



PERCEPCIONES Y PROCESOS CURRICULARES REALIZADOS POR LOS DOCENTES DEL GRADO TRANSICIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN SINCELEJO, SUCRE.

Mgter. Maritza Tenorio Troncoso maritzajtenorio@gmail.com.

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DEL CARIBE – CECAR

RESUMEN

En este artículo se presenta el proceso investigativo realizado con el propósito de indagar en relación con las concepciones y percepciones de 31 maestra titulares, en relación con los elementos pedagógicos al momento de preparar y ejecutar sus clases del grado de transición de 11 Instituciones Educativas oficiales del municipio de Sincelejo – Colombia, año escolar 2017. Investigación que se enmarca desde el paradigma cualitativo; cabe señalar que durante el desarrollo del ejercicio investigativo, se privilegia el enfoque mixto, el cual se fundamenta en el sustento cualitativo, pero con uso de diversas herramientas metodológicas tanto del campo cualitativo como cuantitativo. Los resultados permiten concluir el valor y significancia de la planeación; sin embargo, difieren en los elementos pedagógicos e incluso de docentes de la misma institución. De igual manera la organización de los mismos en el acto pedagógico refleja que aunque existen apropiación conceptual de dicho elemento pedagógico priman al momento de la ejecución de la clase las concepciones y creencias particulares.

Palabras clave: Elementos pedagógicos planeación, momentos de la clase, evaluación.

ABSTRACT

This article presents the investigative process carried out with the purpose of investigating in relation to the conceptions and perceptions of master teacher, in relation to the pedagogical elements when preparing and executing their classes of the transition degree of 11 official Educational Institutions of the municipality of Sincelejo - Colombia, school year 2017. Research that is framed from the qualitative paradigm; It should be noted that during the development of the research exercise, the mixed approach is privileged, which is based on qualitative support, but with the use of various methodological tools in both the qualitative and quantitative fields. The results allow concluding the value and significance of the planning; however, they differ in the pedagogical elements and even of teachers of the same institution. In the same way, the organization of the same in the pedagogical act reflects that although there is a conceptual appropriation of this pedagogical element, particular conceptions and beliefs prevail at the moment of the execution of the class.

Key words: Pedagogic elements planning, moments of the classroom, evaluation.

Revista Electrónica: Entrevista Académica: Vol. I No. 4 Agosto 2019.

Indexada en IdeasRepec: <https://ideas.repec.org/s/erv/rearea.html>



PERCEPCIONES Y PROCESOS CURRICULARES REALIZADOS POR LOS DOCENTES DEL GRADO TRANSICIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN SINCELEJO, SUCRE.

Forma de citar este artículo: Tenorio Troncoso M. (2019) Percepciones y procesos curriculares realizados por los docentes del grado transición de instituciones educativas en Sincelejo, Sucre. REEA Vol. 1, No. 4. Agosto, 2019. <http://www.eumed.net/rev/reaa/agosto-19/procesos-curriculares.html>

Introducción.

La ley General de Educación, Ley 115 de 1994, contempla la educación como un proceso de formación permanente, personal, sociocultural fundamentado en la concepción integral del ser humano, de su dignidad y de sus derechos humanos, dichos procesos de formación, considerando a todos los niveles educativos se sustentan según Cuervo (2015, p. 8), en una base llamada *currículo*, permitiendo la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, contribuyendo a al desarrollo integral de los educandos, sin embargo es indispensable realizar procesos investigativos, que permitan conocer a cuáles individuos va dirigido y cómo es el contexto en el que éstos se desenvuelven (Chaves, 2009, p. 92).

No obstante en Colombia, según Londoño (2013, p. 8), son pocas investigaciones en relación con las transiciones escolares y mucho menos es la cantidad de estudios que se relacionan con la adaptación en el preescolar, lo que muy seguramente pone a los docentes frente a un gran desafío ya que se trata de asegurar las condiciones necesarias para el pleno desarrollo de la niñez.

Por esa razón los docentes se han convertido en ese apoyo que las familias están requiriendo para que los niños y niñas puedan desarrollarse a plenitud en la vida escolar (Vélez, 2015, p. 8), permitiendo el cumplimiento de los objetivos de la educación preescolar (artículo 16), de la ley 115 de 1994, en los que se plantea la necesidad de desarrollar en el niño los aspecto cognoscitivos, psicomotrices, socioafectivos, espirituales y comunicativos (Almanza, 2007).

Revista Electrónica: Entrevista Académica: Vol. I No. 4 Agosto 2019.

Indexada en IdeasRepec: <https://ideas.repec.org/s/erv/rearea.html>



De esta forma, no es solo el espacio físico, los estudiantes y demás materiales, explica Vélez (2015), sino también la preocupación por la esencia de lo que se encuentra en la educación, cómo se da esa interacción que conlleve un aprendizaje y un acompañamiento significativo en los niños y niñas a través de los procesos pedagógico, los cuales se convertirán según Almanza, (2007, p. 7), en experiencias y vivencias compartidas del niño, al igual que los conocimientos que reciba se convertirán en los primeros esquemas mentales, los cuales podrá mejorar en la medida que tenga y comparta más experiencias y más conocimientos.

En efecto, el aprendizaje como tal se dará cuando se logre identificar al niño, como un sujeto responsable, al cual se le pueda brindar las herramientas necesarias para construir un ideal (Vélez, 2015, p. 14).

El rol del docente en una sociedad moderna trasciende de su labor en el aula de clase y se despliega al campo profesional de la educación, de tal forma que su función y acción no puede pensarse exclusivamente en un escenario físico, con pupitres, textos escolares y estudiantes, sino que se extiende a un campo social y humanístico que tiene como fundamento científico la pedagogía. (MEN, 2013, citado en Vélez, 2015, p. 14).

Las anteriores especificaciones nos permiten realizar un proceso investigativo, con el propósito de indagar las concepciones y percepciones de maestras titulares en relación con los elementos pedagógicos al momento de preparar y ejecutar sus clases del grado de transición en instituciones de Sincelejo Sucre, dado que, es importante, determinar si se estos docentes están cumpliendo con las orientaciones pedagógicas impuestas en el marco pedagógico nacional para el grado de transición, las cuales están sujetas a los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA).

En ese sentido, el proceso investigativo trata de responder (esto desde la concepción generalmente aceptada que toda investigación se dinamiza desde la construcción de una buena pregunta o buenas preguntas (López, 2010b)) cómo se puede describir los procesos curriculares realizados por los docentes de transición, sus percepciones y procesos de formación en el aula de clase. Para ello fue necesario orientarse de referentes teóricos, los cuales se convierte en la literatura que sustentan este trabajo investigativo. Proceso de

Revista Electrónica: Entrevista Académica: Vol. I No. 4 Agosto 2019.

Indexada en IdeasRepec: <https://ideas.repec.org/s/erv/rearea.html>



formación educativo que desde la instancia curricular debe estar orientado al logro de lo antiguamente explicitado en el concepto educativo de la Paideia griega (López, 2010b) que para estos tiempos llamados de la Sociedad de la Información y del Conocimiento (López, 2010f) se resignifica y adquiere vigencia, más aun ante los retos que le plantea a la educación actual el Paradigma Ecológico y el Paradigma de la Economía Global (López, 2010e).

De ese modo, un enfoque mixto, orientado por método descriptivo, ponen de manifiesto herramientas cualitativas y cuantitativas que permitieron abordar el diagnóstico a través de un instrumento semiestructurado, en el que se precisó para su análisis, el programa cuantitativo (SPSS, V. 19). Los resultados encontrados, permitieron constatar cada una de las conclusiones y las recomendaciones pertinentes como producto de este proceso investigativo.

MARCO TEÓRICO

La Educación Preescolar y procesos curriculares

La educación en el nivel preescolar es considerada como una de las etapas más importantes en la vida de los educandos, especialmente porque allí se sientan los cimientos para los que será proceso de formación de esa persona (Almanza, 2007, p. 7). Es por ello que, se es consciente, que la niñez es considerada una etapa de desarrollo de constante aprehensión del conocimiento y los primeros años de vida marcarán una diferencia importante (Vélez 2015, p. 17), esas experiencias y vivencias del niño, al igual que los conocimientos que reciba, explica Almanza, se convertirán en los primeros esquemas mentales, los cuales podrá posteriormente pulir y agrandar, en la medida que tenga y comparta más experiencias y más conocimientos. No obstante, para ello, según Almanza (2007), es necesaria la disposición de una carta de navegación que toda institución educativa debe tener: *el currículo*.

Pero ¿qué es el currículo? Ante una construcción conceptual, Chaves (2009, p. 92), aclara que, existen muchas definiciones en torno al concepto, donde cada autor construye una definición de currículo de acuerdo con las ideas y las experiencias que tenga. Sin embargo, argumenta Chaves, las definiciones que se incluyen tienen algunos aspectos en común, pero

Revista Electrónica: Entrevista Académica: Vol. I No. 4 Agosto 2019.

Indexada en IdeasRepec: <https://ideas.repec.org/s/erv/rearea.html>



también presentan algunas diferencias entre sí. No obstante, para comprender lo que por muchos años se ha definido como currículum, es importante aproximarse a los diferentes aportes que le fueron dando validez y sentido hasta el día de hoy. (Cuervo, 2016, p. 22).

Por su parte, investigadores como Almanza, definen al currículo como un proceso de elaboración colectiva, en el cual, mediante un proceso sistemático, participan todos los actores (docentes, alumnos, padres de familia, directivos).

Su objetivo es crear mejores condiciones pedagógicas para la práctica de los aprendizajes, analizar los contextos concretos, tales como las interacciones culturales y sociales, los recursos materiales, los factores políticos, administrativos, la toma de decisiones, la planificación y el manejo por parte de los docentes, la evaluación de los resultados, y visualizar los problemas reales de la institución, con sus posibles soluciones (Almanza, 2007, p. 100).

No obstante, Cuervo (2015, p. 16), manifiesta que el manejo que se le ha dado al currículo por décadas ha sido enfocado hacia la organización y planificación de procesos muchas veces sin sentido, olvidando la importancia de disfrutar y compartir con los estudiantes dentro y fuera del aula. Asimismo agrega Cuervo, que en muchos aspectos no incluyen a los padres de familia para que acompañen los procesos de desarrollo de sus hijos, de promover espacios de diversión, libre expresión, de autonomía, etc., y la implementación de actividades lúdicas necesarias para abarcar la formación integral de los niños/as (p. 16).

Claramente, al abordar más el tema del currículo, construyendo un estado del arte que permita conceptualizarlo y discernirlo desde sus procesos pedagógicos, nos lleva a señalar algunas investigaciones que han tratado de abordarla. En ese sentido, desde el ámbito internacional, se enfoca la mirada en un estudio del currículo realizado por Chaves (2009), así como de los elementos que lo conforman, detallando específicamente los aspectos relacionados con el currículo de preescolar.

En su artículo, la autora explica que, para que la educación preescolar sea significativa y útil, debe partir de las características, intereses y necesidades de la población infantil, asegurando

Revista Electrónica: Entrevista Académica: Vol. I No. 4 Agosto 2019.

Indexada en IdeasRepec: <https://ideas.repec.org/s/erv/rearea.html>



que es en el currículo donde se pueden concretar esos tres aspectos. En ese sentido, el currículo es determinante dado que, implica la interrelación de una serie de elementos que lo construyen, lo transforman y le dan sentido al mismo. Agrega además, que, es precisamente, de ahí que se desprende la importancia de que los involucrados en la educación especial los y las docentes, tengan una idea clara de qué es el currículo, qué es lo que pretende, qué elementos lo conforman y qué tipo de educación quiere lograr en la sociedad actual. Para lograr lo anterior, es necesario que estos y estas profesionales asuman como inherente a su labor, la función investigativa y de actualización constante.

Ahora bien, desde el ámbito nacional, Cuervo (2015), se enfoca desde una perspectiva investigativa, permitiendo analizar el currículo desde la experiencia de la Práctica Pedagógica Investigativa y su implicación en la Formación de la Infancia en Educación Preescolar, y a partir de esto, proponer elementos metodológicos y de reflexión para pensar los procesos curriculares en el preescolar. Permite comprender al currículo como una experiencia que se construye cotidianamente a partir de los intereses de los niños/as, y fortalecida a través de la comunicación entre maestro/a y niño/a, la participación, la investigación, la reflexión, la autonomía, la relación teoría- práctica de conceptos, la creatividad y la diversión. Cuervo, permite entender que el currículo no es neutro, que de este depende el tipo de sujetos que se forman; este tiene un sentido tanto para el maestro como para el estudiante, tiene que nacer de los intereses y necesidad de los niños/as y no de lo que creo que ellos necesitan.

Otros investigadores como Camacho y Moreno (2016), nos dan una mirada desde un currículo inclusivo, quienes basados en una necesidad de articulación, ven la oportunidad de constituirlo y generar impacto positivo en niños y niñas con necesidades educativas especiales, dado que encuentran en la población objeto de estudio implementan un modelo pedagógico tradicional, el cual no es el adecuado para generar inclusión ni mucho menos aprendizajes flexibles.

De esta manera su trabajo investigativo, se centró en suplir esas necesidades posibilitando un grado de flexibilidad según las situaciones de los niños y niñas. Dentro de las recomendaciones más relevantes, se encuentra que, es necesario promover el compromiso

Revista Electrónica: Entrevista Académica: Vol. I No. 4 Agosto 2019.

Indexada en IdeasRepec: <https://ideas.repec.org/s/erv/rearea.html>



en las docentes así como también generar acompañamiento continuo por parte de los padres de familia, para crear espacios en los cuales se muestren los diferentes procesos de inclusión y así se beneficien los niños y niñas con necesidades educativas especiales.

Los anteriores aportes, ponen de manifiesto la importancia del papel del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por ende explica Beltrán, Londoño y Larrañaga (2010, p. 3), en el desarrollo de las distintas dimensiones de formación integral de los niños. De este modo, nace una preocupación por indagar las percepciones y procesos curriculares de los docentes en la práctica pedagógica, identificando si atienden las políticas educativas exigidas por el MEN, o en su defecto, atienden criterios propios basados a un modelo tradicional que aún permanece el quehacer de muchos docentes.

METODOLOGÍA

Enfoque y Método

Este trabajo se enmarca en el paradigma cualitativo, sin embargo, la disposición de herramientas cuantitativas como instrumentos de recolección de datos, y el método de análisis, permiten privilegiarlo en un enfoque mixto. Además, manifiestan Hiebert y Grouws, (2007):

Los estudios cualitativos a pequeña escala y los estudios cuantitativos a gran escala son esenciales para construir conocimiento base teóricamente fundamentada y útil para la práctica de la enseñanza. Ninguno [de estos tipos de estudios] es suficiente; ambos son necesarios. (P. 398).

En ese aspecto, se dispuso de un método descriptivo, dado que, según Lafuente & Marín (2008, p. 6), se desarrolla cuando queremos mostrar las características de un grupo, de un fenómeno o de un sector, a través de la observación y medición de sus elementos. En consecuencia no se pueden obtener conclusiones generales, ni explicaciones, sino más bien, descripciones del comportamiento de un fenómeno dado (Salkind. 1999, p. 17).

Revista Electrónica: Entrevista Académica: Vol. I No. 4 Agosto 2019.

Indexada en IdeasRepec: <https://ideas.repec.org/s/erv/rearea.html>



Población y Muestra

Basándose en que la población es el conjunto de personas u objetos de los que se desea conocer algo en una investigación (López, p. 69), el objeto de estudios son 11 instituciones educativas de Sincelejo, Sucre, de la cual se extrae una muestra no probabilística intencionada, dado que, las unidades que componen la población no tiene la misma posibilidad de ser seleccionada; y el investigador decide según los objetivos, los elementos que integrarán la muestra, considerando aquellas unidades supuestamente típicas de la población que se desea conocer (López. 2004, p.73).

Técnicas e instrumentos y métodos de análisis

Las técnicas de recolección de datos, que se utilizaron, fueron encuestas semiestructuradas, ¿por qué este instrumento? Según Cerda, (1991, p. 44), es la recolección sistemática de datos en una población o en una muestra de la población, mediante el uso de entrevistas personales y otros instrumentos para obtener datos. De igual modo, aclara Cerda, dependen del contacto directo que se tiene con todas aquellas personas, o con una muestra de ellas, cuyas características, conductas o actitudes son significativas para una investigación específica.

Para efectos de análisis, el método utilizado, fue dependiente de un programa estadístico llamado SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), el cual permite manejar bancos de datos de gran magnitud y también efectuar análisis estadísticos muy complejos (Castañeda M. 2010, p. 16), además, hace posible cálculos más exactos, evitando los redondeos y aproximaciones del cálculo manual. Permite trabajar con grandes cantidades y datos, utilizando muestras mayores e incluyendo más variables (Bausela, 2005, p. 64).

RESULTADOS Y DISCUSIONES

Para darle cumplimiento al propósito de este trabajo diagnóstico, el cual tuvo como objetivo: describir los procesos curriculares realizados por los docentes del grado transición de instituciones Educativas de Sincelejo – Percepciones y proceso de formación. Como ya se había mencionado, se dispuso la utilización del programa de análisis de datos cuantitativo

Revista Electrónica: Entrevista Académica: Vol. I No. 4 Agosto 2019.

Indexada en IdeasRepec: <https://ideas.repec.org/s/erv/rearea.html>

SPSS. V.19, sobre los datos obtenidos en la aplicación de un instrumento de recolección de información.

Ahora bien, los docentes encuestados, en el primer ítem, el cual indaga los momentos de planeación de clase a los que están sujetos en el aula de transición, se toman como puntos de referencia algunos elementos predispuestos, con opción abierta de dar anotación de algún otro elemento que difiera con los preestablecidos (Tabla 1).

Tabla 1. Relación categórica de momentos de planeación de clases.

CATEGORIZACIÓN DE RESPUESTAS DEL ÍTEM	
Al momento de planear la clase	"A. Diagnóstico institucional"
¿qué elementos tiene en cuenta de los sugeridos a continuación?	"B. Caracterización del aula"
momento de planear la clase ¿qué elementos tiene en cuenta de los sugeridos a continuación?	"C. Información que trae el niño del CDI o información familiar"
	"D. Diagnóstico de los estudiantes"
	"H. Otros"

Dentro de los resultados encontrados se pudo constatar, que los docentes en forma general, coinciden en un 45%, con los elementos ABCD. Es decir que, 14 docentes aproximadamente, al momento de planear la clase, tienen en cuenta el diagnóstico institucional, la caracterización del aula, la información del niño del CDI, o información familiar, o el diagnóstico de los estudiantes. Sólo el 25,8%, tienen en cuenta otro tipo de elemento, como son los intereses del Ministerio de Educación Nacional, las necesidades de los niños y normas técnicas, así como también la problemática institucional y conjuntos de grados (transición a tercero). Otro aspecto relevante que se debe tener en cuenta de forma general, es que el 13% aproximadamente sólo tienen en cuenta la caracterización del aula y el diagnóstico de los estudiantes (Gráfica 1).

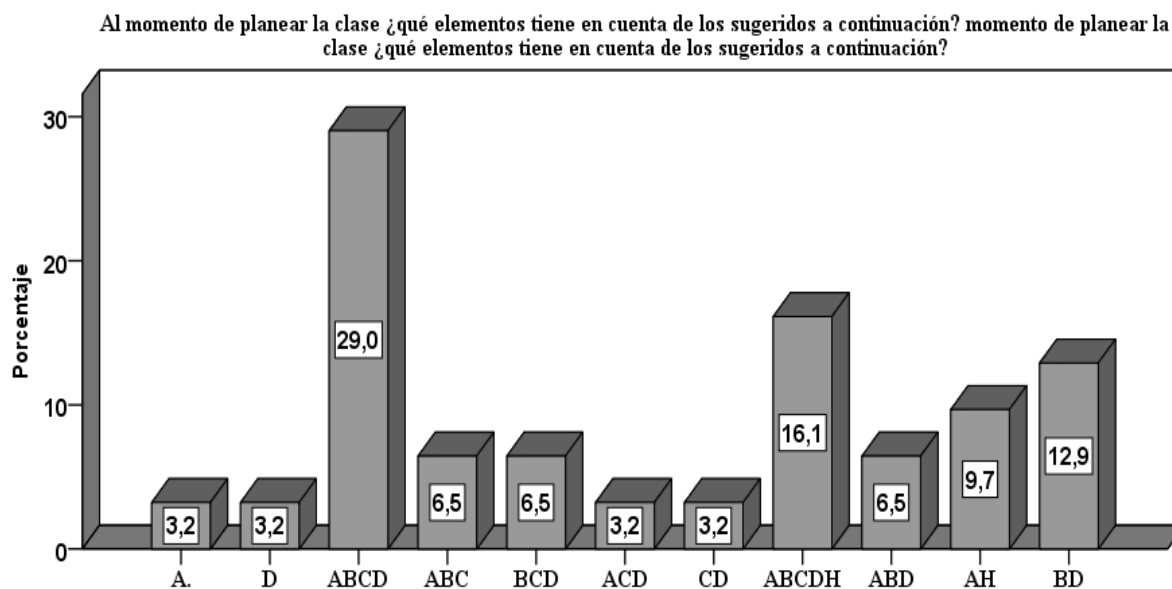
No obstante, si analizamos estos mismos resultados, de forma específica, es decir tomando en cuenta cada uno de los elementos por separado, encontraremos que, el elemento que más

Revista Electrónica: Entrevista Académica: Vol. I No. 4 Agosto 2019.

Indexada en IdeasRepec: <https://ideas.repec.org/s/erv/rearea.html>

consideran los docentes en su plan de clases, es B, es decir, la caracterización del aula en un 77.5%; seguido del diagnóstico de los estudiantes en un 77.4%; el diagnóstico institucional en un 74,2%; y por último la información del niño del CDI, o información familiar en un 64,5%.

Estas cifras determinan la preocupación del docente por el discente a la hora de contribuir en su desarrollo integral. En ese sentido, explica Almanza, H. (2012, p. 209), intenta encontrar aspectos que puedan influir en su crecimiento académico y cognitivo, así como también desde la perspectiva de un nuevo miembro de la comunidad con identidad y valores propios, es decir conocer al niño, y permitir que se conozca a sí mismo en la medida que él conozca su entorno.



Gráfica 1. Relación de momentos de planeación de clases. Fuente: elaboración propia

Para el segundo ítem, a los docentes encuestados, se les indaga por las planeación de clase para los cuatro periodos, y las dinámicas correspondidas, en el que también se tienen en cuenta como referencia algunos elementos predispuestos, con opción abierta de dar anotación de algún otro elemento que también difiera con lo preestablecidos (Tabla 2).

Tabla 2. Relación categórica de planeación por los cuatro periodos

CATEGORIZACIÓN DE RESPUESTAS DEL ÍTEM	
¿Teniendo en cuenta las planeaciones para los cuatro periodos, ¿institucionalmente cuál es la dinámica para ello?	"A. Organización de los grupos"
	"B. Reunión con todas las docentes de transición"
	"C. Socialización de diagnóstico y caracterización"
	"D. Cada docente planea según sus necesidades"
	"E. La planeación se realiza por semanas"
	"F. No se realiza planeación por período"
	"H. Otros"

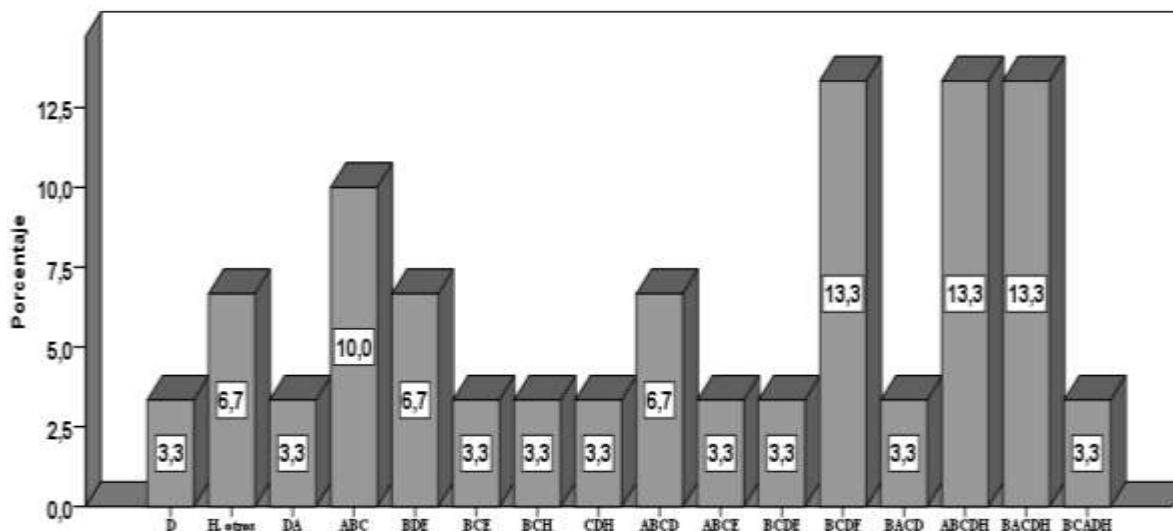
Ahora bien, en este apartado, se pretendió indagar aquellos procesos que los docentes involucran para llevar respecto a las planeaciones por los cuatro periodos, de tal forma que pueda mejorar a sus procesos curriculares en el aula. En ese sentido, se constataron los valores categóricos que representan cada uno de los elementos que justifican los procesos de planeación. Dentro de esas valoraciones, se encuentra que los docentes tienen en involucran comúnmente los procesos, ABCD, es decir, organización de grupos, reunión con todas las docentes de transición, socialización de diagnóstico y caracterización, cada docente planea según sus necesidades.

No obstante, el elemento que más tienen en cuenta en estos procesos es la organización de grupos en un 33,3%; seguido del elemento B, en un 31.2%. Asimismo se puede encontrar, que a la hora de especificar un orden en los procesos, tienen más en cuenta el proceso ABC, es decir, organización de grupos, reunión con todas las docentes de transición, socialización de diagnóstico, en un 33,3%. Para los demás procesos se puede denotar un comportamiento que no es uniforme, es decir, como si estuviese inherente que cada docente realiza sus planeaciones según sus necesidades, es decir el elemento E (Gráfica 2).

Revista Electrónica: Entrevista Académica: Vol. I No. 4 Agosto 2019.

Indexada en IdeasRepec: <https://ideas.repec.org/s/erv/rearea.html>

¿Teniendo en cuenta las planeaciones para los cuatro periodos, ¿institucionalmente cuál es la dinámica para ello?



Gráfica 2. Relación de planeaciones por los cuatro periodos. Fuente: elaboración propia.

Otro de los aspectos pertinentes que se tuvo en cuenta para diagnosticar, fue la existencia de las mallas curriculares en las instituciones educativas objeto de indagación. Para tal efecto, se utilizó una muestra de 11 instituciones educativas: San José-CIP, San José, Poblaciones Especiales, El Carmen, Santa Rosa de Lima (SRL), Juanita García, San Antonio, Normal Superior de Sincelejo (NSST), Rafael Núñez, San Isidro de Chochó (SIC), y por último Dulce Nombre de Jesús (DNJ).

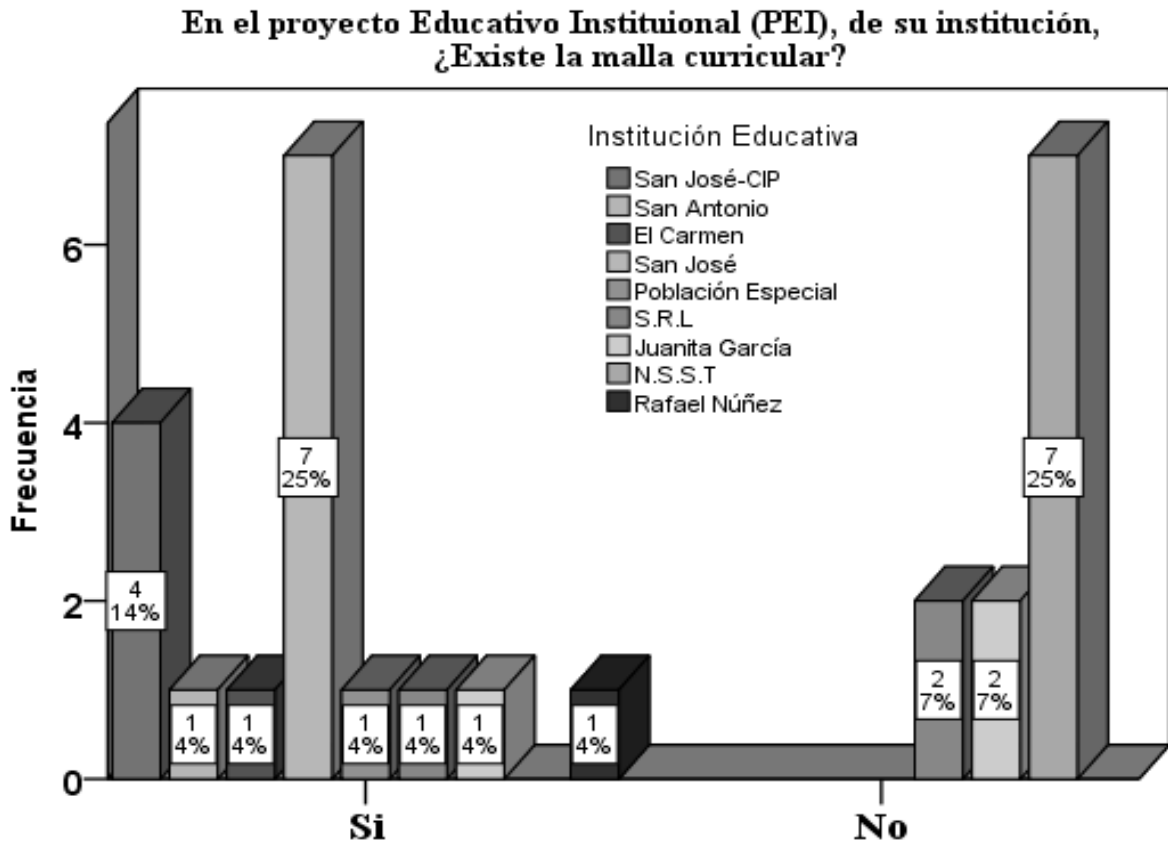
Los datos valorados, especifican que, el 63% de las instituciones educativas si tienen malla curricular en el marco del Proyecto Educativo Institucional (PEI); el resto porcentual indica que no cuentan con una malla curricular.

Lo anterior puede significar una limitante para el desarrollo integral de los niños y niñas, dado que, El Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el marco de la Ley de Desarrollo Integral para la Primera Infancia presenta los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para el grado Transición, con el fin Incluir en el proyecto educativo institucional los referentes técnico de educación inicial (juego, arte, literatura y exploración del medio), para que los niños tengan un mejor desarrollo de sus actividades. En ese sentido, si tomamos una valoración específica de

Revista Electrónica: Entrevista Académica: Vol. I No. 4 Agosto 2019.

Indexada en IdeasRepec: <https://ideas.repec.org/s/erv/rearea.html>

los datos obtenidos, es decir por institución educativa, se encontraría según los docentes encuestados que, la *Normal Superior, Juanita García y Santa Rosa de Lima (SRL)*, no cuentan con mallas curriculares (Gráfica 3), para lo cual, necesitarían considerar estos referentes técnicos (DBA), para coadyuvar a un desarrollo integral de los niños y niñas de transición.



Gráfica 3. Relación de Malla curricular en el PEI de la I.E. Fuente; elaboración propia

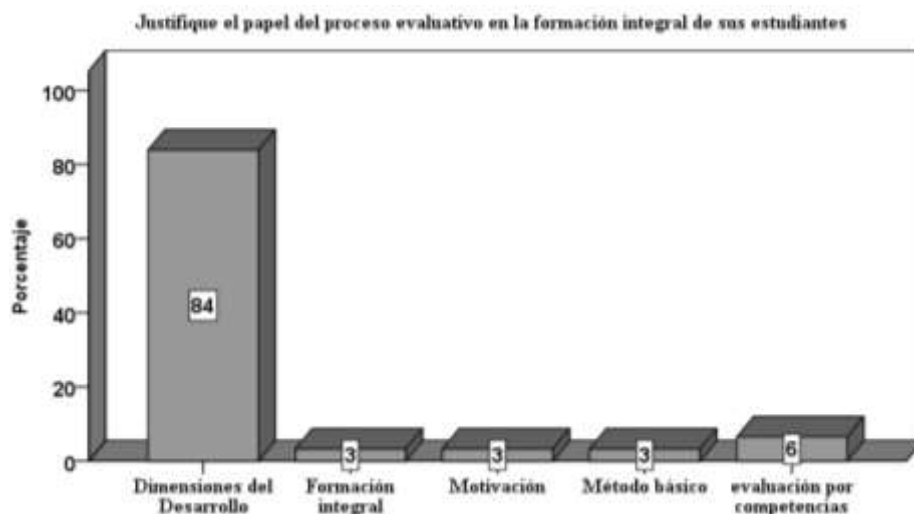
Dentro de los procesos involucrados para la formación integral de los niños y niñas de transición, también fue necesario constatar los el papel de los procesos evaluativos, es decir, los que tienen en cuenta. En este aspecto se presentó una clara dominancia respecto a las dimensiones del desarrollo, la cual fue la más valorada por los docentes en un 84% en cifras aproximadas. Esto se da porque, de acuerdo a los lineamientos del MEN, (1997), en el desarrollo del niño y la niña, se han de tener en cuenta dimensiones como base del proceso

Revista Electrónica: Entrevista Académica: Vol. I No. 4 Agosto 2019.

Indexada en IdeasRepec: <https://ideas.repec.org/s/erv/rearea.html>

educativo en las que se pueden señalar según Beltrán, et al. (2010, p.p. 21–22): dimensiones socio-afectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual y ética., y que indudablemente, explican los autores Beltrán et al (2010), se deben tener en cuenta en el proceso de desarrollo en la primera infancia, ya que en esta etapa se transforman totalmente las dimensiones del desarrollo humano anteriormente mencionadas, por ello es primordial considerar éstas como base del proceso educativo, ya que si no son tenidas en cuenta no se podría pensar al ser humano de manera integral.

Por su parte, La que tuvo una incidencia menor, (pero no por ello es despreciable), fue la evaluación por competencias en un 6% (Gráfica 4). Sin embargo, el considerarse una leve diferenciación al proceso pedagógico de las dimensiones, hace referencia al cambio de paradigma que investigadores como Martínez (2009, p. 119), creen que deben potenciarse, puesto que, el desarrollo del ser humano impone a la educación una tarea o misión sumamente ardua y difícil, en la cual frecuentemente fracasan muchos educadores y otros profesionales que trabajan en el desarrollo humano. Ante estas consideraciones, ser diversos a la hora de contribuir en el desarrollo integral de los niños, puede requerir según Martínez un cambio de paradigma, donde el nuevo docente debe ser un animador, que buscará situaciones problemáticas de la vida y las propondrá a sus alumnos, situaciones que tengan en cuenta todas las dimensiones del desarrollo del ser humano.



Gráfica 4. Relación de procesos evaluativos para formación integral. Fuente: elaboración propia

Revista Electrónica: Entrevista Académica: Vol. I No. 4 Agosto 2019.

Indexada en IdeasRepec: <https://ideas.repec.org/s/erv/rearea.html>



No obstante, una valoración más específica, teniéndose en cuenta por instituciones educativas, se encuentra que, nueve de las once instituciones educativas enfocan sus procesos evaluativos en las dimensiones del desarrollo. Sólo la I.E San Antonio, y la de población especial no opcionan estas valoraciones dentro de sus procesos evaluativos, señalando sólo la evaluación por competencias, y la formación integral respectivamente (Gráfica 5). Cabe destacar que la institución educativa San José-CIP, además de justificar en sus procesos evaluativos las dimensiones del desarrollo, también tienen en cuenta la motivación y métodos básicos, por ejemplo “En todo momento se hace la observación, se evalúa al niño, se estimula y si tiene inconvenientes se le manifiesta adecuadamente”

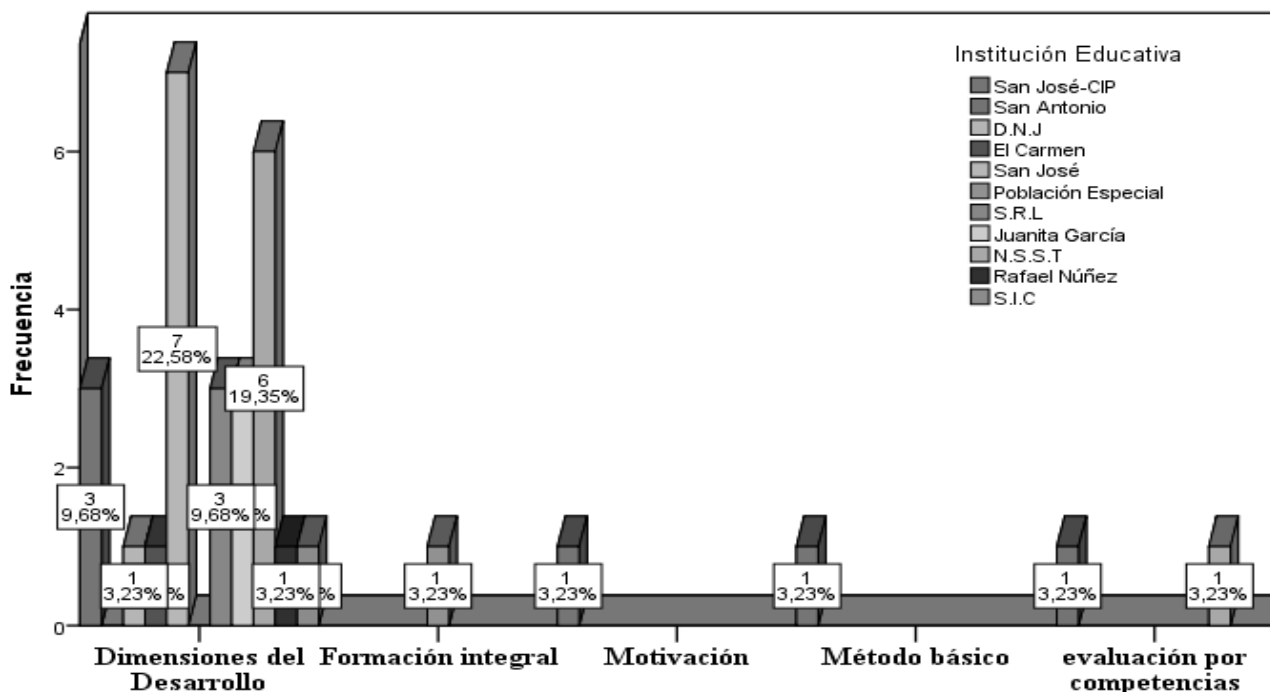
Trabajar por dimensiones en las aulas de transición es lo sugerido por el MEN, de hecho, es por esto que, la construcción de los DBA reconoce la mirada por dimensiones dado que estas permiten valorar y visibilizar los diferentes aspectos que conforman el desarrollo integral del niño. Sin embargo, se propone incluirla y trascenderla a través de la articulación entre el desarrollo y la construcción de aprendizajes abordados de manera interrelacionada de modo que no fragmente la realidad ni el ser de las niñas y los niños. Es por esto que, posiblemente algunos docentes de transición tratan de innovar en la búsqueda de esa interrelación a través de la motivación, el trabajo por competencias, e incluso métodos básicos tradicionales. No obstante, para el caso de la evaluación por competencias, opcional por docentes en la formación integral de los niños y niñas, es considerada también pertinente según Almanza, H. (2012, p. 63), dado que, exige una nueva concepción de los procesos de mediación y aprendizaje.

Los nuevos alumnos buscarán las soluciones trabajando con la información que está por todas partes en su ambiente. La creatividad deberá presentarse como un proceso lúdico colectivo, al estilo de un experto en la mayéutica de Sócrates, de los diálogos de Platón, o los jardines de infancia de Fröbel y Montessori. El mismo Einstein, como ya indicamos, decía que “el arte más importante de un maestro es saber despertar en sus alumnos la alegría de conocer y crear” (Martínez, 2009, pp. 119 - 130).

Revista Electrónica: Entrevista Académica: Vol. I No. 4 Agosto 2019.

Indexada en IdeasRepec: <https://ideas.repec.org/s/erv/rearea.html>

Justifique el papel del proceso evaluativo en la formación integral de sus estudiantes



Gráfica 5. Relación de procesos evaluativos para formación integral respecto a instituciones educativas.

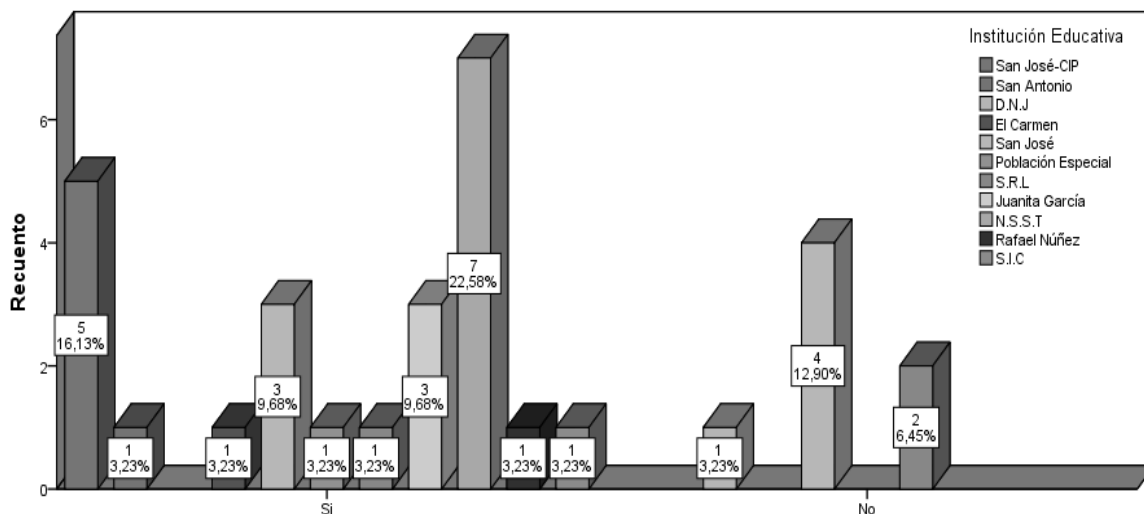
Fuente: elaboración propia

Respecto a los resultados encontrados en los procesos evaluativos, se hace necesario constatar, si aquellos estudiantes que han presentado dificultades en sus procesos de aprendizajes, se les implementan planes de mejoramiento. En ese sentido, se pudo encontrar que en las 11 instituciones educativas si desarrollan planes de mejoramiento para esos estudiantes. No obstante dos de esas instituciones educativas, tienen algunos docentes que no ponen en práctica estos planes de mejoramiento, la I.E. San José con cuatro de los siete docentes de la muestra interna; y para el caso de Santa Rosa de Lima dos docentes de tres, de la muestra correspondiente. Es decir, se percibe un patrón mayor al 50% de docentes que no aplican estos planes de mejoramiento (Gráfica 6). Sólo se pudo constatar una institución Educativa que no presenta planes de mejoramiento para los niños y niñas con dificultades en sus procesos de aprendizaje, la I.E Dulce Nombre de Jesús (DNJ).

Revista Electrónica: Entrevista Académica: Vol. I No. 4 Agosto 2019.

Indexada en IdeasRepec: <https://ideas.repec.org/s/erv/rearea.html>

¿Realizan periódicamente planes de mejoramiento para los estudiantes que han presentado dificultades en sus procesos de aprendizaje?



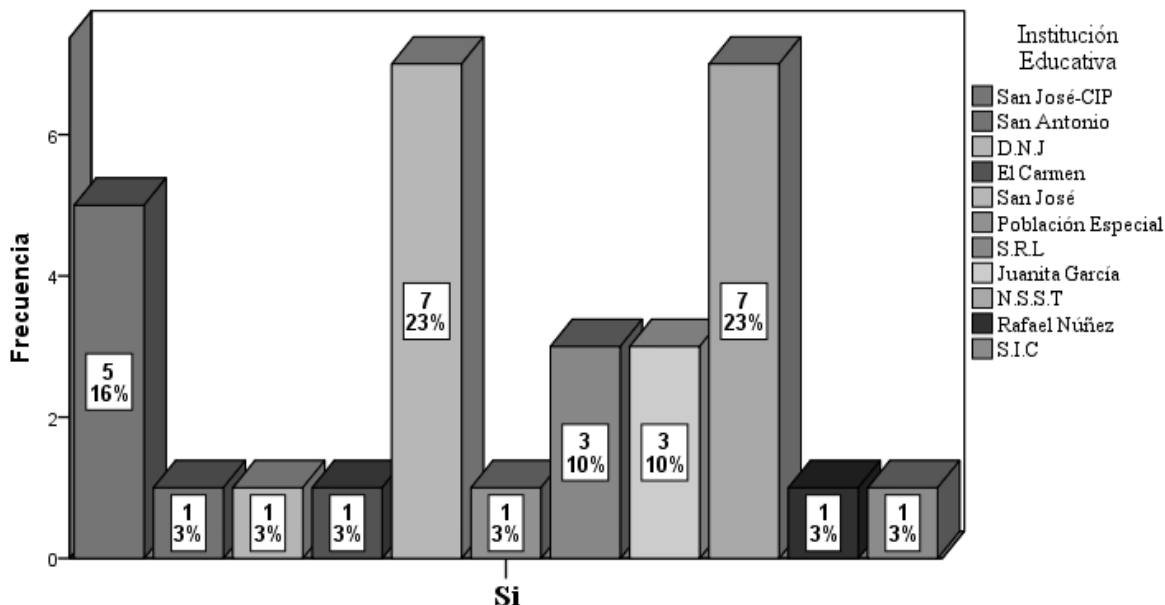
Gráfica 6. Relación de planes de mejoramiento para estudiantes con dificultades en sus procesos de aprendizaje. Fuente: elaboración propia.

Ya para finalizar, como la evaluación es hoy uno de los factores con mayor incidencia dentro del proceso docente educativo (De Castro, Ramírez, Celin, Tafur & Molina. 2015, p. 27), debido a la importancia que ella por sí misma reviste como “dispositivo controlador” del proceso de enseñanza y aprendizaje en lo particular, y de lo educativo en general., y que además explican Linn y Gronlund (1995), citado en de Castro et al. (20015), La evaluación, de acuerdo con los criterios establecidos previamente, puede indicar hasta qué punto se han logrado los propósitos (fines u objetivos) de la enseñanza, en razón a que ésta tiene como finalidad (entre otras) determinar y valorar los logros alcanzados por los estudiantes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (p. 35).

Desde esa perspectiva, se pretendió indagar respecto a los procesos evaluativos que los docentes implementan en las aulas de transición, constatándose que los docentes, al momento de evaluar a sus discentes, les comunican sus logros y dificultades, en un 100% respecto a los encuestados en la muestra, lo que posibilita de acuerdo al diagnóstico que aquellos docentes que no implementan planes de mejoramientos en los estudiantes con dificultades, puede de forma inherente motivar a que los mismos adopten cambios positivos, y

que los padres de familia adquieran un mayor compromiso en el desarrollo académico de los niños y niñas (Gráfica 7).

¿Cuándo evalúa a los estudiantes, ¿les comunica sus aciertos y desaciertos?



Gráfica 7. Relación de comunicación de aciertos y desaciertos en procesos evaluativos. Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

Describir los procesos curriculares realizados por los docentes del grado transición de instituciones educativas de Sincelejo, Sucre, a partir de sus percepciones y proceso de formación, fue el propósito de este diagnóstico. En primera instancia, se constató que las instituciones educativas según los docentes, en sus procesos curriculares, como momentos de planeación de clases y adaptación de mallas curriculares, algunas no tienen en cuenta políticas educativas como las especificadas en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), para transición. Sin embargo, cabe destacar que los docentes en sus momentos y planeaciones de clases, tienen en cuenta la caracterización del aula y diagnóstico tanto del estudiante como el de la institución de la que hizo parte, esto permite que cada planeación de clase se dé correspondiendo a las necesidades de los educandos, aunque en algunas

Revista Electrónica: Entrevista Académica: Vol. I No. 4 Agosto 2019.

Indexada en IdeasRepec: <https://ideas.repec.org/s/erv/rearea.html>



instituciones no utilicen mallas curriculares. Lo anterior manifiesta una limitante para el principio de integralidad de los niños y niñas como consecuencia de procesos educativos idóneos y que se complementen de las especificaciones u orientaciones pedagógicas expuestas por el Ministerio de Educación Nacional.

Dentro de las consideraciones finales, se puede señalar, que los procesos pedagógicos, en la mayoría de las instituciones, los docentes planifican sus clases a través del desarrollo por dimensiones, priorizándose las dimensiones: socio-afectivas, corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual y ética.

No obstante, las escasas instituciones que no consideran en sus procesos pedagógicos las anteriores dimensiones, tienen en cuenta el desarrollo por competencias y métodos tradicionales, en consecuencia son evaluados en los procesos sin que se constate planes de mejoramiento según los resultados. Ante estas incidencias, es recomendable establecer en los procesos de enseñanza y aprendizaje acciones que vayan encaminadas a la coadyuvación de un desarrollo integral, sobre todo para aquellos niños/niñas que hayan presentado dificultades, y no se queden sólo en un diagnóstico de logros.

En definitiva, los resultados permiten concluir el valor y significancia de la planeación; sin embargo, difieren en los elementos pedagógicos e incluso de docentes de la misma institución. De igual manera la organización de los mismos en el acto pedagógico refleja que aunque existen apropiación conceptual de dicho elemento pedagógico priman al momento de la ejecución de la clase las concepciones y creencias particulares

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almanza Higuera, V. B. (2012). Lineamientos para generar propuestas curriculares orientadas a la formación de competencias comunicativas en el grado de transición en el nivel preescolar (Master's thesis, Maestría en Educación).
- Bausela, H. E. (2005). SPSS: Un instrumento de análisis de datos cuantitativos. *Revista de informática educativa y medios audiovisuales*, 2(4), 62-69.

Revista Electrónica: Entrevista Académica: Vol. I No. 4 Agosto 2019.

Indexada en IdeasRepec: <https://ideas.repec.org/s/erv/rearea.html>



- Beltrán Pinto, A. L., Londoño Granada, L. P., & Larrañaga Marulanda, L. P. (2010). PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN LA PRIMERA INFANCIA: Entre la visión normativa y reflexiva del docente (Bachelor's thesis, Facultad de Educación).
- Castañeda, M. B. (2010). Procesamiento de datos y análisis estadísticos utilizando SPSS: Un libro práctico para investigadores y administradores educativos. Edipucrs.
- Cerda, H. (1991). Capítulo 7: Medios, instrumentos, técnicas y métodos en la recolección de datos e información. H. Cerda, Los elementos de la investigación, 235-339.
- Chaves Álvarez, A. L. (2009). Currículo en el nivel preescolar costarricense: El Ciclo Materno Infantil (CMI). Revista Electrónica Educare, 13(2), 91-103.
- Cuervo González, V. A. (2015). Currículo y formación de la infancia en educación preescolar (Doctoral dissertation, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia).
- De Castro Beleño, N., Ramírez Reyes, E., Celin Vargas, M., Tafur, J., & Molina, G. (2015). EVALUACIÓN DE CURRÍCULO EN EDUCACIÓN PREESCOLAR.
- Hiebert, J., & Grouws, D. A. (2007). The effects of classroom mathematics teaching on students' learning. Second handbook of research on mathematics teaching and learning, 1, 371-404. ISO 690.
- Lafuente Ibáñez, C., & Marín Egoscóabal, A. (2008). Metodologías de la investigación en las ciencias sociales: Fases, fuentes y selección de técnicas. Revista escuela de administración de negocios, (64).
- Londoño, M. (2013). La adaptación escolar y social en niñas de preescolar: un análisis a partir de las relaciones de aceptación y rechazo en el grupo de pares. Universidad de la Sabana. Universidad de la Sabana.
- López Noreña, G. (2010). La búsqueda de la buena pregunta y el libro "¿Tú qué sabes?". Elementos a considerar: lecturas desde el mundo globalizado y la concreción del

Revista Electrónica: Entrevista Académica: Vol. I No. 4 Agosto 2019.

Indexada en IdeasRepec: <https://ideas.repec.org/s/erv/rearea.html>



“paradigma ecológico”, Edición electrónica gratuita. Texto completo en www.eumed.net/libros/2010b/708/.

López Noreña, G. (2010) Momentos en la historiográfica de la paideia griega y lecturas de ella en los tiempos de la posmodernidad, Edición electrónica gratuita. Texto completo en www.eumed.net/libros/2010b/676/.

López Noreña, G. (2010) “Las conexiones ocultas” de Fritjof Capra: momento cumbre de su programa de investigación y la socialización del paradigma ecológico, Edición electrónica gratuita. Texto completo en www.eumed.net/libros/2010e/831/.

López Noreña, G. (2010) ““El próximo escenario global” de Kenichi Ohmae: momento cumbre de su tejido teórico y la socialización del paradigma de la economía global, Edición electrónica gratuita. Texto completo en www.eumed.net/libros/2010e/832/.

López Noreña, G. (2010) Sobre las sociedades de la información y la del conocimiento: críticas a las llamadas ciudades del conocimiento latinoamericanas desde el paradigma ecológico, Edición electrónica gratuita. Texto completo en www.eumed.net/libros/2010f/877/.

López, P. L. (2004). Población muestra y muestreo. Punto cero, 9(08), 69-74.

Martínez Miguélez, M. (2009). Dimensiones Básicas de un Desarrollo Humano Integral. POLIS, Revista Latinoamericana, 8 (23), 119-138.

MEN. (2017). Ministerio de Educación Nacional. Derechos Básicos de Aprendizajes. Disponible en: <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/DBA%20Transici%C3%B3n.pdf>

Salkind, N. J. (1999). Métodos de investigación. Pearson Educación.

Revista Electrónica: Entrevista Académica: Vol. I No. 4 Agosto 2019.

Indexada en IdeasRepec: <https://ideas.repec.org/s/erv/rearea.html>



Vélez Vasco, I. C. (2015). Acompañamiento de los docentes en el proceso de adaptación escolar de niñas y niños de Preescolar en el Colegio Tercer Milenio. Caldas-Antioquia (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Lasallista).

Revista Electrónica: Entrevista Académica: Vol. I No. 4 Agosto 2019.

Indexada en IdeasRepec: <https://ideas.repec.org/s/erv/rearea.html>