REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

Volumen 2, Número 2
Abril - Junio 2025

Edición Trimestral

CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112

ISSN: 3061-7812, www.omniscens.com

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2
abril- junio 2025

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

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.

Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 2, Núm. 2, abril-junio 2025, 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, 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 2025.

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/9tyvck86

REVISIÓN Y REFLEXIÓN SOBRE LA CARACTERIZACIÓN DEL PROGRAMA TODOS A APRENDER (PTA) EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS COLOMBIANAS DEL ENTORNO RURAL

REVIEW AND REFLECTION ON THE CHARACTERIZATION OF THE EVERYONE TO LEARN PROGRAM (PTA) IN COLOMBIAN EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN RURAL AREAS

Wilson Ferney Mejía Muñoz

Panamá

DOI: https://doi.org/10.71112/9tyvck86

Revisión y reflexión sobre la caracterización del programa todos a aprender (PTA) en las instituciones educativas colombianas del entorno rural

Review and reflection on the characterization of the everyone to learn program (PTA) in colombian educational institutions in rural áreas

Wilson Ferney Mejía Muñoz

mejiaferney128@gmail.com

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

Universidad de Panamá

Panamá

RESUMEN

El Programa Todos a Aprender (PTA) tiene como objetivo principal contribuir en pro de la educación de calidad, mediante el acompañamiento situado en las instituciones educativas focalizadas. El impacto que ha tenido a nivel nacional como internacional, ha sido notable, afectando de manera significativa en el aprendizaje del estudiantado. Este artículo examina cómo el programa ha influenciado y transformado el método de enseñanza desde la perspectiva de los docentes, al analizar la efectividad del programa en contextos rurales, donde se evalúa también el desarrollo profesional, el aprendizaje estudiantil, las buenas prácticas y los desafíos contextuales, destacando la importancia de la cosmovisión de los actores educativos en el diseño de estos programas. Además, este estudio proporciona información útil para resignificar la labor docente y valorar la puesta en marcha de programas similares, así como influir, de alguna manera, en las políticas educativas.

Palabras clave: docente tutor; educación rural; formación integral; política educativa; programa todos aprender

DOI: https://doi.org/10.71112/9tyvck86

ABSTRACT

The Everyone to Learn Program (PTA) main objective is to contribute to quality education through support within the targeted educational institutions. Its impact, both nationally and internationally, has been significant, significantly impacting student learning. This article examines how the program has influenced and transformed teaching methods from the teachers' perspective. It analyzes its effectiveness in rural contexts. Professional development, student learning, best practices, and contextual challenges are also evaluated, highlighting the importance of the worldview of educational stakeholders in the design of these programs. Furthermore, this study provides useful information for redefining the role of teachers and assessing the implementation of similar programs, as well as influencing educational policies.

Keywords: tutor teacher; rural education; comprehensive training; educational policy; everyone learns program

Recibido: 13 de mayo 2025 | Aceptado: 30 de mayo 2025

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, la educación es reconocida a nivel global, como aquel proceso esencial en la promoción de la equidad, movilidad social, el bienestar de las personas, según las directrices establecidas por organizaciones de tipo internacional (ONU, 2015). Es así como en este contexto, la calidad educativa se ha catalogado como una prioridad dentro de las políticas públicas de la sociedad en diferentes países. 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 (García et al., 2019). En Colombia, por ejemplo, de

manera significativa el número de estudiantes no logra alcanzar los estándares básicos de matemáticas y lectura crítica en comparación con sus pares en la OCDE (OCDE, 2022).

De este modo, para permitir que el estudiantado pueda desarrollar plenamente sus habilidades, se debe trabajar de manera constante en mejorar la calidad de la educación, una meta que se ha convertido en la preocupación relevante para el gobierno de este país, debido a la existencia de varios factores, que de una manera u otra, obstaculizan el eficiente desarrollo en su consecución, como la infraestructura escolar, el contenido curricular y el liderazgo de los directores, entre otros factores importantes para consolidar un sistema educativo de calidad (García et al., 2015). Por lo tanto, los docentes son el componente fundamental, al ser ellos quienes ejercen influencia directa en el desarrollo de habilidades cognitivas, desempeño académico y socioemocional de los estudiantes (Elacqua et al., 2018; Sonmark et al., 2017; OCDE, 2021). De hecho, según García et a. (2015), en Colombia, mejorar la calidad de los docentes se relaciona con un aumento notable en los salarios a largo plazo.

El PTA tiene como base, estudios de programas educativos que demuestran que la formación situada contribuye de forma eficaz en pro de la calidad educativa, en su proceso de enseñanza, al proporcionar herramientas formativas en el aula (García et al., 2019). Ganimian y Murnani (2016) encontraron que países donde sus ingresos son de nivel medio y bajo, mejoran el rendimiento estudiantil al implementar programas de formación situada con estructuras preparadas y organizadas. Asimismo, Piper y Korda (2011) descubrieron que los programas de formación situada a gran escala en Kenia y Libia, que se centran en el material pedagógico adaptado a las necesidades de aprendizaje del estudiantado y al contar con tutores de apoyo, tienen efectos positivos en las habilidades de lectoescritura.

En Colombia, para el año 2011, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) socializó e implementó el Programa Todos a Aprender (PTA), con el propósito de mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes mediante la transformación e innovación de las prácticas

pedagógicas de enseñanza docente, para ello se enfoca en desarrollar las capacidades pedagógicas del cuerpo docente a través del acompañamiento in situ. Por lo cual, El PTA sigue un proceso de formación en cascada, donde unas personas que cumplen el rol de formadores pertenecientes al MEN, acompañan a los tutores, quienes a su vez acompañan a los docentes (MEN, 2021). Esta estrategia, que en 2021 alcanzó a 86.222 docentes en 798 municipios del país (Empresarios por la educación, 2021), sirve como un referente en tanto en el ámbito nacional como internacional para mejorar el aprendizaje estudiantil a través de la formación situada de docentes (Bayona-Rodríguez et al., s. f.).

El PTA ha tenido un impacto contundente en el país por varias razones: En primer lugar, ha mantenido su continuidad a lo largo de múltiples administraciones gubernamentales. En segundo lugar, tiene reconocimiento a nivel nacional como internacional, siendo nominado como finalista en el premio de la Unesco Hamdan bin Rashid Al-Maktoum en 2020 (MEN, 2020). En tercer lugar, el PTA evidencia que ha mejorado la calidad en la educación, según un informe reportado por el MEN, el cual se sustenta en una evaluación que realizó la Universidad de los Andes, evaluando cinco años de implementación del programa (MEN, 2017).

El interés en el PTA ha permitido diversas investigaciones, entre los cuales está el trabajo de Reimers (2020), aquí se destacan logros importantes dl PTA, y a su vez, que sirven como aporte para quienes se encargan de formular las políticas públicas en el gobierno de turno. También, se materializan estudios como el de Bayona-Rodríguez et al. (s.f.), donde se estudia a profundidad todo lo relacionado con la implementación del programa durante diez años. De la misma manera, Barrera-Osorio et al. (2018) y García et al. (2019) resaltan evaluaciones que se han realizado sobre la implementación del PTA en sus diferentes momentos de ejecución. No obstante, muchos estudios investigativos se enfatizan en los impactos que el programa proporciona en el aprendizaje del estudiantado, dejando aparte, tanto las vivencias como las perspectivas de los docentes sobre cómo el programa ha

transformado sus métodos de enseñanza. Dado que los docentes son los principales beneficiarios de este, por consiguiente, esta investigación tiene como objetivo comprender cómo perciben estos profesionales las características que influyen en la transformación de sus métodos de enseñanza desde el PTA, hoy denominado “Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTA/FI 3.0)”.

METODOLOGÍA

Algunos aspectos teóricos: Generalidades: Este apartado se centra en el análisis detallado del PTA, abordando sus elementos clave: su formulación inicial, los propósitos que persigue, las distintas etapas de desarrollo y su evolución desde su implementación hasta la actualidad. A lo largo del recorrido se destacan las orientaciones específicas diseñadas para contextos rurales, con énfasis en la atención a instituciones con organización multigrado, dado que una gran proporción de las escuelas participantes se ubican en zonas rurales. Además, se exponen los principales avances que ha tenido el programa a nivel nacional.

El Plan Nacional de Desarrollo 2011–2014 incluyó en sus metas el mejoramiento de los indicadores de calidad educativa, con el fin de mejorar el desempeño académico de los estudiantes, a través del análisis de los resultados obtenidos en las evaluaciones externas aplicadas a la educación básica primaria, que en ese momento arrojaban nivel insatisfactorio. El PTA/FI 3.0 inicia como una estrategia a nivel nacional, para fortalecer el proceso de aprendizaje. Para el año 2012, es incorpora en los proyectos educativos institucionales del país, destacándose como una alternativa institucional eficaz para mejorar los desempeños básicos y académicos de estudiantes en Colombia (MEN, 2012).

El programa se diseñó con base al análisis de los desempeños estudiantiles en las áreas de lenguaje y matemáticas, las cuales son evaluadas en las pruebas SABER. Por ello, el MEN consideró esencial, tomar de referencia la práctica pedagógica cotidiana, por su efecto

directo en el proceso de aprendizaje. En consecuencia, se reconoció que cualquier proceso de transformación educativa debía incluir una revisión profunda de la cosmovisión, es decir, tener en cuenta las percepciones, creencias y/o concepciones sobre la enseñanza y su relación con el proceso de enseñanza en el aula.

Esta transformación propuesta por el PTA no se puede efectuar a través de capacitaciones aisladas y sin contexto. Para ello se necesita de procesos de formación y autoformación continuos, con estrategias de trabajo colaborativo en espacios adecuados para el desarrollo de nuevas e innovadoras estrategias de aula, propiciando la reflexión crítica frente al proceso de planificación y evaluación. La comprensión didáctica de los contenidos es un componente esencial en este proceso, ya que permite incidir de manera positiva en el aprendizaje. También, el PTA ha contemplado acciones específicas tales como: el acompañamiento situado, el cual es una estrategia que implica el trabajo en equipo y entre pares, donde el tutor apoya la labor del docente en la práctica pedagógica. Aunado a ello, entre las características propias del programa se tiene la formación en contenidos propios de la disciplina y la ejecución de estrategias didácticas articuladas con las actividades académicas. Al igual que el distribuir los materiales educativos y guías en las respectivas instituciones focalizadas.

El PTA se soporta en una propuesta de mejora educativa, donde previamente se implementó en el estado de Minas Gerais (Brasil), inspirada en el informe de McKinsey (2007), demostrando su eficacia para alcanzar los niveles de lectura y los puntajes en las pruebas PISA. Esta experiencia fue promovida en Colombia por el grupo Empresarios por la Educación, lo cual permitió al MEN adaptar y desarrollar el PTA en el contexto nacional (Raubenheimer et al., 2020).

A diferencia de la propuesta original brasileña, en Colombia se incorporó también el área de Matemáticas, debido a los bajos niveles de desempeño como resultados observados

en las evaluaciones nacionales e internacionales. El MEN justificó esta inclusión con el argumento de que tanto Lenguaje como Matemáticas son áreas estructurales del conocimiento, y resultan clave para el desarrollo de las demás disciplinas. Además, se focalizó en los grados iniciales de la educación primaria, donde usualmente un solo docente es responsable de todas las asignaturas.

La implementación del programa se realiza con recursos financieros del MEN y la colaboración de entidades territoriales certificadas. Los formadores, encargados de conducir las actividades pedagógicas, tienen contrato directo con el Ministerio de Educación Nacional, a diferencia de los tutores, quienes son seleccionados por las secretarías de educación, a nivel municipal o departamental, según sea el caso. El programa se desarrolla en instituciones públicas, abarcando tanto el nivel de transición como la básica primaria, con especial atención a los primeros grados, al considerarlos estratégicos para generar impactos significativos en los aprendizajes.

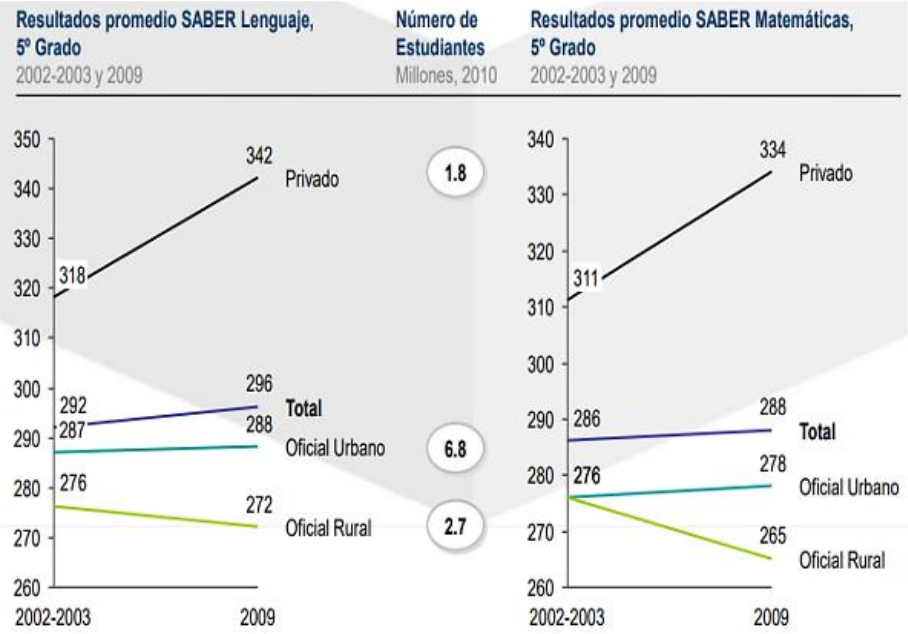
RESULTADOS

En su primera fase de ejecución, entre 2012 y 2014, el PTA se aplicó en 4.316 instituciones educativas, con presencia en 21.624 sedes educativas, de las cuales 16.745 correspondían al entorno rural. Para su focalización, se tuvo en cuenta los bajos desempeños en las pruebas Saber aplicadas a grado tercero y quinto. Tal como lo evidencia la información disponible, estas evaluaciones mostraron desempeños muy bajos en zonas rurales, lo que refuerza la necesidad de priorizar la atención a la educación multigrado en esos entornos.

DOI: https://doi.org/10.71112/9tyvck86

Figura 1

Resultados promedio prueba SABER 5to grado, 2002-2003-2009.



Fuente**:** ICFES-SABER.

En este apartado se analizan los resultados de las pruebas Saber en lenguaje y matemáticas, específicamente, grado quinto, donde el objetivo se basó en comparar y evidenciar las diferencias existentes entre instituciones educativas públicas y privadas, así como entre contextos urbanos y rurales. A partir de esta revisión, se constata que las instituciones rurales presentan los desempeños académicos más bajos, lo cual justifica que la mayoría de las sedes focalizadas por el programa pertenezcan a dichos entornos.

A partir de esta evidencia empírica, el PTA definió una serie de criterios de selección para incluir instituciones educativas en el programa. Entre ellos se encuentra el haber registrado, durante tres años consecutivos o más, niveles de desempeño mínimos, bajos o inferiores en las pruebas Saber. No obstante, dado que en los años recientes estas evaluaciones se han aplicado solo a muestras representativas, se han incorporado otros

criterios complementarios. Además, se considera el nivel de deserción escolar como un indicador relevante para la inclusión en el programa.

En su fase inicial, dirigió sus esfuerzos a instituciones distribuidas en diferentes regiones del país, seleccionadas a partir de estos indicadores. Sin embargo, a partir del año 2019, se revisaron y resignificaron los criterios de selección, con el fin de dar respuesta a las particularidades de cada territorio. Esta reconfiguración incluyó nuevas dimensiones como la integralidad, la objetividad, el compromiso con el mejoramiento continuo y la equidad, prestando especial atención a las condiciones del ámbito rural.

En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022) enfatiza que uno de los propósitos fundamentales del programa es “Reducir las brechas existentes en cuanto a calidad de los establecimientos educativos ubicados en las zonas rurales frente a las urbanas, como por ejemplo los municipios PDET, los cuales fueron priorizados por el Gobierno nacional por ser los territorios más afectados por el conflicto armado, con mayores índices de pobreza, presencia de economías ilícitas y debilidad institucional” (p. 46). Por consiguiente, para que una institución educativa pueda estar dentro del programa, debe contar con matrícula en los grados de transición o primaria (de primero a quinto). Además, se consideran factores como el Índice Sintético de Calidad, los resultados en las pruebas Saber, los antecedentes de formación y capacitación docente registrados en la plataforma “Humano en Línea”, y si está ubicada en municipios priorizados por los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) o en zonas vulneradas por el conflicto armado.

Objetivos y componentes del PTA: El MEN definió, dentro del marco del PTA, una meta cuantitativa general y un objetivo estratégico orientado a mejorar la calidad educativa en el país. Según se detalla en el documento “Sustentos del programa PTA del MEN 2012”. Ahora bien, el propósito establecido para el periodo 2011 – 2014 consistió en optimizar las condiciones de aprendizaje en las instituciones seleccionadas, y con ello, fortalecer el

desarrollo de competencias básicas del estudiantado matriculado. En este marco, la meta cuantitativa general fue que más del 25% de los estudiantes avanzaran de nivel en las áreas de Lenguaje y Matemáticas, acorde a los resultados obtenidos en la aplicación de la prueba saber de 2014 (MEN, 2012, p. 7).

Posteriormente, durante el periodo gubernamental 2018 - 2022, el programa PTA fue reformulado y se establecieron nuevos objetivos que ampliaron su alcance. En esta etapa, se priorizó el fortalecimiento del desarrollo integral en transición como también las competencias en lenguaje y matemáticas para primaria. Para lograrlo, se propuso robustecer la función en el aula por parte de los docentes y el liderazgo de los equipos directivos, y así elevar los niveles de calidad educativa en todo el territorio nacional, sin distinguir entre contextos rurales y urbanos (MEN, 2022, p. 15).

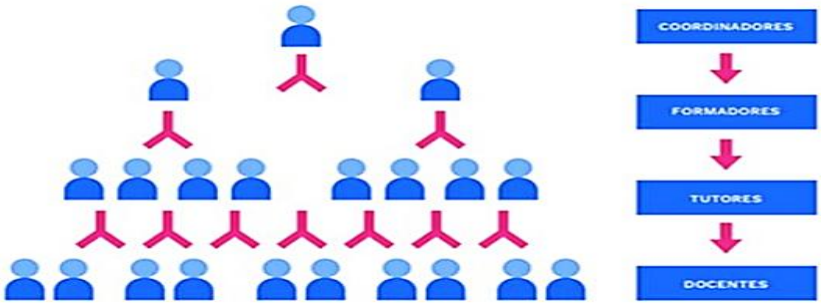
Con el propósito de llegar a materializar estos objetivos, el PTA fue diseñado en torno a diversos elementos que tratan los diferentes factores que determinan el desempeño académico de forma integral: En primera instancia, el componente educativo se enfatiza en construir entornos de aprendizaje pertinentes a través del suministro de materiales didácticos. En segunda instancia, el proceso de formación constante resalta el apoyo directo y contextual hacia los docentes, con el fin de fortalecer la planificación y ejecución de los contenidos académicos. En tercer lugar, el componente de gestión educativa busca fortalecer en el personal directivo su competencia de liderazgo pedagógico. Y finalmente, el componente restante garantiza que los establecimientos educativos brindan ambientes propicios y seguros, apoyándose en estrategias estatales como el Programa de Alimentación Escolar (PAE), entre otros.

En este periodo, estos componentes se conservaron, aunque fueron objeto de ajustes y ampliaciones conforme se consolidaba el programa. En efecto, el documento técnico del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022) señala nuevas dimensiones de carácter

relevante para este estudio investigativo, tales como: el diseño, el seguimiento y la evaluación de la ruta formativa, así como el acompañamiento a tutores, docentes y directivos de manera sistémica. Esta ruta se organiza en ciclos distribuidos a lo largo del calendario escolar y se ejecuta mediante un modelo de formación en cascada, lo cual permite una implementación progresiva y escalonada del acompañamiento pedagógico.

Figura 2

Organización tipo cascada del PTA



Fuente: MEN (2022)

El proceso formativo del programa inicia con la puesta en marcha de la estructuración del aprendizaje dirigido al equipo del programa (formadores y tutores), quienes participan en capacitaciones orientadas al fortalecimiento del conocimiento didáctico del contenido, entendido como un saber clave para que los docentes comprendan profundamente los temas que deben enseñar. Este conocimiento se articula con los materiales entregados a las instituciones educativas, tales como guías pedagógicas para docentes y textos escolares dirigidos a los estudiantes. Los talleres se organizan de forma específica por área disciplinar, incluyendo también espacios dedicados a la educación inicial. Se abordan temáticas relacionadas con las estrategias de acompañamiento (tutor – docente), la evaluación integral y la gestión de ambientes de aprendizaje, respondiendo al objetivo de equipar cognitivamente a los tutores de diferentes herramientas estratégicas que permiten apoyar efectivamente al cuerpo docente en su quehacer pedagógico.

Una vez finalizado este momento de formación, quienes son nombrados tutores, se trasladan a las instituciones educativas que ya han sido focalizadas, con el fin de replicar y adaptar los contenidos trabajados en los talleres, con el fin de que los docentes puedan aplicar dichas orientaciones en sus prácticas de aula.

En el desarrollo del programa, el acompañamiento en sitio abarca el contexto real de trabajo, el desarrollo en conjunto de actividades de planificación, el desarrollo del seguimiento de la implementación y evaluación continua.

El acompañamiento situado se establece como el componente principal, ya que facilita la relación reflexiva entre tutores y docentes en relación con aspectos como la planificación, la implementación de guías, y la observación directa de clases. Esta actividad tiene como objetivo específico el mejoramiento continuo de la práctica pedagógica. Por ello, los tutores tienen la responsabilidad de planificar cada acompañamiento, donde las clases son construidas de manera colaborativa y validadas con los equipos dinamizadores y el directivo docente. En esta etapa, se estipulan las estrategias de intervención, se trabaja con el personal docente, quienes recibirán el acompañamiento, y se planifican las actividades a implementar. Al culminar las actividades, se diligencia y sistematiza un informe pedagógico detallado que recoge los hallazgos, reflexiones y recomendaciones, por parte del tutor.

Otros aspectos relevantes: Recursos: Los docentes cuentan con una serie de guías impresas que sirven de apoyo físico en su enseñanza, las cuales llevan recomendaciones para tener presente ante los estudiantes. De igual manera, se distribuyen textos guías para el estudiantado, ya sea de preescolar o primaria. Estos materiales se han destinado para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje eficaz. Los textos han adquirido una relevancia significativa. El MEN (2022) destaca que las guías suministradas a los establecimientos educativos contribuyen y enriquecen las metodologías de enseñanza a partir de elementos integrados en las sesiones de trabajo de manera contextualizada, siendo al mismo tiempo, una

garantía para la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes en línea con los objetivos del currículo (p. 34). Las guías para preescolar y primer grado, tituladas "Aprendamos todos a leer", han sido diseñadas para desarrollar las habilidades de lectura y escritura. En los grados de segundo a quinto, se utilizan los libros "Entre textos" en la materia de Lenguaje, los cuales permiten el desarrollo de secuencias didácticas con desafíos como actividades específicas. Para Matemáticas, el libro se centra en la resolución de problemas; se utiliza desde grado primero hasta quinto. Este material didáctico ha sido diseñado conforme a los estándares de calidad establecidos por el MEN.

Formación: En 2020, se implementaron procesos formativos dirigidos al personal directivo docente, con el objetivo de resignificar sus competencias como líder, orientándolas hacia la mejora de la gestión educativa y en el fortalecimiento del desarrollo integral y los aprendizajes del estudiantado. Como lo señala el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022), se buscaba “transformar la práctica de liderazgo de los directivos docentes, para mejorar la gestión de las instituciones educativas y aportar al desarrollo integral y los aprendizajes de los niños, niñas y adolescentes” (p. 39). Hacia el cumplimiento de este propósito, se diseñaron capacitaciones y encuentros virtuales destinados a rectores, liderados por el MEN. No obstante, estas acciones formativas se llevaron a cabo de manera desconectada del programa, ya que, si bien se contemplaron momentos de formación y acompañamiento, no se logró establecer una continuidad que asegurara la articulación efectiva con dicho programa.

Territorio: Es mediante el proceso de focalización donde los establecimientos educativos son determinadas. Para lo cual se inicia con el establecimiento de estándares básicos de competencia que reflejan de algún modo, la realidad del contexto particular del territorio. Así como la responsabilidad de supervisar los logros alcanzados a través de informes estadísticos, también se encarga de gestionar y asignar los recursos educativos acorde a las

necesidades de cada institución educativa, apoyándose en el Sistema Integrado de Matricula (SIMAT).

Ahora bien, en el entorno rural, el PTA se transforma en una estrategia clave para minimizar la brecha con respecto al entorno urbano, considerando para ello, los resultados en las pruebas Saber y el nivel socioeconómico del estudiantado, cumpliendo de esta manera con los criterios de selección, y a su vez privilegiando el entorno rural en términos de equidad. Este programa, al estar diseñado, proyectado y sustentado en la necesidad de mejorar las condiciones de aprendizaje en determinadas instituciones que enfrentan mayores retos sociales y difíciles situaciones demográficas, busca contribuir en el proceso de afianzar el rendimiento escolar. Por estas razones, la gran parte de los establecimientos educativos beneficiados y respaldados por el PTA, pertenecen al entorno rural.

Durante el periodo gubernamental 2018-2022, el MEN enfatizó en el Plan Especial de Educación Rural (2022) subrayando la importancia del programa en el contexto rural colombiano, donde acceder a procesos de formación, actualización y cualificación docente es mucho más complicado, ante lo cual el PTA al ser una estrategia que prioriza el acompañamiento situado, suple esta gran necesidad.

Avances y logros del PTA: A continuación, una tabla con los resultados sintetizados de las distintas acciones desarrolladas en el marco del PTA en sus distintos períodos.

DOI: https://doi.org/10.71112/9tyvck86

Tabla 1

Avance cronológico del PTA.

Período implementación	Año	Acciones
2011-2014	2011	El diseño del programa se realizó teniendo en cuenta las necesidades y dificultades observadas en el proceso de aprendizaje del estudiantado a nivel nacional y a partir de los resultados obtenidos en el proceso evaluativo de las pruebas Saber, donde se evidencia que los más bajos se encuentran en el entorno rural. Identificación y focalización de las instituciones educativas rurales que harán parte del proceso del programa. Elaboración y socialización de la estrategia de formación y capacitación en cascada.
	2012	Divulgación de la directiva ministerial No 30 de 2015, en la cual se define las responsabilidades tanto del MEN como de las entidades territoriales para su respectiva implementación. Convocatoria para la conformación del equipo de formadores y tutores para su respectiva ruta de formación en cascada.
	2013	Implementación
	2014	A partir del análisis de los resultados de la evaluación prueba saber para el respectivo año, se determinó que la implementación del programa no alcanzó los logros propuestos, en pro del proceso de aprendizaje, al

		evidenciarse que aún persiste, de manera marcada, la metodología de enseñanza de forma convencional.
	2015	Elaboración de la ruta formativa para el desarrollo del proceso de acompañamiento en sitio y fortalecimiento de las observaciones de clase en la versión PTA 2.0, donde se reestructuran los principios establecidos en el programa.
		Continuidad en el proceso de acompañamiento en sitio por parte de los tutores a los docentes.
	2016	Gestión de recursos para la adquisición de material pertinente para docentes que hacen parte del programa en las áreas de lenguaje y matemáticas.
2015-2018		Según los resultados de la implementación de una segunda evaluación realizada por el MEN y la Universidad de los Andes, se evidencia un resultado positivo y progresivo en los resultados obtenidos en las áreas de lenguaje y matemáticas.
	2017	Reorganización en la distribución de horas, adicionando el número de horas de apoyo.
		Inicio de reuniones oportunas entre tutores y directivos docentes.
	2018	Estudio y análisis de las mallas de aprendizaje emanadas por el MEN, para su respectiva articulación al PTA, priorizando los grados tercero y quinto de primaria.
2019-2022	2019	Conformación y establecimiento de la mesa técnica nacional de capacitación.

		Diseño e implementación de programas de capacitación para líderes educativos.
	2020	Pandemia COVID
	2021	Modificaciones sustanciales frente a la emergencia sanitaria surgida frente a la pandemia Covid 19, donde las herramientas tecnológicas toman relevancia en plataformas como la página de Colombia Aprende.
	2022	Acompañamiento pedagógico presencial y virtual a docentes, fortaleciendo las prácticas de enseñanza en lenguaje y matemáticas, a través de la observación, retroalimentación y coplanificación. Focalizó instituciones rurales, vulnerables, multigrado y étnicamente diversos, avanzando hacia una sociedad más equitativa e inclusiva.
	2023	Transformación del PTA 2.0 a la fase PTA/FI 3.0 (Programa Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral), extendiendo su objetivo hacia la incorporación dentro del programa de la parte socioemocional, la ciudadanía, el arte, la cultura, el medio ambiente y la formación CRESE.
2023-Actualidad PTA/FI 3.0	2024	Implementación, a través de momentos, de la lectura de contexto, conformación de grupos dinamizadores, y la planificación entre pares para una formación integral, al partir de las necesidades e intereses del estudiantado por medio de los Centros de Interés.

2025	Promoción del uso de herramientas pedagógicas como fichas y matrices de aprendizaje para identificar y recuperar aprendizajes en áreas clave, haciendo alusión a la resignificación del tiempo escolar.

Fuente: Construcción propia a partir de información suministrada por el MEN.

Se puede señalar que, desde el inicio del programa, la mayoría de las instituciones educativas focalizadas se ubican en áreas rurales, las cuales se caracterizan en similitud, en relación de los resultados de bajo desempeño obtenido en las pruebas Saber. La propuesta de trabajo se ha diseñado de forma uniforme, sin distinción entre entornos urbanos y rurales.

Por otro lado, ni se menciona cómo está organizada la propuesta para adaptarse al entorno multigrado, ni tampoco se resalta la importancia del acompañamiento situado en los establecimientos educativos rurales dentro de las acciones realizadas.

A lo largo de los años que el programa viene funcionando, solo se han llevado a cabo dos evaluaciones de impacto, las cuales no han logrado determinar los resultados de la práctica pedagógica de los docentes.

Investigaciones recientes: Ámbito Internacional: La calidad de un sistema educativo se ve influenciada en parte por la calidad de sus maestros (Barber y Mourshed, 2008). Se observa que, en los países en vía de desarrollo, sobre todo, aquellos que pertenecen a América Latina, el nivel de calidad profesional de los docentes es baja, lo que repercute en la elección de la profesión docente como proyecto de vida laboral por parte de los estudiantes, e impacta negativamente en la calidad (Bayona – Rodríguez y Melo, 2020). Por tanto, existen dos líneas de investigación: una que examina las políticas públicas dirigidas a la formación profesional de los docentes, y otra que estudia la efectividad de los programas para la formación profesional en la carrera docente.

Vegas y Ganimian (2013) llevaron a cabo un estudio que evalúa el nivel de impacto en la implementación de políticas públicas dirigidas a los docentes, usando como unidad de medida, los resultados de desempeño cognitivo en las diferentes pruebas estándar a las que se somete el estudiantado, y encontraron de esta manera, que algunas de las políticas más eficaces para mejorar la calidad de la profesión docente, se centran en la formación previa al servicio. Además, investigaciones como las de Elacqua et al. (2018) y Barber y Mourshed (2008) concuerdan en que los elementos clave de una formación previa a la profesionalización de calidad, incluye la implementación de procesos integrales, para de esta manera poder atraer y generar interés a un número mayor de candidatos para desarrollar la carrera docente. En América Latina, algunos países han implementado reformas en la carrera docente que se enfocan en mejorar la formación inicial, aumentar la remuneración, brindar más oportunidades de desarrollo personal y fomentar el reconocimiento social de gremio docente, todo ello con el propósito de mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Elacqua et al., 2018).

A pesar de que algunos países no han logrado mejorar la calidad docente, esto se debe en gran medida a la falta de implementación de estrategias centradas en el ambiente de aprendizaje dentro de las aulas.

Barber y Mourshed (2008) resaltan que es primordial cambiar las tanto las relaciones como las interacciones entre docentes y estudiantes para llegar, de manera contundente, al aprendizaje cognitivo y socioemocional de forma significativa para el estudiantado. Por ende, es importante desarrollar procesos de formación, capacitación y asistencia constante para docentes.

Se conoce sobre procesos de formación para docentes que se destacan por características específicas. En primer lugar, Bayona-Rodríguez y colaboradores. (2021) mencionan que, al cualificar a los docentes en sus conocimientos disciplinares, sus procesos de enseñanza y sus estrategias metodológicas, se transforma la práctica pedagógica, lo cual es

base para lograr una educación de la calidad. Además, esto influye de manera positiva en las relaciones entre estudiantes, minimizando los conflictos y las interrupciones en el aula, lo que genera un adecuado ambiente escolar para lograr un excelente desempeño académico (Guerreiro, 2017; Sonmark et al., 2017). En segundo lugar, este tipo de programas, en su generalidad cuentan con el de tutores, quienes pueden ser docentes ya nombrados y posicionados o docentes provisionales reconocidos, particularmente en la etapa de educación primaria (Bayona - Rodríguez et al., 2021). En países como Inglaterra, existe una red de tutores enfocada en áreas específicas como la lectura y las matemáticas, lo que ha desarrollado avances pertinentes en el aprendizaje de los estudiantes en un periodo corto (Barber y Mourshed, 2008). En tercer lugar, se evidencia que los programas de formación situada efectivos cuentan con intervenciones pedagógicas estructuradas por medio de un programa de formación o un currículo definido (García et al., 2019; Bayona - Rodríguez et al., 2021. Cabe destacar que la implementación de un currículo establece expectativas claras para el proceso de formación de docentes lo cual facilita tanto la evaluación como la sostenibilidad a lo largo del tiempo (Bayona - Rodríguez et al., 2021). Además, los procesos de formación estructurados generan que, de manera gradual, los docentes desarrollen su autonomía, motivación intrínseca por aprender y que adquieran competencias demostrables en el aula. Por otra parte, para el caso de las investigaciones implementadas en este tipo de países, se encuentra que existe una alta importancia en la fidelidad de la implementación del programa teniendo en cuenta el diseño original (García et al., 2019). En cuarto lugar, Danielson (2008), Darling- Hammond (citado por Reimers y Chung, 2020) y Reimers y Chung (2020) coinciden en que los programas de formación situada efectivos se enfocan en algunas características de la formación como promover una cultura de la indagación en la institución educativa, la reflexión constante de los maestros y las conversaciones entre pares. Con estas características se pretende que los maestros aprendan de la experiencia, de la práctica y que interactúen y aprendan de sus

colegas para generar transformaciones a lo largo de las instituciones educativas. Así, se empiezan a generar cambios institucionales que involucren a todo el personal escolar para que se creen ambientes de aprendizaje, participación y mejora continua.

A nivel nacional: Con el propósito de situar la política de formación contextualizada de profesores y la importancia de realizar investigaciones que exploren la situación de los docentes del entorno rural colombiano, se presenta esta sección de antecedentes que consta de dos partes. La primera ofrece un recorrido histórico que aborda el desarrollo de políticas de formación docente, mientras que la segunda analiza los estudios realizados que destacan la situación educativa en las zonas rurales colombianas, un tema central en esta tesis y del cual se ofrece una visión más amplia en esta sección, coherente con su relevancia en el estudio (Tassara, 2015). La preocupación del gobierno colombiano por la calidad educativa se ha acentuado desde 2011, en el contexto del interés por unirse a la OCDE, lo que implica mejorar los estándares de calidad educativa. Esta decisión ha avivado el histórico dilema entre cobertura y calidad en la educación, una dualidad que influye en el diseño y la implementación de políticas educativas de gobierno.

Qué importa más en la educación rural colombiana, la calidad o la cobertura. Este es el coyuntural dilema, y a su vez, tiene mucha importancia dentro de este artículo, el cual data para la segunda mitad del siglo XX. Es en este periodo de tiempo donde se realizaron iniciativas como la Acción Cultural Popular (ACPO) a través de su proyecto Escuelas Radiofónicas (1947-1990) y el Proyecto Escuela Nueva (1970) aún presente, con el fin de incrementar tanto la cobertura como la calidad de la educación (Boom, Noguera y Castro, 1994). Estos esfuerzos del gobierno cambiaron la educación en Colombia, al promover la democratización y la alcanzar la calidad educativa en todo el país. Un esfuerzo que se materializa al implementar en el entorno rural, este tipo de programas al implementar estrategias tales como la Aceleración de Aprendizaje, Posprimaria (bajo el Marco de Escuela Nueva); Telesecundaria (en el marco

del Proyecto de Educación Rural), Servicio de Educación Rural y Programa de Educación Continuada Cafam (Carrero y González, 2017). Estos enfoques flexibles responden a las necesidades de los estudiantes rurales, muchos de los cuales abandonan la escuela y buscan regresar en momentos que varían según su situación familiar.

Los esfuerzos del gobierno colombiano por garantizar educación de calidad han estado orientados también al rol del docente como agente fundamental en el avance de la calidad. Para esto el Ministerio de Educación, en cabeza de la entonces ministra María Fernanda Campo, publica el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (2013), documento que busca organizar las iniciativas y programas de formación y cualificación docente, donde describe otros temas que se desglosan de la gestión, entre los que está la formación continua para los docentes en servicio. Tal subsistema tiene en cuenta la experiencia de los docentes en términos de su cualificación y aclara que al educador se le debe preparar tanto en el conocimiento disciplinar como en el conocimiento pedagógico, para así perfeccionar de manera continua su práctica. Desde el momento en que se publicó el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política se han ejecutado programas tanto in situ como en línea en áreas rurales, programas que se desprenden de estructuras más grandes el Proyecto de Educación Rural (PER) y el Programa Todos a Aprender (PTA), este último aún vigente como PTA/FI 3.0. El programa de formación situada para docentes en zonas rurales inicialmente fue piloteado como política educativa en Colombia por un equipo pedagógico del programa PER (MEN, 2009; Duque, et al., 2014). El PER es un referente en la inversión que el Gobierno Nacional le ha hecho a la educación rural, relevante al ser el primer programa de política nacido tras el olvido histórico del campo para el Estado colombiano. Tras el fin del PER, por el cese del financiamiento otorgado por un préstamo del Banco Mundial, la misma estrategia se ajustó y se retomó en el marco del PTA (Carrero y González, 2017).

La propuesta de desarrollo profesional situado del PTA, aunque prometedora a nivel nacional, aún carece de una comprensión detallada de su implementación a nivel local (Díaz López, 2016). Es crucial comprender cómo las instituciones educativas y los docentes están adaptando y adoptando este programa. Esta perspectiva se respalda en el exhaustivo estudio multifactorial realizado por Olga Díaz López (2016), donde se confirma que, si bien la política de formación situada propuesta por el PTA se alinea con los objetivos de calidad y el acompañamiento para los docentes, la integración del programa a nivel local, especialmente en zonas rurales, sigue siendo un aspecto pendiente de mejora. Díaz López señala que la conexión entre la política de formación situada y los programas institucionales no ha sido debidamente considerada, dejando dicha integración sujeta al criterio de los docentes y las comunidades educativas, lo cual requiere una mayor investigación.

El análisis de la política de formación situada en el PTA también ha sido abordado en estudios como el de Palacios (2016), quien destaca el fortalecer los conocimientos de los docentes sobre los estándares de calidad que definen programas como el PTA, tanto en términos de sus expectativas en el aula como de las metas de la institución educativa a la que pertenecen. Además, Palacios plantea interrogantes sobre cómo se están transformando las prácticas docentes y la importancia de comprender la experiencia de los docentes y las instituciones educativas con relación a la política de formación situada.

La poca existencia de estudios que examinen la política de aprendizaje situado para los docentes en el contexto rural en Colombia, se resalta la relevancia de investigaciones como el presente estudio. Si bien Palacios (2016) y Díaz López (2016) han presentado un panorama general de esta política en Colombia, no abordan su implementación en el contexto rural. Por otra parte, Ramos, Duque y Nieto (2016), enfatizan su estudio en la ruralidad colombiana al analizar los resultados de las pruebas PISA de 2006, 2009 y 2012. Concluyendo en la

necesidad de satisfacer las prioridades básicas de las personas dentro de la sociedad, propiciando condiciones de vida digna, lo que repercute hacia una educación de calidad.

Díaz Granados y otros. (2014) analizan el proceso de formación docentes, y así poder materializar los "juegos de paz", aunque su enfoque se limita a la transmisión y repetición de instrucciones, donde no se aborda una formación apropiada para su implementación. Entre otros estudios de investigación, se trae a colación el de Carrero y González (2017), donde se estudia la brecha social y educativa que existe entre los contextos rurales y urbanos en la sociedad colombiana. Por su parte, Vargas (2013) ha indagado sobre la tasa de retorno de la educación en áreas urbanas frente a las rurales.

Martínez-Restrepo, Pertuz y Ramírez (2016) destacan una considerable falta en el proceso de formación docente, sobre todo de aquellos que desempeñarán sus roles en el contexto rural, con una educación flexible, como un elemento que amplifica la inequidad educativa entre las zonas urbanas y rurales. Esta revisión de la literatura subraya la importancia de llevar a cabo investigaciones sobre la política de acompañamiento situado como un elemento fundamental en el desarrollo profesional de los docentes, evidenciando la relevancia de este proceso de investigación dentro del ámbito de la formación docente en Colombia, especialmente en el contexto rural.

DISCUSIÓN

El mejoramiento de la calidad educativa ha sido una de las preocupaciones constantes del Estado colombiano, para ello implemento el programa denominado Todos a Aprender (PTA), esta estrategia destinada a ser implementada desde las aulas escolares está enfocada a formar integralmente al estudiante y brindar un acompañamiento profesional al docente en el desarrollo de su labor pedagógica. Parte de los contextos particulares, para a partir de ellos construir un saber pedagógico desligado de la imposición de contenidos. Al respecto Bayona

Rodríguez (2020) manifiesta que el éxito de este programa radica en el apoyo brindado a los docentes en procesos de motivación y participación escolar que redunda en aprendizajes significativos, que repiensa y planea las prácticas educativas en función de desafíos reales. El valor agregado del PTA, radica en dignificar la labor docente al reconocer su saber práctico como insumo fundamental en la consecución de una auténtica revolución educativa.

De acuerdo con la teoría presentada a lo largo del artículo se evidencia que el programa PTA, más que una metodología de carácter técnico es una estrategia o vivencia de acompañamiento docente, a través del dialogo entre pares, intercambio de experiencias, lo que generan reflexiones pedagógicas que buscan transformar la realidad educativa del aula y de las instituciones. Al respecto Díaz López (2016) el diseño sobre el cual fue elaborado el Programa PTA descansa bajo los principios de la criticidad, la práctica y la reflexión pedagógica y la ética profesional. Los tutores del programa desempeñan el rol de mediadores entre el contexto y el currículo, apuntándole a la comprensión del par y de sus estudiantes, dándole sentido al ser maestros.

Uno de los objetivos a los cuales apunta el Programa PTA es evidenciar que la calidad educativa, no se alcanza solamente pensando en Infraestructura o aumento de la cobertura, sino a través de un proceso de reflexión constante por parte de los maestros de sus prácticas educativas, es decir haciendo pedagogía. Según García et al (2019) los maestros que han hecho parte de los procesos de acompañamiento por parte de los tutores y del mismo programa PTA, han logrado tener la oportunidad de experimentar cada clase como una posibilidad para transformar la vida de cada estudiante y la realidad que los rodea. Con el artículo queda plasmada además la idea de que la calidad educativa, no puede desvincularse del contexto social y cultural que circunda a cada estudiante, adicional a ello que los procesos de enseñanza aprendizaje terminan siendo más significativos en la medida que el docente se sienta apoyado en su misión de educar.

Según los testimonios de maestros involucrados en el programa PTA, consideran que esta experiencia transforma su labor como docentes, al reavivar la llama de su vocación como docentes, al reafirmar la identidad profesional, al fortalecer el sentido de pertenencia a la comunidad, al recordar su llamado y s amor inicial en la trasformación de los contextos sociales, al hacerlos más humanos. Según Bayona Rodríguez et al (s.f.) quienes participan de la experiencia PTA, no solo desarrollan estrategias pedagógicas más pertinentes y significativas, sino que, además, se sensibilizan y se sienten comprometidos con la tarea de transformar la sociedad. El PTA ha logrado, devolver la esperanza a los maestros, alimentar la creatividad pedagógica, didáctica y metodológica, y mostrar otra cara, más humana y social de la escuela, reconociendo al maestro como un mediador, como un sujeto que transforma, como un motivador.

CONCLUSIONES

La calidad educativa en países en vía de desarrollo, sobre todo los de América Latina, presentan retos significativos relacionados al perfil y preparación de sus docentes. Diferentes estudios investigativos recalcan que el proceso de formación docente, tanto en pregrado como en servicio, posee un rol crucial para la obtención de los resultados de aprendizaje y en la gestión de ambientes escolares propicios para el desarrollo de competencias a nivel cognitivo como socioemocional en los estudiantes. Las políticas públicas, al enfocarse en la atracción de talentos hacia la docencia y en la actualización profesional continua de los docentes, han demostrado ser estrategias efectivas para lograr e incentivar la calidad educativa. Sin embargo, la puesta en marcha de programas de formación situada en América Latina y, en particular, en las zonas rurales del territorio colombiano, afronta obstáculos y retos particulares que demandan una adaptación contextual y un seguimiento continuo.

La experiencia de Colombia destaca la relevancia de implementar la formación docente no solo desde el ámbito nacional, sino también con una perspectiva de las necesidades locales

y rurales. Las políticas educativas como el PTA hoy PTA/FI 3.0, busca desarrollar prácticas pedagógicas sólidas, aunque su impacto real depende en gran medida de la efectividad con que los programas se adapten a las realidades locales y se integren en las instituciones focalizadas. La inexistencia de uniformidad o concertación de la puesta en marcha y la limitada capacitación para los docentes rurales son aspectos pendientes de atención y mejoría, sugiriendo la oportuna articulación entre la política educativa y el contexto específico de implementación del programa.

Finalmente, el análisis del contexto colombiano y la revisión de experiencias internacionales en países como Inglaterra subrayan que una educación de calidad no se limita a mejorar la formación de los docentes, sino que implica una transformación integral del entorno de aprendizaje. La creación de espacios colaborativos entre maestros, el fomento de la indagación, y la reflexión pedagógica continua son elementos indispensables para promover cambios significativos en la práctica docente y, en última instancia, para minimizar las desigualdades en la educación entre las áreas urbanas y las rurales. En este sentido, la investigación futura debe centrarse en comprender y superar las barreras locales que limitan el desarrollo profesional de los educadores, especialmente en el contexto rural, con la finalidad de garantizar que cada estudiante, independientemente de su contexto, tenga oportunidad de acceder a una educación que potencie su desarrollo integral, una educación de calidad.

Declaración de conflicto de interés

Declaro no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Wilson Ferney Mejía Muñoz: conceptualización, 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, manifiestan y reconocen que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido publicado en ninguna plataforma electrónica de inteligencia artificial.

REFERENCIAS

Barber, M., y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Company. https://www.mckinsey.com

Barrera-Osorio, F., García, S., Maldonado, D., y Rodríguez, C. (2018). *Impacto del Programa Todos a Aprender en los aprendizajes de los estudiantes en Colombia*. Universidad de los Andes. https://acortar.link/UQ23VR

Bayona-Rodríguez, J., Hernández-Castellanos, N., y Vargas, M. P. (2021). Formación docente situada y comunidades profesionales de aprendizaje: fundamentos para el desarrollo profesional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *51*(2), 77–102.

Bayona-Rodríguez, J., y Melo, L. F. (2020). La calidad de la profesión docente en América Latina: entre las políticas y la formación inicial. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *9*(1), 105–122. https://doi.org/10.57784/1992/66712

Bayona-Rodríguez, J., Restrepo, L. M., y Ceballos, M. (s. f.). *Una década del Programa Todos a Aprender: sistematización de una experiencia de formación situada de docentes en Colombia*. Universidad EAFIT. https://doi.org/10.57784/1992/66712

Boom, C., Noguera, J., y Castro, A. (1994). *Educación y desarrollo rural: una visión histórica*. Universidad Pedagógica Nacional.

Carrero, M. C., y González, C. A. (2017). Brechas entre educación rural y urbana en Colombia: análisis de políticas y propuestas. *Educación y Ciudad*, (33), 19–34.

Danielson, C. (2008). *El manual para mejorar la práctica profesional: uso del marco para la enseñanza en su escuela*. ASCD.

Díaz Granados, F., et al. (2014). Formación docente para la paz: una mirada desde el programa Juegos de Paz. *Revista Colombiana de Educación*, (67), 175–199.

Díaz López, O. (2016). Evaluación de la política de formación situada del Programa Todos a Aprender. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 65–89. https://acortar.link/yxc7n6

Duque, A., Carrero, M. C., y González, C. A. (2014). *Sistematización del Proyecto de Educación Rural*. Ministerio de Educación Nacional.

Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., Alfonso, M., y Paredes, V. (2018). *Profesión: docente. ¿Por qué la enseñanza es atractiva (o no) en América Latina y el Caribe?* Banco Interamericano de Desarrollo (BID). https://acortar.link/AyZ8LK

Elacqua, G., Martínez, M., Santos, H., y Urbina, D. (2018). *Profesión: profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Ganimian, A. J., y Murnane, R. J. (2016). Mejorar la educación en países en desarrollo: Lecciones de evaluaciones de impacto rigurosas. *Revista de Investigación Educativa*, *86*(3), 719–755.

García, S., Herrera, S., y Ramírez, M. (2019). Elementos estructurales de la formación docente situada. *Revista de Estudios Pedagógicos*, *45*(1), 87–104.

García, S., Maldonado, D., y Rodríguez, C. (2015). *Docentes en Colombia: entre el querer estar y el poder estar* (Documento CEDE No. 2015-39). Universidad de los Andes.

García, S., Maldonado, D., y Rodríguez, C. (2019). *Evaluación del Programa Todos a Aprender: efectos sobre prácticas pedagógicas y aprendizaje estudiantil* (Documento CEDE No. 2019-22). Universidad de los Andes.

Guerreiro, M. D. (2017). Clima escolar y rendimiento académico: una aproximación desde la investigación empírica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *15*(1), 25–42.

Martínez-Restrepo, S., Pertuz, C., y Ramírez, M. (2016). Formación docente en Colombia: diagnóstico y retos para la educación rural. *Documentos de Trabajo Fedesarrollo*, (101), 1–30.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2012). *Lineamientos para la implementación del Programa Todos a Aprender*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Evaluación de la implementación del Programa Todos a Aprender: Informe técnico de resultados 2012–2016*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020). *Programa Todos a Aprender nominado al Premio UNESCO-Hamdan bin Rashid Al-Maktoum 2020*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2021). *Informe de gestión del Programa Todos a Aprender – PTA/FI 3.0*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2022). *Documento técnico de lineamientos del PTA/FI 3.0*. MEN.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (Resolución A/RES/70/1). https://sdgs.un.org/2030agenda

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2021). *Panorama de la educación 2021: Indicadores de la OCDE*. OCDE Publishing.

Palacios, A. (2016). Aportes de la política pública del PTA a la formación de docentes en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, *28*(71), 145–161.

Piper, B., y Korda, M. (2011). *EGRA Plus: Informe de evaluación de impacto*. RTI Internacional.

Ramos, J., Duque, A., y Nieto, A. M. (2016). La educación en zonas rurales y los resultados PISA: una mirada desde Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *46*(2), 49–73.

Raubenheimer, J., Salazar, A., y Torres, R. (2020). *El poder de la tutoría: aprendizajes del programa de formación situada en Colombia*. Fundación Empresarios por la Educación y Fundación Compartir.

Reimers, F., y Chung, C. K. (2020). *Preparando a los docentes para educar a estudiantes integrales: Estudio comparativo*. Harvard Education Press.

Sonmark, K., et al. (2017). *Resiliencia académica: Qué hacen las escuelas y los países para ayudar a los estudiantes desfavorecidos a tener éxito en PISA* (Documento de trabajo No. 147). OECD Publishing.

Tassara, E. (2015). Políticas de formación docente en Colombia: entre la calidad y la equidad. *Revista Colombiana de Educación*, (68), 143–167.

Vargas, A. (2013). Tasa de retorno a la educación en Colombia: una comparación entre zonas rurales y urbanas. *Revista de Economía del Rosario*, *16*(2), 231–256.

Vegas, E., y Ganimian, A. J. (2013). ¿Cuáles son las políticas eficaces para mejorar la calidad docente? Banco Interamericano de Desarrollo.