica del docente rural: Perspectiva de formación y aprendizaje en la escuela multigrado*. Universidad Católica de Manizales.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo pedagógico en la mejora de la educación. *Revista de Educación*, (353), 15–32.
- Bransford, J., Darling-Hammond, L., & National Research Council. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Braun, A., Ball, S. J., Maguire, M., & Hoskins, K. (2011). Taking context seriously: Towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 585–596. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601555>
- Candia Baeza, D., & Dirven, M. (2020). *Medición de lo rural para el diseño e implementación de políticas de desarrollo rural (Documentos de proyectos)*. Naciones Unidas – CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45317>
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías críticas: Un campo en disputa*. Editorial Octaedro.
- Castebianco Gómez, D. C. (s.f.). *Impacto del Programa Todos a Aprender en la transformación de la calidad educativa [Informe / repositorio]*. Repositorio de la Universidad Cooperativa de Colombia. Disponible en el repositorio institucional.
- Dávila P., L. M., & Angulo J., A. J. (s. f.). *La educación rural en Colombia, impacto y desafíos: una deuda histórica sin precedentes*. Línea Imaginaria. <https://doi.org/10.56219/lineaimaginaria.v1i22.4131>

- Delgado Ojeda, P. P. (2018). La transformación de las prácticas pedagógicas en el favorecimiento del razonamiento matemático en estudiantes de grado sexto A de la I.E. Juan XXIII (Mercaderes, Cauca)
- Denzin, N. K. & Lincon J. (2018). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Ediciones Morata.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (Reed.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970)
- Fuentes, M., Gómez, A., & Santibáñez, P. (2023). Trayectorias educativas de estudiantes PACE: Acceso y permanencia en una universidad regional chilena. *Calidad en la Educación*, (58), 121–148. <https://doi.org/10.31619/caledu.n58.1092>
- Fullan, M., & Quinn, J. (2016). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Corwin.
- Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (2), 48-69. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (Vols. 1–2). Madrid: Taurus
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Meléndez Olivari, G. (2012). *Mejoramiento de la implementación del acompañamiento pedagógico del Área de Gestión Pedagógica de la UGEL Ventanilla, Región Callao*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2023/2024). *Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral — PTAFI 3.0. Componente pedagógico / Lineamientos CRESE* (documentos y guías).

- Ramírez, M. (2018). *Ruralidades y prácticas educativas situadas: Aportes para una pedagogía territorial*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Reséndiz, N. (2019). Inserción profesional y tutoría (mentoría) para docentes de nuevo ingreso en Educación Básica en República Dominicana, Colombia y México. *Praxis Pedagógica*, 19(25), 110-141. <http://dx.doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.19.25.2019.110-141>
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Shkoynig, A. (2023). *Relación entre las orientaciones curriculares oficiales y las prácticas pedagógicas de los docentes en Colombia*. Universidad de Colombia.
- Taveras Sánchez, Berki Yoselin, & López-Yáñez, Julián. (2022). El acompañamiento pedagógico en República Dominicana: perspectivas de docentes y acompañantes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(95), 1193-1224. Epub 30 de enero de 2023.
- Torres Olivas, M. N. (2019). Los factores que impiden a los docentes tutores la implementación de enfoques y estrategias de la intervención SER+ en sesiones de tutoría, IE 86496 “José Gálvez”, Huaylías, Áncash [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú].
- Triana Ramírez, A. N. (2010). Escuela normal rural, agropecuaria y de campesinas en Colombia: 1934–1974. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 13(13), 203–230.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2020). *Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 (América Latina y el Caribe)*. Santiago:
- Van Dijk, T. A. (2016). *Discurso y poder*. Gedisa Editorial.
- Villamil Silva, C. D. (2024). *Reduciendo rezagos educativos en una escuela rural de Colombia: Informe final de pasantía — Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación*

Integral (PTAFI 3.0) [Informe de pasantía]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Vygotsky, L. S. (1995). Pensamiento y lenguaje (A. Kozulin, Ed.; P. Tosaus Abadía, Trad.).  
Barcelona: Paidós

Walsh, C. (2017). Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Ediciones Abya-Yala.

Zemelman, H. (2012). Sujetos en el tiempo: Ensayos sobre epistemología y método. Siglo XXI.