

Procesos de enseñanza de los docentes de primaria del Corregimiento de Media Luna

Teaching processes of primary teachers of the Media Luna Corregiment

◆ **Yelena Montesino**

yemois17@hotmail.com

Institución Educativa Rafael Uribe Uribe. Colombia

Artículo recibido en septiembre 2018 | Arbitrado en octubre 2018 | Publicado en enero 2019

RESUMEN

Palabras clave:

Información;
comprensión;
aplicación;
procesos de
enseñanza;
planificación

El propósito del estudio fue describir los procesos de enseñanza de los docentes de primaria Corregimiento de Media Luna de la Institución Educativa Rafael Uribe. La investigación fue de tipo descriptiva con un diseño de campo, transeccional contemporáneo. Para la recolección de los datos se empleó la técnica de la observación con una guía de observación Procen que contiene 31 ítems. En el análisis de los resultados se utilizó la estadística descriptiva, específicamente la frecuencia absoluta y porcentual, y la mediana como medida de tendencia central por cuanto la variable se midió en un nivel ordinal. Los resultados evidencian en los docentes bajo conocimiento (información, comprensión y aplicación) de los procesos básicos de la formación docente, centrada en la selección de contenidos, formulación de objetivos, técnicos, didácticas y aspectos referidos a la evaluación. En las conclusiones se puso de manifiesto un bajo conocimiento referido a aspectos básicos conceptuales sobre los métodos, técnicas y recursos instruccionales educativos.

ABSTRACT

Keywords:

Information;
understanding;
application;
teaching processes;
planning

The purpose of the study was to describe the teaching processes of the teachers of the Media Luna Corregimiento of the Rafael Uribe Educational Institution. The research was descriptive with a contemporary, cross-sectional field design. For the data collection, the observation technique was used with a Procen observation guide that contains 31 items. Descriptive statistics were used in the analysis of the results, specifically the absolute and percentage frequency, and the median as a measure of central tendency since the variable was measured at an ordinal level. The results show in teachers with knowledge (information, understanding and application) of the basic processes of teacher training, focused on the selection of content, formulation of objectives, techniques, didactics and aspects related to evaluation. The conclusions revealed a low knowledge of basic conceptual aspects of educational instructional methods, techniques, and resources.

INTRODUCCIÓN

La educación es un fenómeno de toda la humanidad, donde el ser humano de una u otra forma recibe enseñanza dentro o fuera de la escuela. Mediante la educación se transmiten valores y saberes, también se persigue que la persona adquiera conocimientos que le permitan desarrollar habilidades para la convivencia social.

Sobre la conceptualización de la educación, Luengo (2004) señala que “es un fenómeno que todos conocemos y que hemos vivido porque es consustancial al desarrollo del sujeto, de tal forma que sin su concurso no podríamos hablar del ser humano” (p.1). En consecuencia, se usa frecuentemente el vocablo educación para otorgar significado a diversos acontecimientos cotidianos que se relacionan con lo educativo.

De esta manera, puede afirmarse que la educación es una práctica social de reproducción de los estados culturales conseguidos por una sociedad en un momento determinado, y a la vez, supone un proceso de producción e innovación cultural, tanto desde el plano individual como desde lo social.

Dentro del proceso educativo existen dos actores principales como son los profesores y los alumnos, cada uno de ellos desarrollan actividades que coadyuvan a que la enseñanza y el aprendizaje se den de forma eficaz.

El alumno mediante procesos cognitivos que le dan la oportunidad de apropiarse del conocimiento logra el aprendizaje y el docente con el uso de la didáctica hace que mediante una facilitación eficaz se de paso a la enseñanza; lo que permite afirmar que, si el aprendizaje es un proceso activo en la construcción de conocimientos, la enseñanza es su punto de partida. Sin embargo, para que el proceso de enseñanza cumpla con las necesidades educativas de los alumnos, se requiere de

un docente pedagógicamente formado y con una práctica docente capaz de garantizar la calidad educativa.

Ello implica, según Arenas y Fernández (2009), que la formación del docente posibilita el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo.

De esta manera, se perciben roles integrados en la enseñanza aprendizaje. Por una parte, el alumno con la construcción del conocimiento a partir del desarrollo de sus procesos cognitivos que le llevan a actividades de aprendizaje reconocidas como lectura, reflexión e intercambio de información. Por la otra, el docente con la práctica de métodos, técnicas y estrategias utilizadas en la enseñanza para incentivar en el alumno una formación integral y lograr que el estudiante disfrute el aprendizaje y se comprometa con un aprendizaje para la vida.

Para el logro de esta meta de enseñanza aprendizaje es necesario que el docente posea competencias didácticas efectivas y orientadas a un proceso de enseñanza; ello implica que esté preparado para afrontar diferentes retos en su profesión y que alimente la inquietud de continuar en la construcción de su aprendizaje, además, debe estar orientado al desarrollo de una formación pedagógica crítica y reflexiva. Al respecto García y Gutiérrez (2012) expresan:

La formación de los educadores es una tarea que no puede darse nunca por concluida, por ello, una de las principales preocupaciones de estos profesionales debería ser su propia mejora, ya que uno de los peligros que asechan a los educadores, es sentirse totalmente preparado para realizar sus tareas, conformándose con los conocimientos y destrezas que

posee sin tomar en cuenta que quien no se esfuerza por avanzar, retrocede. (p. 191)

Debido a esto, el profesional de la docencia debe estar claro que la formación pedagógica no solo implica la culminación de la carrera docente como tampoco la matriculación en cursos, sino que es el continuo crecimiento desde sus espacios de aprendizajes, ya que la tarea de enseñar realmente consiste en facilitar el aprendizaje de los educandos, por lo que enseñar es un proceso complejo que requiere de competencias específicas de acuerdo a los grupos enrumbados.

Al respecto, en Colombia se han dictado tres políticas concretas sobre la formación del docente: la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, la Política Nacional de Formación Docente (2012-2015) y el Programa “Todos a Aprender” (2011). En este orden de ideas, la Ley General de Educación en su artículo 104 asigna al docente la responsabilidad del desarrollo didáctico: “El educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad”(s.n).

La Ley 115 de 1994 pone en manos del docente la responsabilidad y el liderazgo de su ejercicio y, por tanto, de su propia formación. De aquí surge la necesidad de desarrollar competencias teóricas prácticas en los docentes, es decir, según expresan García y Gutiérrez (2012) su ejercicio pedagógico debe contar con el respaldo de una buena formación didáctica. En consonancia con este requerimiento, la Política Nacional de Formación Docente del año 2012 propone dos escenarios de formación con distintos modelos de intervención, a saber: la formación inicial y la formación continua.

Sin embargo, este modelo no abarca la

totalidad de los maestros que existen en Colombia, por cuanto, de acuerdo con la Ley General de Educación, en Colombia profesionales de otros campos que no han vivenciado estas experiencias de formación, pueden ejercer la docencia. Además, se presentan serias limitaciones al garantizar el acceso y la permanencia de ciertos sectores de la población en los centros privados que imparten programas de técnico profesional y tecnólogo.

En el caso específico de esta investigación que se desarrolla en la institución educativa de primaria Rafael Uribe del Corregimiento Media Luna, ubicado en el municipio San Diego, departamento del Cesar (Colombia), la situación no es diferente; los docentes son profesionales provenientes de diversos campos disciplinarios que incursionan en la enseñanza, tanto por una inclinación personal a este quehacer, como por la opción laboral que en un momento determinado se les presentó.

Estos docentes, aunque ejercen, no siempre tienen la necesaria formación para esta labor, no han recibido adiestramiento para enseñar y en muchos casos tienden a enfrentar los retos de la docencia de acuerdo con sus experiencias aprendidas y vividas como estudiantes. En este sentido, se observa que desarrollan una didáctica transmisionista, plagada de métodos expositivos, técnicas repetitivas y memorísticas para la enseñanza de cualquier contenido programático de primaria. Aunado a esto, los docentes presentan sus clases con faltas de innovación pedagógica, las cuales son de significativo interés para el proceso que coadyuva a estimular a los alumnos para el aprendizaje.

En tal sentido, esta situación trae como consecuencia serias limitaciones cognitivas en la resolución de problemas, toma de decisiones y relaciones interpersonales e intrapersonales en los estudiantes.

Lo anteriormente expuesto condujo a la pregunta: ¿Cómo son los procesos de enseñanza de los docentes de primaria que laboran en el Corregimiento de Media Luna, de la Institución Educativa Rafael Uribe, municipio San Diego?

Partiendo de los supuestos anteriores, la enseñanza es una estrategia formativa que trata de orientar el aprendizaje de los estudiantes en las instituciones educativas, donde se plantea como un proceso didáctico que incluye otros procesos como la planificación, facilitación, evaluación y orientación.

En tal sentido, enseñar se refiere, fundamentalmente, a la acción de comunicar algún conocimiento, habilidad o experiencia a alguien con la intención de que lo aprenda, para lo cual se utiliza un conjunto de métodos, técnicas y diferentes recursos que se consideren apropiados para cumplir con tal finalidad.

La historia ha permitido demostrar que el dominio de la materia que imparte el docente en las aulas de clase no asegura que ese conocimiento se arraigue y se desarrolle en los individuos, es por ello que para activar el proceso de aprendizaje no son suficientes la comunicación ni la explicación del saber del profesor. Gutiérrez (2012) indica que la enseñanza debe asumir las características de un proceso orientado a establecer una relación entre personas, insertando al individuo en una trayectoria orientada a la construcción de su propio saber en una disciplina concreta, una relación que ayuda a aprender.

El proceso de enseñanza debe estar meticulosamente planificado. El facilitador debe diseñar ambientes de aprendizaje centrados en la actividad racional y responsable de los participantes. Estos ambientes son validados por otros facilitadores y por las instancias responsables de la planificación de la docencia. En el proceso de aprendizaje el principal protagonista es el alumno y el

profesor cumple la función de facilitador.

En consonancia, las políticas de calidad educativa emanadas del Ministerio de Educación Nacional (MEN), se fundamentan en estrategias claras y coherentes con el objetivo de mejorar la educación de los estudiantes (Boletín Saber, Edición 15, 2017).

En este sentido se tiene que la primera fase de la función docente es la planificación como recurso administrativo y de control de la enseñanza, la cual consiste en un ejercicio obligatorio que debe realizarse previo al inicio del periodo de las actividades.

Según Kaufman (2006), la planificación académica es una toma de decisiones donde se establecen los objetivos a lograr durante el proceso de enseñanza, mediante un plan que contiene las acciones más viables para lograr dichas metas. Este plan incluye elementos y actividades a cumplir por cada uno de los que componen el proceso (el alumnado, el personal docente y los grupos representativos y demás miembros de la comunidad en general).

Por su parte, Zabalza (2004) considera que la planificación académica debe considerar los siguientes elementos:

- a) Las determinantes legales.
- b) Contenidos básicos de la disciplina.
- c) Marco curricular.
- d) Considerar la visión propia de la disciplina.
- e) Las características de los alumnos.
- f) Los recursos disponibles.

En el ámbito educativo, Molina (2001) expone que toda planificación debe contener las siguientes fases:

- a) Evaluación de entrada: esta se realiza al inicio del año escolar, al comienzo de una unidad o bloque de objetivos. En esta fase se consideran las características del educando y de cada

uno de los componentes del proceso educativo, de manera que garantice el logro de los objetivos.

- b) **Objetivos:** se refiere a las modificaciones de comportamiento que se desean obtener en el educando; estos deben ser precisos y claramente definidos.
- c) **Retroalimentación:** en esta fase se prevé reformular, si fuera necesario, las distintas fases del plan (retroalimentación) y mejorar la elaboración de futuros planes e indicar si se debe continuar, modificar o si se lograron los objetivos.

La planificación académica también tiene como base una serie de principios, que de acuerdo con Melinkoff (2004) son:

- a) **Flexibilidad:** todo plan o programa debe ser flexible; ante cualquier eventualidad que se presente en la ejecución del mismo, debe preverse mecanismos de ajustes y de adaptación o cambios.
- b) **Unidad:** los planes deben tener una integración orgánica, armónica y coherente a objeto de obviar la duplicidad de esfuerzos y el mal uso de los recursos.
- c) **Previsión:** los planes deben presentarse en los lapsos definidos en que se ejecutarán las diferentes actividades.

La facilitación es una función sustantiva que comprende la configuración y aplicación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, constituye una actividad intencional, planificada y previsible. De manera tal, que el propósito principal de la facilitación es generar y aplicar procedimientos y estrategias para estimular el aprendizaje independiente, abarcando los procesos de interacción sincrónica y asincrónica entre facilitadores y participantes.

Para desarrollar la docencia de manera eficaz y eficiente, se requiere que el

docente esté en pleno dominio de las teorías pedagógicas y de las estrategias didácticas más adecuadas, para guiar al participante hacia el aprendizaje significativo (Universidad Abierta para Adultos, 2014).

En tal sentido, el facilitador viene a ser la persona que se desempeña como orientador o instructor en una actividad. No es el líder del grupo, sino quien dirige el proceso para que los estudiantes se focalicen y logren cumplir los objetivos del aprendizaje.

En el campo de la educación, se establecen diferencias entre el profesor tradicional y el facilitador. El profesor tradicional viene a ser la persona que posee conocimientos y los imparte a los estudiantes, mientras que el facilitador es aquel docente que prepara y guía a sus estudiantes de manera que puedan desarrollar gradualmente la independencia, iniciativa y responsabilidad (Grasha, 1996).

En este sentido, es inaceptable pensar en una relación de causa - efecto entre enseñanza y aprendizaje. El aprendizaje es activo en la persona que aprende, la enseñanza usa métodos que activan y dirigen el proceso de cambio de estructuras del conocimiento implicadas en el aprendizaje, y al mismo tiempo acepta que existen otros factores que ayudan este proceso. Lo esencial de la enseñanza radica, entonces, en la relación que se establece entre lo que hacen los profesores y lo que hace el estudiante para aprender, en un determinado contexto.

La necesidad de un nuevo papel del docente ocupa un lugar importante en la teoría y en la práctica educativa actual, ante la necesidad de construir nuevos modelos de formación y de renovar las instituciones. En tal sentido, el perfil y el papel de este nuevo docente han llegado a configurar un largo listado de "competencias deseables". Así que, el docente eficaz es caracterizado como un sujeto polivalente, profesional

competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador.

El nuevo papel del profesor debe consistir en la creación y coordinación de ambientes de aprendizaje complejos, proponiendo a los estudiantes un conjunto de actividades apropiadas que les apoyen en la comprensión del material de estudio, apoyados en relaciones de colaboración con los compañeros y con el propio docente.

Por otro lado, la evaluación como valoración del proceso de enseñanza aprendizaje, debe ser considerada en el mismo momento en que se establecen los elementos del proceso. En el momento mismo en que se determina lo que queremos enseñar y lo que queremos que aprendan los alumnos debemos plantearnos cómo comprobaremos los objetivos establecidos.

Para realizar una evaluación se debe seleccionar la metodología y las técnicas, pero es necesario conocer lo que se desea medir. En este caso se requiere que exista un programa del curso planeado en su totalidad, con objetivos generales, específicos, actividades y recursos didácticos a utilizar. Con esta programación se tiene una idea de cómo se realizará la evaluación y que evaluar con la condición de que exista una relación entre lo enseñado y lo que se evalúa.

En cuanto a la definición de técnicas de evaluación, Quesquén (2013) puntualiza que constituyen "un conjunto de acciones o procedimientos que conducen a la obtención de información relevante sobre el aprendizaje de los estudiantes" (p. 17); esto puede entenderse como el accionar para recabar los resultados del hecho educativo a través de instrumentos con pertinencia y adecuación.

Entre las técnicas de evaluación más utilizadas está la de observación, que de acuerdo con Alves y Acevedo (2002),

consiste en ver detalladamente la actuación del alumno para recabar información y registrarla oportunamente en instrumentos tales como: registro descriptivo, escala de estimación, registro anecdótico, rúbricas y lista de cotejo.

Las de análisis de producciones orales o de producciones escritas, también definidas por Alves y Acevedo (2002), como aquellas que se aplican directamente sobre los productos, cuyos instrumentos son las mismas producciones escritas y orales que son elaborados por los alumnos.

La técnica de la prueba que, de acuerdo con Alves y Acevedo (2002), son procedimientos muy tradicionales para evaluar, y pueden ser de diferentes tipos: pruebas orales, pruebas prácticas, pruebas objetivas y tipo ensayo.

Es así como evaluar ofrece la oportunidad de detectar las debilidades y fortalezas de los educandos porque se evalúa para determinar las experiencias, conceptos, habilidades, actitudes y aptitudes, situación afectiva y condición social de los alumnos. Efectivamente, el docente al evaluar conoce la integralidad del alumno, sin menoscabar ninguna apreciación acerca del desempeño del estudiante; incluyendo alcances o dificultades, es decir, debe conocer qué conocimientos previos y habilidades posee el estudiante para tomarlos en cuenta como referencia para establecer el nivel de logro.

METODOLOGÍA

La investigación fue de tipo descriptiva, puesto que se buscó caracterizar el evento de estudio. De acuerdo al procedimiento en la recolección de los datos utilizados por el investigador el diseño se consideró de campo, transeccional contemporáneo, unieventual.

La población de estudio la conformaron 22 docentes de primaria que laboran en la Institución Educativa Rafael Uribe del Corregimiento de Media Luna, ubicado en

el municipio de San Diego, departamento del Cesar (Colombia); esto obedeció a la accesibilidad que tuvo la investigadora respecto a los sujetos de investigación.

Las características que conformaron la población objeto de estudio fueron:

docentes de primaria, con cualquier grado académico, con título o sin título de docente, de cualquier género y experiencia en educación, tal y como se presentan en las Tablas 1, 2 y 3.

Tabla 1. Experiencia laboral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 a 5 años	2	9,1	9,1	9,1
	6 a 10 años	4	18,2	18,2	27,3
	7 a 15 años	6	27,3	27,3	54,5
	16 a 20 años	2	9,1	9,1	63,6
	21 a 25 años	2	9,1	9,1	72,7
	Más de 26 años	6	27,3	27,3	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Tabla 2. Título de pregrado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Licenciado en Educación Básica	9	40,9	40,9	40,9
	Licenciado en Preescolar	2	9,1	9,1	50,0
	Psicólogo	1	4,5	4,5	54,5
	Normalistas	1	4,5	4,5	59,1
	Profesionales de otras áreas de educación	7	31,8	31,8	90,9
	Profesional de otras áreas	2	9,1	9,1	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Tabla 3. Título de postgrado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sin título de postgrado	16	72,7	72,7	72,7
	Especialista en áreas de educación	4	18,2	18,2	90,9
	Especialistas en otras áreas	2	9,1	9,1	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Para la recolección de los datos se empleó la técnica de la observación con una guía de observación Procen que contiene 31 ítems. La validez del constructo se realizó con la operacionalización de los eventos y la del contenido con la tabla de especificaciones, luego se realizó un juicio de expertos para el logro de la validez aparente. Para la confiabilidad se aplicó una prueba piloto a 25 docentes con las características de la población, los datos fueron calculados mediante la aplicación del coeficiente de Alfa de Crombach el cual arrojó resultado de 0,71 para el instrumento Procen, lo que

significa que es altamente confiable. El análisis de los datos se realizó mediante la estadística descriptiva. Para la presentación de los resultados se construirá la tabla de datos con la información del instrumento en Excell Windows 10, donde se calculan los puntajes brutos y transformados. Luego los datos son importados a SPSS18 donde se calcula la estadística descriptiva y la medida de tendencia central mediana, por cuanto los datos se miden en un nivel ordinal. Para la interpretación de los datos se construyó el baremo de interpretación que se muestra en Tabla 4.

Tabla 4. Baremo de interpretación procesos de enseñanza

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sin título de postgrado	16	72,7	72,7	72,7
	Especialista en áreas de educación	4	18,2	18,2	90,9
	Especialistas en otras áreas	2	9,1	9,1	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Descripción global del evento procesos de enseñanza

Los procesos de enseñanza de los docentes estudiados se reflejan en la Tabla 5 con una mediana de 7,0 puntos sobre un máximo de 20 puntos, que los ubican en la categoría de bajos procesos de enseñanza en los docentes encuestados. Los resultados señalan que los docentes tienen dificultades en la planificación, facilitación y evaluación de su clase.

En el gráfico 1 de caja bigote se observa una distribución simétrica, sin embargo, el grupo por debajo de la mediana presenta puntajes parecidos, haciendo que sea más homogéneo que el

grupo por encima de la mediana. El puntaje mínimo de los docentes encuestados fue de 4,5 puntos y el máximo de 12,9. El cuartil 75 con un puntaje de 10,9 indica que el 75% de los docentes encuestados solo desarrolla el 50% de los procesos de enseñanza en su praxis docente. Estos resultados reflejan que los docentes presentan grandes dificultades en la forma cómo seleccionan sus contenidos, en la formulación de los objetivos de la clase y en su planificación; así como en el uso y diseño de las técnicas didácticas y en la selección de las técnicas e instrumentos de evaluación.

Tabla 5. Resultados de las medianas y cuartiles de procesos de enseñanza

Categoría	Interpretación
0 a 3,9	Muy bajo procesos de enseñanza
4 a 7,9	Bajos procesos de enseñanza
8 a 11,9	Medianos procesos de enseñanza
12 a 15,9	Altos procesos de enseñanza
16 a 20	Muy altos procesos de enseñanza

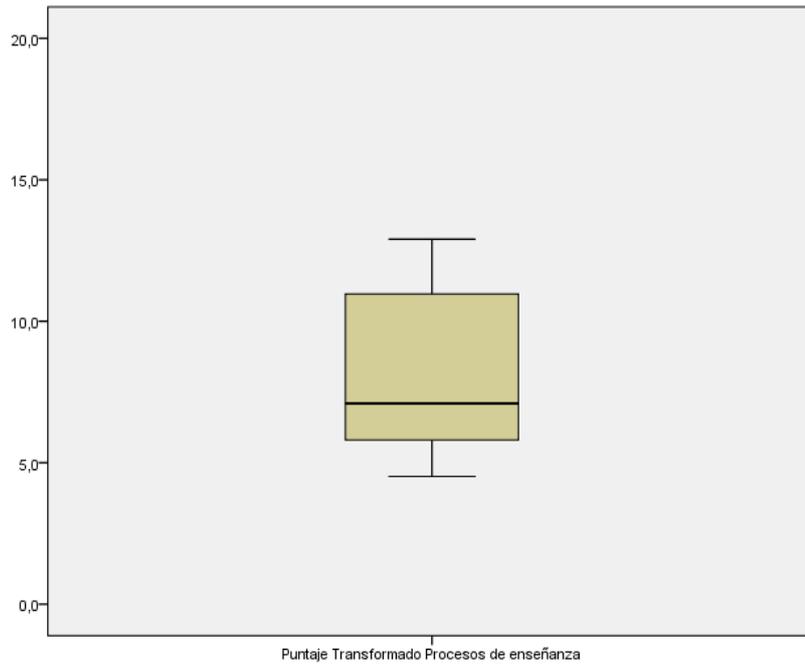


Gráfico 1. Diagrama caja y bigote de procesos de enseñanza

La Tabla 6 relacionada con la distribución de los docentes en las categorías de procesos de enseñanza indica que un 59,1% se ubica en bajos procesos de enseñanza, el 31,8 en medianos procesos y el 9,1 en altos procesos.

Tabla 6. Categorías de procesos de enseñanza

N	Válidos	22
	Perdidos	0
Mediana		7,097
Mínimo		4,5
Máximo		12,9
Percentiles	25	5,806
	50	7,097
	75	10,968

Con respecto a las sinergias que componen el evento proceso de enseñanza, referidos a las actividades que el docente realiza durante el proceso de enseñanza: planificación, facilitación y evaluación, en la Tabla. 7 se observa que las sinergias con mayor medida en la

mediana son la facilitación y la evaluación con 8 puntos sobre 20, lo cual de acuerdo al baremo de interpretación las ubica en medianos procesos. En cuanto a la sinergia planificación que obtuvo 5 puntos, al ser comparado con el baremo de interpretación se ubica en bajos procesos.

Tabla 7. Resultados de medianas y cuartiles de las sinergias de procesos de enseñanza

		Puntaje Transformado Planificación	Puntaje transformado Facilitación	Puntaje Transformado Evaluación
N	Válidos	22	22	22
	Perdidos	0	0	0
Mediana		5,000	8,000	8,000
Mínimo		3,3	4,0	2,0
Máximo		16,7	14,7	16,0
Percentiles	25	3,333	5,333	5,500
	50	5,000	8,000	8,000
	75	10,000	10,667	10,500

En la Tabla 8 se presenta la distribución de las categorías de la sinergia planificación, donde el 77% de los docentes se ubicó en muy bajos y bajos procesos de planificación, 13,6% en altos procesos, 9,1% en medianos procesos y 4,5% en muy altos procesos.

Tabla 8. Categorías de planificación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy bajos procesos de planificación	11	50,0	50,0	50,0
	Bajos procesos de planificación	5	22,7	22,7	72,7
	Medianos procesos de planificación	2	9,1	9,1	81,8
	Altos procesos de planificación	3	13,6	13,6	95,5
	Muy altos procesos de planificación	1	4,5	4,5	100,0
Total		22	100,0	100,0	

En el gráfico 2 se muestra el análisis de los ítems de la sinergia planificación, donde se observan las siguientes debilidades:

- Relación de los objetivos formulados con los contenidos de la clase.
- En la planificación no se presentan las técnicas didácticas a utilizar en la clase.
- Las técnicas didácticas no se relacionan con el tipo de contenido a impartir.
- Los contenidos en la clase no se exponen siguiendo la planificación.
- Los docentes no demuestran dominio sobre el tema de la clase.

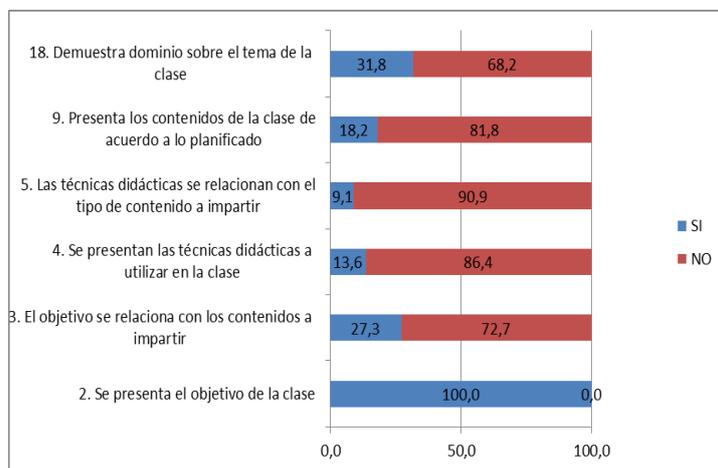


Gráfico 2. Resultados del análisis por ítems de la sinergia planificación

La Tabla 9 presenta cómo se distribuyen los maestros en las categorías de facilitación. El 81% se ubica en las categorías bajos y medianos procesos de facilitación y el 18,2% en altos procesos de facilitación.

Tabla 9. Categorías de facilitación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajos procesos de facilitación	9	40,9	40,9	40,9
	Medianos procesos de facilitación	9	40,9	40,9	81,8
	Altos procesos de facilitación	4	18,2	18,2	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

El gráfico 3 presenta el análisis de ítems de la sinergia facilitación donde los resultados muestran como desfavorables los aspectos que se relacionan con que el docente:

- Conecte los conocimientos de la clase con los conocimientos previos del alumno.
- Explore los conocimientos previos del estudiante.
- Utilice una técnica de enseñanza de acuerdo a los tipos de contenidos de la clase.
- Aplique técnicas didácticas de acuerdo a las necesidades cognitivas de los estudiantes.
- Explique la clase utilizando las técnicas de enseñanza de acuerdo con el nivel de formación del estudiante.
- Incentive la participación del estudiante.

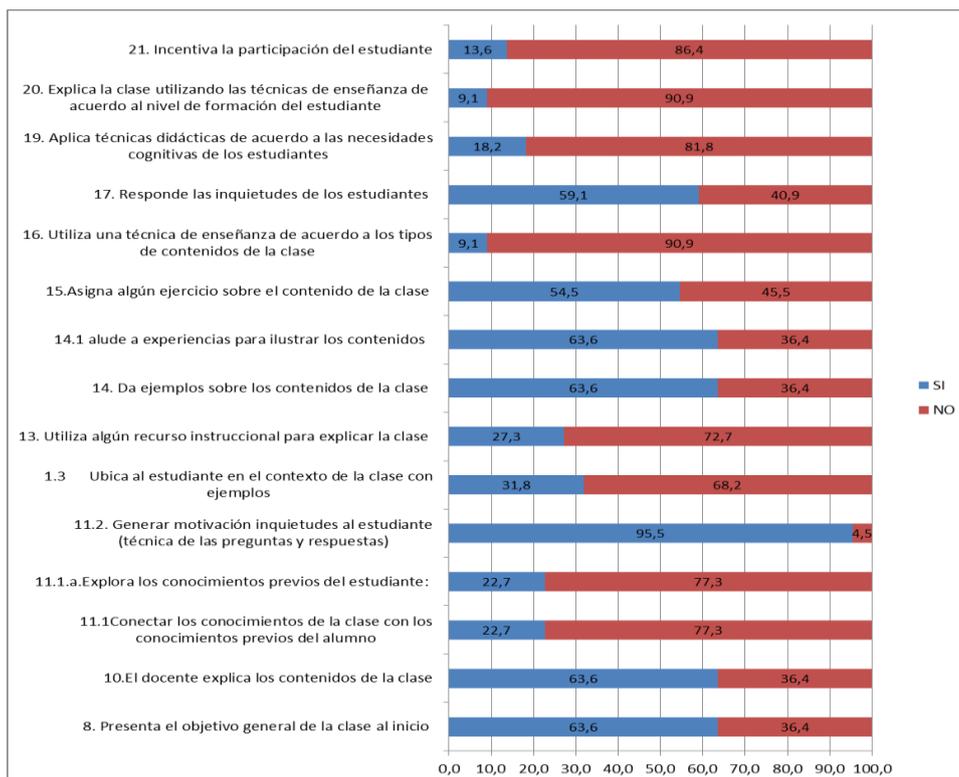


Gráfico 3. Resultados del análisis por ítems de la sinergia facilitación

En la Tabla 10 se puede observar que el 72,8% de los docentes se ubican en bajos y medianos procesos de evaluación. El 13,6% en altos procesos de evaluación, el 9,1% en altos procesos de evaluación y el 4,5 en muy bajos procesos de evaluación.

Tabla 10. Categorías de evaluación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy bajos procesos de evaluación	1	4,5	4,5	4,5
	Bajos procesos de evaluación	8	36,4	36,4	40,9
	Medianos procesos de evaluación	8	36,4	36,4	77,3
	Altos procesos de evaluación	3	13,6	13,6	90,9
	Muy altos procesos de evaluación	2	9,1	9,1	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

En el gráfico 4 se presenta el análisis de los ítems de la sinergia evaluación, donde se muestran como aspectos desfavorables los que se relacionan con:

- Desinformación acerca de la evaluación al estudiante.
- Las técnicas e instrumentos utilizados en la evaluación no se adecuan a los contenidos.
- No se presenta alguna técnica de evaluación para consolidar el conocimiento en los estudiantes.
- No se presenta al estudiante al final de la clase ningún instrumento de evaluación para chequear el aprendizaje

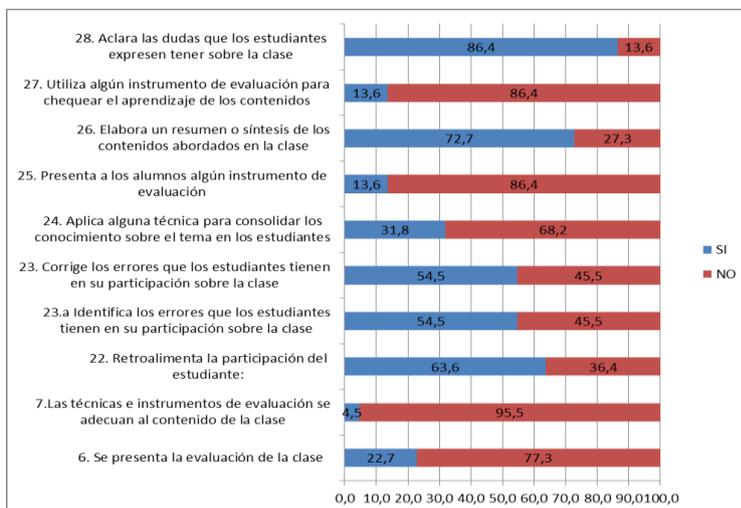


Gráfico 4. Resultados del análisis por ítems de la sinergia evaluación

RESULTADOS

En el estudio se pudo percibir que los docentes de primaria de la institución Rafael Uribe del Corregimiento de Media Luna, desarrollan un bajo proceso en la planificación, facilitación y evaluación de los contenidos definidos para enseñar en el currículo de primaria del país. Se observó que el 75% de los docentes encuestados desarrollan en su praxis docente solo el 50% de las actividades propias de un proceso de enseñanza. Estos resultados reflejan que los maestros presentan dificultades al seleccionar los contenidos, así como en la formulación de los objetivos de la clase al igual que en la planificación, en el uso y diseño de las técnicas didácticas y en la selección de las técnicas e instrumentos de evaluación.

De igual manera las derivaciones evidencian que los docentes tienen dificultades con respecto a reconocer cuáles son los componentes de la planificación educativa, definición de

técnicas didácticas, identificación de criterios para evaluar una clase, técnicas e instrumentos de evaluación, así como las diferencias entre técnicas, estrategias y recursos, lo cual hace que sus clases se desarrollen de manera tradicional, sin ningún tipo de innovación tecnológica, pedagógica ni didáctica.

Estos resultados contrastan con lo expresado por la Unesco (1996), cuando menciona la necesidad de reconocer “que el progreso de la educación depende en gran parte de la formación y de la competencia del profesorado, así como de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador” (p.4).

En el proceso de la planificación de las clases, los maestros se ubicaron en la categoría baja, lo que indica desconocimiento de los componentes básicos de la planificación por lo que muchas veces la realizan como un compromiso frente a la escuela, pero luego no las desarrollan en la clase.

Estos resultados muestran improvisación de clases, hecho que contradice lo planteado por Kaufman (2006), quien expone que en la planificación académica se deciden los objetivos a lograr durante el proceso de enseñanza, mediante un plan que contiene las técnicas apropiadas para lograr el aprendizaje del contenido de la clase. De esta manera, una planificación debe incluir las actividades que cumplirán el maestro y los alumnos, así como toda la comunidad educativa.

Con relación a la sinergia evaluación, se evidenció que medianamente los docentes encuestados desarrollan en sus clases procesos de evaluación de acuerdo con los tipos de contenidos y los momentos de la clase, sin embargo, se percibió dificultades, por desconocimiento, sobre los tipos de técnicas y el contenido a evaluar. Se observó que en el cierre de la clase, los maestros no presentan ninguna evaluación que les permita confirmar el aprendizaje y consolidar los conocimientos.

CONCLUSIONES

Los docentes tienen dificultades en la planificación, facilitación y evaluación de su clase. El 75% de los docentes encuestados solo desarrollan el 50% de los procesos de enseñanza en su praxis docente, lo que evidencia dificultades para la selección de contenidos y formulación de objetivos, en la planificación, así como en el uso y diseño de las técnicas didácticas y en la selección de las técnicas e instrumentos de evaluación.

Estos resultados permiten inferir que en la Institución Educativa Rafael Uribe del Corregimiento de Media Luna, existen marcadas deficiencias en los procesos de enseñanza; ante lo cual los rectores deberían realizar un programa dirigido a formar a los docentes en los aspectos pedagógicos para que desarrollen procesos de enseñanza orientados hacia la calidad educativa.

REFERENCIAS

- Alves, E. y Acevedo, R. (2002). Evaluación Cualitativa. Orientaciones para la práctica en el aula. Valencia, Venezuela: Cerined
- Arenas M. y Fernández T. (2009). Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la facultad de ciencias administrativas de la UABC. *Revista de la Educación Superior*. 38(150), 7-18
- Fernández, A. (2009). La evaluación de los aprendizajes en la universidad: nuevos enfoques. Instituto de Ciencias de la Educación Instituto de Ciencias de la Educación Universidad Politécnica de Valencia Universidad Politécnica de Valencia. Recuperado de <https://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/ev-aprendizajes.pdf>
- García, M. y Gutiérrez J. (2012). Filosofía de la Educación. Madrid: Ediciones Narcea
- Grasha, A. (1996). Estilos de enseñanza. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194146862007.pdf>
- Kaufman, A. (2006). Capabilities and Freedom. *Revista Journal of Political Philosophy*, 14, 289–300
- Luengo N., J. (2004). La Educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación. En De Pozo A, Álvarez Castillo, J., y Otero Urtza, E., *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Melinkoff, R. (2004). Los Procesos administrativos. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/44509779_Los_Procesos_administrativos_Ramon_V_Melinkoff
- Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley General de Educación 115. República de Colombia
- Molina, D. (2001). Material de Apoyo Instruccional. Curso Orientación Educativa. Barinas: Unellez
- Quesquén, R. (2013) Técnicas e instrumentos de evaluación. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.

Facultad de Ciencias Históricas,
Sociales y de Educación
Universidad Abierta para adultos, UAPA.
(2014). Los Procesos de Enseñanza y
Aprendizaje en la UAPA. Recuperado
de
<http://cristinagarcia143784.blogspot.com>
/
Zabalza M. (2004). Guía para la
planificación didáctica de la docencia

universitaria en el marco del EEES.
Universidad de Santiago de
Compostela. Octubre – 2004.
Recuperado de
[http://www.udc.es/grupos/apumefyr/doc
s/guiadeguias.pdf](http://www.udc.es/grupos/apumefyr/docs/guiadeguias.pdf)