

Currículo y práctica educativa en el grado transición: una revisión desde el currículo oficial colombiano

Curriculum and educational practice in the transition year: a review from the colombian official curriculum

Saida Mercedes Alvarado Pinto

Universidad de Panamá, Doctorante en Educación. Panamá

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8268-7229>

Correo electrónico: saida-m.alvarado-p@up.ac.pa

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17261172>

Resumen

El interés por el estudio de las prácticas educativas está marcado en la actualidad, por la creciente importancia otorgada a las experiencias de aprendizaje que se vivencian directamente en el aula, pues es desde el análisis de lo que allí ocurre, que se comprende de mejor manera como puede producirse un mejor aprendizaje. Esta interacción entre docente-estudiante también está determinada, entre otros factores, por el lineamiento de política curricular de un país. En este contexto, se presenta la siguiente ponencia, que se sitúa en el marco teórico del proyecto de investigación “*Prácticas Educativas en el Grado Transición con relación a las Teorías Implícitas de los Docentes y al Lineamiento de Política Curricular Colombiana*”, con la finalidad de comunicar los avances de la revisión de la literatura en lo que concierne a la descripción y análisis de la organización curricular y pedagógica en el grado transición y del rol docente, en función del lineamiento de política curricular en Colombia, para ponerlos en consideración y discusión de la comunidad académica. Se destaca del análisis de esta revisión, la necesidad de proponer alternativas de formación docente que le permitan, además de la apropiación del currículo oficial a la par de sus actualizaciones y reformas, su participación en la construcción de los lineamientos de política curricular en este grado educativo.

Palabras clave: currículo, práctica educativa, grado transición, currículo oficial.

Abstract

The study of the educational practices is currently focused on the increasing importance of the classroom learning experiences. Their analysis provides us with the understanding needed to build better,

deeper and more effective learning. The interaction between teachers and their learners is also determined by the country's curriculum policies. The present article is part of the Research Project: Educational Practices in the Transition Year of Primary Education in relation to the Teachers' Implicit Theories and the Colombian Curricular Policies. It is embedded in the theoretical framework of the aforementioned project and is designed to provide an overview of literature reviews related to the description and analysis of the curricular and pedagogical organization in the Transition level as well as the role of the teacher in the context of the Colombian Curricular Policies. In addition to this, this paper also seeks to put this review into consideration and discussion of the Academic Community. From the analysis of this review, it stands out the need to propose alternatives of teaching training allowing not only teachers' deeper knowledge of the official curriculum and its reforms but also their direct participation in the design of the curricular policies in the transition year of Primary Education.

Keywords: curriculum, educational practice, transition year, oficial curriculum.

Introducción

La interacción entre docente-estudiante en situaciones de aula, está determinada por diversos factores, entre los que se encuentran el lineamiento de política curricular y las concepciones, teorías, sesgos o creencias que traen consigo los docentes sobre la enseñanza, su desempeño y quehacer propio de su práctica. En este contexto, la relación entre currículo, docentes y estudiantes es uno de los vínculos más interesantes del campo educativo, porque además de articular sus elementos principales (Sacristán, 2010) está centrado en la práctica educativa y analizar este tipo de interacciones significa construir oportunidades valiosas de reflexionar sobre ellas para comprenderlas, repensarlas y transformarlas.

Una primera forma de abordar este análisis amerita revisar los lineamientos de política curricular, que en la actualidad tienen un impacto significativo en la práctica educativa ya que se constituyen en directrices y orientaciones que guían el diseño, desarrollo, implementación y evaluación del currículo en el ámbito educativo. Establecen en la práctica qué y cómo enseñar y las orientaciones pedagógicas que se siguen para hacerlo plausible. Considerando esto, este artículo tiene como propósito abordar los documentos que hacen parte del lineamiento de política curricular para visibilizar y comprender cómo se organiza el currículo en el grado transición y cómo puede llegar a ser concebida como una herramienta que genera consensos frente a los procesos curriculares y pedagógicos que se vivencian en las aulas.

A tal efecto, la temática a considerar tiene que ver con las precisiones conceptuales que han surgido con relación a la evolución del concepto de currículo y que han derivado en diversas clasificaciones,

diferentes enfoques y perspectivas situándolas en lo que define la política curricular colombiana para el grado transición, desde sus generalidades, hasta la concreción de la organización del currículo y de la práctica educativa, el rol del docente, la intencionalidad de un lineamiento de política curricular y su apuesta por hacer posible su articulación en la práctica educativa.

La importancia de esta revisión radica en la contribución que desde el análisis teórico se hace a la organización pedagógica y curricular en el grado transición en función de la política curricular colombiana, con el interés primario de abandonar por una lado las excesivas prácticas tradicionales y sistemáticas en las aulas de clase del grado transición y por otro construir desde la reflexión permanente de la propia práctica pedagógica y el análisis constante de los referentes curriculares, la búsqueda y visibilización de oportunidades de mejora en las practicas educativas que favorezcan la calidad de aprendizajes que reciben nuestros niños y niñas desde su educación inicial. Un primer paso para lograrlo, se considera que está en los aportes y transformaciones para la reducción de la brecha que existe actualmente entre la política curricular (currículo oficial) y la práctica educativa (currículo operativo)

Desarrollo

Precisiones sobre el currículo prescrito u oficial y el currículo operativo en el grado transición

El currículo prescrito o pretendido u oficial viene a definir lo que se ha de enseñar y aprender (Coll y Martín, 2021) en el marco de la interacción docente-estudiante en situaciones de aula a partir de una serie de orientaciones y lineamientos que se estructuran en la política educativa de un país y constituyen puntos de apoyo y orientación sobre el concepto que desde el mismo marco normativo se entiende por currículo y que han de estar encaminadas en concretar prácticas educativas que favorezcan de forma positiva las experiencias de la cotidianidad en el aula para lograr aprendizajes de calidad. Esto quiere decir, en el contexto de los lineamientos curriculares para el nivel preescolar en Colombia, (Ministerio de Educación Nacional, 1998) que se estimule y fortalezca en la cotidianidad escolar el desarrollo integral de los niños y niñas de cinco años de edad discerniendo lo que es relevante en un momento dado y sugiriendo algunas disposiciones acordes a lo que se ha de enseñar de acuerdo a los planes de desarrollo, al contexto social, histórico y cultural de la sociedad y que induzcan a generar procesos de reflexión, análisis crítico y ajustes progresivos por parte del maestro, los directivos, las comunidades educativas y los investigadores de la educación.

El currículo operativo es llevar a la acción todo ese conjunto de aspiraciones del currículo pretendido que se plasmaron en una propuesta teóricamente planificada (Bolívar, 2021) y que durante su

diseño se analizó, revisó y evaluó el interrogante de cómo podrían llevarse a cabo, lograrse en la práctica y hacerlo posible en la realidad de las aulas escolares. Esta condición lo hace complejo porque se requiere que los docentes comprendan a profundidad que el currículo prescrito u oficial, que hace parte de una política educativa general, es en esencia un currículo sugerido que se debe ir reelaborando a través de la interacción mutua y de la actividad conjunta (Coll, Onrubia y Mauri, 2008) y cuyos resultados deben ir incorporándose de forma progresiva. El currículo operativo, entonces, da cuenta de una comprensión a profundidad de las intencionalidades del currículo oficial que se evidencia en la práctica educativa y pedagógica del docente en situaciones de aula.

Esta claridad conceptual nos permite entender de mejor forma la organización curricular y pedagógica que desde el lineamiento de política se propone para la práctica educativa en el grado transición.

Generalidades del currículo oficial para el grado transición en Colombia

Los principales fundamentos legales y conceptuales que rigen la Educación Preescolar en Colombia se enmarcan en la Constitución Política, la Ley General de Educación de 1994 y su decreto reglamentario 1860, normas actualmente inmersas en el Decreto 1075 de 2015 (Decreto único Reglamentario del Sector Educación, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), los lineamientos curriculares (1998), las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar (2017) y el Decreto 1411 del 2022 que subroga un apartado del Decreto único del sector educación para reglamentar la prestación del servicio educativo del nivel inicial y preescolar en el país.

En este sentido de organización curricular y pedagógico, el eje que ha orientado la Educación Preescolar ha sido el documento de los lineamientos curriculares (MEN, 1998). Este documento se construye a partir de una concepción de los niños y niñas como sujetos centrales del proceso pedagógico y de gestión, teniendo en cuenta una visión integral de todas sus dimensiones de desarrollo: socio-afectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual y ética, así como las posibles formas para implementar estrategias pedagógicas y de gestión en y desde las I.E con liderazgo del docente.

Después, con la expedición del Decreto Único Reglamentario del Sector Educación (Decreto 1075 de 2015) se reafirma que la educación preescolar en Colombia está compuesta por tres grados, de los cuáles los dos primeros constituyen una etapa previa y el tercero es el grado obligatorio (el grado transición). Además, que el Ministerio de Educación Nacional es el encargado de organizar y reglamentar un servicio que proporcione elementos e instrumentos formativos y cree condiciones de coordinación entre quienes intervienen en este proceso educativo (Decreto 1075, art. 2.3.3.2.1.1., 2015).

Con la Ley 1804 de 2016 se instaura la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, la cual, sienta las bases conceptuales, técnicas y de gestión para garantizar el desarrollo integral de los niños de 0 a 6 años y la materialización del Estado Social de Derecho. Es así, como en el artículo 5 se establece que la educación inicial es un derecho de los niños y niñas menores de 6 años y la define como un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado mediante el cual los niños y niñas desarrollan de forma progresiva su potencial, capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, además refiere que su orientación política y técnica al igual que su reglamentación estarán a cargo del Ministerio de Educación Nacional en concordancia con la política de primera infancia.

Dentro del marco de esta política, en 2017, El Ministerio de Educación Nacional presenta las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar como un referente técnico de actualización y armonización de los Lineamientos Curriculares, con la posibilidad de construir un mismo horizonte pedagógico y curricular más amplio e integral del proceso de enseñanza-aprendizaje que se imparte en el nivel preescolar y que conlleve a potenciar los propósitos de desarrollo y aprendizaje.

Como resultado, se expide el Decreto 1411 del 2022 que, además de establecer la organización de la educación inicial, sus principios y prestación así como los roles y responsabilidades de las entidades y organismos correspondientes, armoniza la reglamentación ya existente para el nivel preescolar con las leyes 1804 de 2016 (política pública de atención integral a la primera infancia) y ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) en lo que tienen que ver con el sentido, principios y propósitos de la educación inicial y preescolar, los componentes de calidad, la adecuación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) en las Instituciones Educativas, las orientaciones curriculares para la organización de las actividades en situaciones de aula, la documentación y seguimiento al desarrollo integral.

La organización del currículo en el grado transición

De acuerdo con Sacristán (2008), siendo el currículo una práctica compleja, que se transforma con el contexto histórico, cultural y social, es entendible que se presenten concepciones desde diversas perspectivas. El concepto de currículo ha evolucionado a lo largo del tiempo y a la par de las formas de interacción humanas, que también ha dado lugar a diversas clasificaciones que reflejan diferentes enfoques y perspectivas que se tiene sobre la educación.

En Colombia, desde la Ley General que rige la educación (1994), en el Artículo 76, se define el currículo como:

Conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (Ley 115, 1994, p.17, Artículo 76).

Torres (1998), lo clasifica en dos categorías que se abordan en la política curricular colombiana: El currículum explícito que aparece claramente reflejado en las intenciones que, de una manera directa, indican tanto las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o los programas oficiales, como los proyectos educativos de centro y el currículum que cada docente desarrolla en el aula. El currículum oculto hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. (Torres, 1998, p.198)

Por su parte, Vasco (2000), fortalece la definición de currículo como una propuesta de cambio e implementación, en donde el concepto, uso y evaluación de las competencias, como modelo escolar sea para optimizar la comprensión de conocimientos, partiendo de la identificación de dificultades que se presenten a nivel escolar, y decidir hacer una transformación didáctica y de esta manera implementarlas.

Para la organización curricular en el grado transición (tercer grado de preescolar) los documentos orientadores proponen dos formas de entender el currículo: el currículo basado en la experiencia y el currículo basado en competencias:

Currículo basado en la experiencia

De acuerdo con las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar (MEN, 2017), un currículo desde la experiencia se fundamenta en el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas, las interacciones que se viven en la cotidianidad, las actividades rectoras inherentes a la vida de la infancia (el juego, el arte, la exploración del medio y la literatura) y el saber pedagógico como fuente de reflexión que nutre las propuestas pedagógicas. Hoyuelos (2010), por su parte afirma que este currículo, respeta los tiempos de la infancia porque encuentra sentido en los que hacen los niños y niñas, en lo que exploran, indagan, en sus propias maneras de comunicarse, en su sensibilidad más que en los contenidos temáticos.

Esta visión del currículo pone en primer lugar las relaciones, los encuentros, el diálogo, la negociación y reconoce la naturaleza del contexto y las dinámicas de la práctica misma en situaciones de aula. Desde esta perspectiva, potenciar el desarrollo de los niños y las niñas hace referencia a garantizar su derecho a la educación, a ser diversos, a ser cuidados y cuidar, y a vivir experiencias en las que aprendan.

Dewey (1998), a partir de su propuesta de los centros de interés, define el tema curricular basado en la experiencia como una forma de interacción entre todos los participantes de la comunidad educativa, cuyo énfasis es la acción de cada uno relacionada directamente con su contexto socio cultural y natural. Si bien este pedagogo pone en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje a los niños y niñas considera que es insuficiente si la maestra no es también protagonista, pues él considera que su papel es fundamental en este currículo, ya que es constructora permanente de situaciones y ambientes que dan vida a las experiencias que los niños y las niñas viven; y las reconstruye, enriquece y reorganiza para generar nuevas acciones que les posibilitan nuevos aprendizajes.

Currículo basado en competencias

Desde este enfoque curricular, las competencias son definidas como capacidades generales que permiten a los niños desde que nacen y a lo largo de toda su infancia, acceder al mundo que les rodea y construir un conocimiento organizado que les facilita desenvolverse de la mejor forma en él (Otálora, 2010). En esta medida, las competencias les dan la posibilidad a los niños de un saber y un hacer para relacionarse con sí mismos, con los demás y con los objetos del mundo, habilidades que ponen en juego cada vez que se enfrentan a las actividades y diversas situaciones de su cotidianidad.

Los aprendizajes no se adquieren aislados y desvinculados del entorno, se dan desde la realidad de los sujetos. Desde que nacen, ven, sienten, perciben y aprenden de la realidad que les rodea. No dejan de aprender y apropiarse de conocimientos para luego usarlos en un aprendizaje permanente, continuo, donde complementan conceptos, los relacionan y los aplican en las situaciones cotidianas de su infancia (MEN, 2010).

Con el ingreso a la escuela, el aprendizaje cobra gran importancia, pues se privilegian procesos cognitivos, sociales y personales, que tendrán su continuidad en los primeros grados de educación básica (MEN,1998). Desde esta edad, es esencial reconocer el desarrollo de las competencias como una herramienta de aprendizaje, que permite acceder a nuevos conocimientos y experiencias, y la oportunidad de comprender el entorno natural y social. Desarrollar competencias es una acción educativa de respeto por los niños y niñas que los acepta como sujetos de aprendizaje, que no solo imitan o repiten trabajos preparados por otros, sino que se convierten en protagonistas de su propio proceso. Para el grado de transición (tercer grado de preescolar), se busca, principalmente, el desarrollo y formación integral de las competencias comunicativa, matemática, científica, ciudadana en articulación con las dimensiones de desarrollo y evidenciadas en la organización del currículo.

Práctica educativa en el grado transición

La organización del quehacer del docente en el aula se aborda en función del lineamiento de política a partir de dos categorías: la primera, en la que se plantea el ambiente de aula como un espacio intencionado que debe ser facilitado por los maestros para ayudar a los estudiantes a aprender (MEN, 2017). Este propósito se materializa en la propuesta pedagógica de intervención en el aula en la que ha de conectarse su saber pedagógico con los referentes de desarrollo y la reflexión continua del resultado de las formas de organización de la actividad conjunta que se concreta en la interacción entre el docente y sus estudiantes (Coll, 1999).

En este contexto de las interacciones, emerge la segunda categoría, en la que se propone profundizar en cuatro momentos esenciales a la organización de la práctica pedagógica del maestro: indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar el proceso. Estos elementos hacen parte de la reflexión continua de la propia práctica docente.

Las interacciones en educación inicial, entonces, comprenden las relaciones recíprocas o formas de actividad conjunta que establecen los niños y niñas de este nivel educativo con sus pares y los demás en los diversos entornos en los que ocurre su desarrollo. Estas interacciones suceden de forma natural y espontánea en los juegos, exploraciones, en la comunicación al igual que en medio de la mediación pedagógica que realiza el docente. Por este motivo, es esencial que en la práctica educativa del docente se evidencie la intencionalidad del proceso de enseñanza y de aprendizaje y el ajuste de los apoyos, a partir de propuestas de intervención en el aula basadas en las actividades rectoras (el juego, el arte, la exploración del medio y la literatura) convertidos en referentes técnicos dentro del marco del lineamiento de política curricular, pero que a su vez son interacciones naturales que están presentes en la cotidianidad de los niños y niñas.

Desde esta perspectiva, se le otorga un mayor sentido a la práctica pedagógica del maestro a través de la sistematicidad de los procesos y de las interacciones. La sistematicidad de los procesos reconoce las experiencias, conocimientos, identidad y cultura que los niños y las niñas traen consigo, ya que estos se convierten en el horizonte para la construcción de propuestas pedagógicas que respondan a sus intereses y al mismo tiempo a los del docente. Es la brújula que orienta y señala el norte de la organización pedagógica (MEN, 2017).

Rol docente

Al igual que en la organización curricular y pedagógica del grado transición, los lineamientos de política describen dos maneras de entender el rol del docente: uno desde la perspectiva de mediador y facilitador de aprendizajes (en contraste al rol de transmisor de conocimientos) con habilidades específicas

para posibilitar un entorno donde se fomente la participación activa y con capacidad de adaptación y el otro desde el enfoque de funciones y competencias docentes.

Como mediador y facilitador de aprendizajes, el currículo oficial aborda concepciones de las teorías mediacionales y constructivistas del aprendizaje, entendiendo la enseñanza en términos de influencia educativa. Esta concepción se refiere a los procesos que usan los profesores para ayudar de forma intencional, sistemática y planificada los procesos de construcción y de atribución de sentido que los estudiantes les otorgan a los contenidos objeto de aprendizaje (Coll y Engel, 2018). En otras palabras, el aprendizaje necesita de una labor mediadora, y en el contexto escolar, es el docente, quien esencialmente la desarrolla a través de orientaciones y guías externas. Es un proceso que necesariamente necesita de la guía de otras personas. La influencia educativa es la que posibilita los procesos de enseñanza-aprendizaje, tal y como lo señalan, Coll et al., (2008).

De otro lado, desde el ejercicio de la función docente, el marco normativo (MEN, 2022) establece una serie de competencias requeridas por el docente para su desempeño profesional. Algunas de estas competencias están relacionadas directamente con los saberes y conocimientos propios de una disciplina particular (competencias funcionales) y otras en cambio se relacionan con el comportamiento habitual de las personas, con atributos personales que favorecen la ejecución de una actividad o con estrategias que emplean para desarrollar mejor su labor (competencias comportamentales). Desde esta perspectiva se considera que, para el ejercicio de la docencia en este nivel educativo, es necesaria la puesta en juego de competencias que involucren a demás de saberes disciplinares específico, el saber pedagógico y algunos atributos particulares.

Asimismo, menciona la norma que, considerando que el objetivo fundamental del quehacer docente es que los niños y niñas desarrollen competencias que les permitan participar en sociedad como ciudadanos productivos, convivir democrática y pacíficamente, es imprescindible que uno de los aspectos para que se logre este propósito es a través de la formación y cualificación docente.

Intencionalidades del currículo pretendido para el grado transición: articular la teoría a la práctica educativa

Señala el marco normativo, dentro de la política educativa para el nivel preescolar, que los establecimientos educativos que ofrecen el grado obligatorio de preescolar (transición) deben incorporar en sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI), la propuesta pedagógica y curricular orientada a promover el desarrollo y el aprendizaje de los niños y niñas en coherencia con lo establecido en la Política Estatal de Atención Integral para la Primera Infancia, Los Lineamientos Curriculares para la Educación Preescolar y las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar.

Este desarrollo curricular, según las directrices de la política educativa, se concreta a través de propuestas, actividades y proyectos transversales que tienen en cuenta, además de la integración de las dimensiones del desarrollo y las competencias propias del nivel; las actividades rectoras, los ritmos y estilos de aprendizaje, las características de los niños y niñas como sujetos de derechos, sus interacciones, el contexto educativo y comunitario, el saber pedagógico y la experiencia del docente (MEN, 2017).

Desde los documentos orientadores se admite que cada vez que se expone desde la política curricular, una nueva perspectiva teórica para la educación en el grado preescolar, se establece el desafío para el docente de comprenderlo y apropiarlo en su quehacer en el aula de clases. La escuela, en este sentido, se convierte en el escenario, donde evidentemente se libran las tensiones (ya sean internas o externas) que resultan en relación a esa articulación teoría-práctica curricular, y que finalmente se debe resolver con la asimilación de ese currículo pretendido, su integración en la práctica docente diaria con actividades que reúnan las características que requiere la innovación y flexibilización curricular para favorecer, ante todo, las experiencias educativas de los estudiantes y la calidad de sus aprendizajes.

Dicha materialización del desarrollo curricular en situaciones de aula, trae consigo, necesariamente algunas implicaciones, como que el diseño curricular no se limite a una concepción administrativa o técnica que se ha de plasmar en un documento, sino que debe dirigirse hacia la acción en el grupo clase y a la manifestación en el trabajo en el aula bajo el principio de la autonomía escolar (Bolívar, 2021). Es de esta manera como se hace fundamental que la escuela y con ella el aula de clases del grado transición, sea promovida como el espacio de socialización ideal en donde se brindan las oportunidades de desarrollo integral, se impulsa la motivación por el aprendizaje y la participación de las familias favoreciendo una formación integral.

Es en el lineamiento de política curricular para el grado transición donde se contemplan los lineamientos y orientaciones que permiten comprender la actividad educativa dirigida a los niños y niñas entre los 5 años de edad, a partir de una conceptualización del desarrollo por dimensiones y por competencias, perspectiva tras la cual, el docente puede observar y conocer los fundamentos básicos que tienen sustento en las teorías sobre el desarrollo social y cognitivo de los niños de preescolar. Además, este currículo prescrito, aborda la posibilidad de construir un proceso más amplio e integral del proceso de enseñanza-aprendizaje que se imparte en el grado transición, permitiendo la integración de conceptos como saber pedagógico, desarrollo, aprendizaje, referentes de desarrollo y aprendizaje, las interacciones y las actividades rectoras que para el nivel de preescolar están definidas como aquellas que entre otras cosas, posibilitan la elección de las estrategias pedagógicas, las maneras en que se crean los ambientes las formas en que se distribuyen los tiempos y espacios y la manera cómo se hacen las interacciones con el mundo,

con las personas, con sus pares y con ellos mismos. Estas actividades son: la exploración del medio, el juego, las expresiones artísticas y la literatura. (MEN, 2017).

Todos estos referentes de articulación, anteriormente descritos, han llegado a directivos y a docentes en las instituciones educativas del país, encontrando paulatinamente espacio en las prácticas pedagógicas cotidianas, pero también, ocasionando tensiones, debates y preocupaciones entre los docentes acerca de la planificación, la didáctica y la implementación en su quehacer diario. Y aunque existe un considerable cuerpo de literatura sobre innovaciones curriculares y su implementación en las aulas escolares, la mayoría de ellas surgen de teorías y/o experiencias de educadores, profesionales de la educación, académicos, profesores universitarios, directivos, y/o personas que administran el sector educativo, pero que difícilmente ejercen la docencia en las aulas.

Discusión

La articulación entre el currículo oficial y la práctica educativa: barreras y dificultades

A pesar de la existencia de un currículo prescrito en el nivel preescolar (orientaciones y lineamientos) enmarcado desde la política educativa colombiana, que ya es entendida como un proceso facilitador de elementos de apoyo para las Instituciones Educativas, para sus directivas y para los y las docentes del grado transición que les posibilite, además de reflexionar y enriquecer sus prácticas pedagógicas, generar acciones conducentes a definir sugerencias más integradoras, dinámicas y participativas para desarrollar en situaciones de aula; no se logra evidenciar la articulación entre éstas y el currículo operativo (implementación) durante la práctica pedagógica y didáctica, dificultando así la puesta en marcha de propuestas tendientes a mejorar las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a los estudiantes de este grado.

Así lo concluye el informe del Ministerio de Educación Nacional, socializado en la ciudad de Bucaramanga en el mes de mayo del año 2021, en el que además se identifica como uno de los mayores desafíos de la educación en Colombia, el cierre de brechas existentes (que se incrementaron con la pandemia) entre los territorios rurales y urbanos en términos de acceso a recursos, herramientas, materiales, procesos de formación, conectividad, etc., que conllevan a la generación de inequidad en oportunidades de desarrollo y aprendizaje (MEN, 2021). Estas brechas, a su vez plantean retos para favorecer procesos de lectura y escritura, pensamiento científico y matemático, habilidades socioemocionales, entre otras, desde la primera infancia.

Además, como resultado de la reflexión y análisis de encuentros de evaluación formativa en el grado transición y de participaciones y asistencias a eventos como congresos, seminarios, foros educativos

de educación inicial y preescolar, se ha podido concluir la desarticulación que existe entre el planteamiento de los planes de estudio formulados en los PEI de las I.E. con la práctica curricular, el contexto y las actividades en situaciones de aula que, sumado a la ausencia de integración curricular, impide tener claridad sobre el proceso educativo que se vivencia en las aulas de clase y sus resultados en términos de mejora de las experiencias educativas de los estudiantes y por ende, en la calidad de sus aprendizajes.

Cuando se indaga sobre las posibles causas de la desarticulación entre teoría y práctica curricular se detecta, la falta permanente y continua de formación de docentes y directivos docentes en estrategias de integración curricular, de didácticas y de mecanismos de influencia educativa que puedan evidenciarse en la práctica curricular docente. Es frecuente observar que quienes ejercen su práctica curricular en el grado transición, en contextos rurales, tienen un alto grado de desconocimiento del currículo prescrito y no acostumbran a revisar por iniciativa propia las orientaciones y lineamientos descritos en la política curricular. También, parte de la planta docente que ejerce en el grado transición tienen su formación profesional en otra área de desempeño, lo que puede explicar la tendencia a la escolarización en este grado y el uso continuo de la metodología tradicional.

De igual manera, a través de conversaciones que se entablan en la cotidianidad con los docentes encargados de los demás grados de la básica primaria (más específicamente del grado primero), se advierte que los niños durante el transcurso de su aprendizaje en ese año escolar, presentan dificultad en procesos básicos de apropiación de la construcción de número, funcionamientos cognitivos como cuantificación y principios de conteo; establecimiento de relaciones de orden e incorporación paulatina de la cardinalidad y de ordinalidad, conservación de cantidad y en general de nociones de medidas; resolución de problemas aditivos, entre otras.

Adicional a esto, al realizar actividades diagnósticas, con los estudiantes que ingresan al grado transición, se encuentra una baja estimulación del lenguaje oral y de habilidades en conciencia fonológica. Probablemente, esto suceda porque en que los hogares de ICBF que atienden a los menores de 5 años direccionan su intervención más hacia la parte asistencial que a la pedagógica, también en que algunas instituciones de carácter privado que ofertan el servicio educativo en estas edades, suelen utilizar metodologías tradicionales y currículos abstractos para iniciar procesos de lectura y escritura emergentes, lo que puede evidenciar una ausencia generalizada de programas de formación acordes a la evidencia científica que se ofrecen docentes, madres comunitarias, agentes educativas y familias, y de igual forma, no abordan la importancia del desarrollo del lenguaje oral y de su estructura fonológica en los niños y niñas desde edades tempranas, antes de iniciar cualquier proceso formal de lectura y escritura.

Estos factores también son recurrentes en los estudiantes de los demás grados de la básica primaria y se evidencian en el bajo rendimiento escolar en áreas básicas del conocimiento y en los resultados de pruebas externas como la prueba saber en el tercer grado de básica primaria. Algunos de los docentes, en encuentros y jornadas pedagógicas ocasionales, reconocen la falta de capacitación y conocimiento en uso de metodologías diferentes a la tradicional, que puedan llegar a favorecer mejores aprendizajes en situaciones de aula. También admiten la falta de apropiación de proyectos o situaciones didácticas que involucren las actividades rectoras (literatura, arte, juego, exploración del medio) en los procesos que se vivencian en las aulas de clase y que, además, cuenten con articulación curricular y transversalidad con otro tipo de conocimientos.

Las consideraciones anteriormente descritas conllevan a la necesidad de repensar la práctica pedagógica y la formación inicial y permanente del docente del nivel de preescolar que ofrecen las normales superiores y las universidades a través de sus facultades de educación para que los programas de formación incluyan además de los elementos que nos otorga la política curricular colombiana con sus lineamientos y orientaciones para la organización del currículo en el grado transición, las dinámicas del prácticum en el aprendizaje de la profesión docente.

De igual manera, es imprescindible crear, desde las entidades encargadas, los programas a corto, mediano y /o largo plazo que se especialicen en la formación inicial a madres comunitarias, agentes educativos, promotores que laboren en la atención a la primera infancia en hogares de bienestar familiar, centro de desarrollo infantil, jardines infantiles con el propósito de priorizar la formación pedagógica y didáctica situada sobre la asistencial.

La formación docente como elemento clave para posibilitar la articulación entre el currículo oficial y las prácticas educativas en el grado transición

El proceso de enseñanza aprendizaje, es fundamental en la estructura del sistema educativo. Es considerado como un espacio de construcción colectiva y cooperativa del conocimiento en el cual el papel del docente es primordial como facilitador (MEN, 2022). En este sentido el rol del docente es trascendental y de transformación continua. Si revisamos a través del tiempo, los temas educativos que han tenido que ver con la enseñanza y el aprendizaje, se puede evidenciar en diversas teorías y aportes, que, desde la psicología y la pedagogía, de una u otra manera han enfatizado en el rol del docente. Autores como Piaget (1982), Vygotsky (1978), Bruner (1972), Ausubel (1963), Gagné (1965), durante el estudio y desarrollo de sus teorías destacaron la importancia de la mediación pedagógica, proceso que es inherente al rol del docente.

En las interacciones que surgen durante el proceso de enseñanza aprendizaje, el rol del docente es clave para asegurar el aprendizaje de sus estudiantes y de esta manera aportar desde su saber a la calidad educativa y a la calidad de vida de las personas que la reciben. De ahí que la formación inicial y dentro de ella el prácticum cobre especial relevancia. Robalino (2005), afirma que:

“la formación inicial es la columna vertebral del desempeño docente. Las Instituciones formadoras tienen un alto grado de responsabilidad en las prácticas pedagógicas de los maestros y en las formas cómo se logran vincular al mundo laboral. El docente formado para la enseñanza y no para el aprendizaje, para la transmisión y no para la comunicación, para la memorización y no para el razonamiento, reproduce lo que él mismo aprendió de sus profesores y vivió en la Escuela Normal o en su universidad”.

También, desde años atrás, la Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors y citado por Tedesco (1.999), plantea que la Educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida se convertirán en los pilares del conocimiento (aprender a ser, a conocer, a hacer, a vivir juntos). El logro final de este de este objetivo ha supuesto un cambio muy importante en las metodologías de enseñanza y en el papel que desempeña el docente y que, a hoy en día, no logra concretarse en los países de América Latina: el desarrollo de la capacidad de aprender implica tener amplias posibilidades de contactos con docentes que actúen como mediadores y puntos de referencia del proceso de aprendizaje.

Nuestros países necesitan docentes con criterios bien definidos para el ingreso a la carrera docente, comprometidos e interesados en su profesión, en su formación y actualización permanente. Si bien es cierto, un estudiante es el centro de su propio aprendizaje y debe serlo del proceso educativo que se teje a su alrededor, pero la actividad constructiva del estudiante requiere la orientación y mediación del docente, de su institución y comunidad educativa que le pueden y deben crear las experiencias y ambiente propicio para que pueda ser posible su proceso educativo.

Esto solamente ocurrirá en la medida que se reestructuren los programas de formación inicial docente, desde su proceso de admisión hasta la inclusión de la reflexión constante de la práctica pedagógica, los procesos de influencia educativa (IE) y del prácticum en el proceso de aprendizaje de la profesión docente. Asimismo, durante la formación permanente, en los programas de formación continua y de extensión universitaria, concentrar todos los esfuerzos por incluir las actualizaciones de la política educativa, el currículo oficial y el operativo, reelaboración del currículo acorde a los resultados de la práctica educativa, del contexto y/o de propuestas situadas, metodologías y didácticas que se van desarrollando a medida que avanzan tanto las investigaciones en educación y se fortalecen las comunidades y redes de aprendizaje entre docentes.

significa que, además de los docentes y otros actores del proceso educativo, también han de emprender mejoras curriculares las instituciones educativas involucradas en la formación inicial, permanente y continua sin perder de vista que el currículo se puede entender como un conjunto de experiencias que constituyen las vivencias de nuestros estudiantes en la escuela, dotadas de sentido y significado propios de su realidad cultural (Sacristán, s.f.) y que la escuela, además de constituirse como el escenario propicio para enseñar y aprender los principios de una sociedad pluralista, afianza la comprensión y la conceptualización de la realidad social a través del conocimiento entendido como una herramienta de transformación social, que posibilita el desarrollo de competencias emocionales, cognitivas y de comportamiento para el respeto la diversidad y al entendimiento de los patrones culturales.

Conclusiones

La política educativa colombiana concibe a los niños y niñas como sujetos de derechos y como seres humanos que se desarrollan integralmente. A través de la prestación del servicio educativo el Estado busca garantizar su derecho a la educación y a partir de la expedición de lineamientos de política curricular espera lograr que los aprendizajes sean de calidad y las experiencias educativas sean abordadas desde las dimensiones de su desarrollo bajo la comprensión de que los niños y niñas son una unidad total en la que no es posible plantear una de sus dimensiones de desarrollo sin que afecte las demás, superando de esta manera la tradición cultural y disciplinaria que las aborda de manera parcial, particular y aislada, invitando con ello a la integración curricular.

Estos lineamientos, que hacen parte del currículo oficial, se proponen como un marco orientador para la Educación Preescolar y en él ofrece a los docentes un conjunto de fundamentos, propósitos, núcleos de aprendizaje y orientaciones didácticas para mejorar el trayecto educativo a fin de garantizar un proceso educativo de calidad para los menores de seis años de edad.

Siguiendo esta trazabilidad, para la organización curricular en el grado transición (tercer grado de preescolar) los documentos orientadores proponen dos formas de entender el currículo: un currículo basado en la experiencia y un currículo por competencias. Esta propuesta cobra sentido cuando en la promoción de la calidad educativa se apela (por lo menos en lo que en fundamentación teórica se refiere) al desarrollo de competencias como un punto de partida para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes que se ofrecen en todos los niveles escolares, teniendo siempre presente que, al adoptar un currículo por competencias en la primera infancia, se busca trascender de una concepción del desarrollo de los niños y niñas por dimensiones a una por competencias, porque las competencias también se desarrollan desde la primera infancia (MEN, 2017).

En este punto también es fundamental comprender que, para que el desarrollo de competencias ocurra, es condición necesaria que los niños y niñas cuenten con ambientes relacionales propicios y oportunos donde las competencias se puedan desplegar y se transformen de manera simultánea. Por esto la importancia del contexto escolar y de las prácticas educativas que allí se ofrecen, por que inciden directamente en el desarrollo de los niños.

Sin embargo, las prácticas pedagógicas que se siguen orientando en las aulas se caracterizan por ser continuistas, tradicionales y sistemáticas. En pocas palabras en la práctica, el currículo sigue siendo, en esencia contenidista: muy a pesar de la existencia de un currículo prescrito en el nivel preescolar enmarcado desde la política educativa, no se logra evidenciar la articulación entre ésta y el currículo operativo (implementación) durante la práctica docente, dificultando así la puesta en marcha de propuestas tendientes a mejorar las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a los estudiantes de este grado.

Esta realidad conlleva a la necesidad de repensar la práctica pedagógica y la formación inicial y permanente del docente del nivel de preescolar que ofrecen las normales superiores y las universidades a través de sus facultades de educación para que los programas de formación incluyan además de los elementos que nos otorga la política curricular colombiana con sus lineamientos y orientaciones para la organización del currículo en el grado transición, las dinámicas del prácticum en el aprendizaje de la profesión docente.

De igual manera, es imprescindible crear, desde las entidades encargadas, los programas a corto, mediano y /o largo plazo que se especialicen en la formación inicial a madres comunitarias, agentes educativos, promotores que laboren en la atención a la primera infancia en hogares de bienestar familiar, centro de desarrollo infantil, jardines infantiles con el propósito de priorizar la formación pedagógica y didáctica situada sobre la asistencial.

Si bien es cierto, el diseño de un currículo prescrito ha sido señalado por algunas posiciones (organizaciones sindicales de maestros por ejemplo) como una manera mediante la cual se pretende regular y controlar lo que se enseña en las aulas y la libertad de cátedra conduciendo a una desprofesionalización de la docencia, es importante que las instituciones educativas, sus directivos, docentes y comunidad la interpreten como una forma de direccionar los aprendizajes que se imparten en el grado transición como una base estructural del desarrollo de pensamiento indispensable para estructurar los conocimientos que se impartirán en los siguientes niveles de que componen el sistema educativo en Colombia. Por esta razón, se hace indispensable realizar una reflexión de la intencionalidad de un currículo oficial para el grado transición.

Referencias Bibliográficas

- Bolívar, A. (2021). Del currículo prescrito al currículo escolar. En Moya, J. & Luengo, F., *Educación para el siglo XXI reformas y mejoras: LOMLOE, de la norma al aula* (pp. 195-208). Grupo Anaya.
- Coll, C. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. <https://cmapspublic.ihmc.us/rid=1J7DN29YF-26VQ694-1944/La%20concepci%C3%83%C2%B3n%20constructivista.pdf>
- Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, (346), 33-70. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24646w/T2_R02.pdf
- Coll, C., & Engel, A. (2018). El modelo de Influencia Educativa Distribuida Una herramienta conceptual y metodológica para el análisis de los procesos de aprendizaje colaborativo en entornos digitales. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 18(58). <https://revistas.um.es/red/article/view/350971>
- Coll, C y Martín, E. (2021). La LOMLOE, una oportunidad para la modernización Curricular. *Avances En Supervisión Educativa*, (35). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.731>
- Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la república. (2 de agosto de 2016). Ley 1804 de 2016. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm
- Departamento Administrativo de la Función Pública. (26 de mayo de 2015). Decreto 1075 de 2015 Sector Educación. [Decreto 1075 de 2015]. <https://www.fcm.org.co/wp-content/uploads/2021/03/Ley-115-de-1994.pdf>
- Dewey, J. (1998). Democracia y educación. <https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/dewey-john-democracia-y-educacion.pdf>
- Gimeno-Sacristán, J. (2010). La función abierta de la obra y su contenido. *Sinéctica*, (34), 11-43. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815691009.pdf>

Hoyuelos, A. (2010). La identidad de la educación infantil. *Revista do Centro de Educação*, 35(1), 15-23.
<https://www.redalyc.org/pdf/1171/117116990002.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (1998). Serie lineamientos curriculares. Preescolar. Bogotá, Colombia: MEN

Ministerio de Educación. (29 de julio de 2002). [decreto 1411 de 2002].
https://www.funcionpublicva.gov.co/ea/gestornormativo/norma_pdf.php?i=191187

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Elementos conceptuales. Aprender y Jugar, Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición. Documento. Bogotá, Colombia: MEN

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos Básicos de aprendizaje. Transición. Bogotá, Colombia: MEN

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Bases curriculares para la Educación Inicial. Documento de Trabajo. Bogotá, Colombia: MEN

Ministerio de Educación Nacional. (2021). Documento Orientador Foro Educativo Nacional – FEN. Bogotá, Colombia: MEN

Ministerio de Educación Nacional. (18 de marzo de 2022). Resolución 3842/2022. Por la cual se adopta el nuevo Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los Cargos de Directivos Docentes y Docentes del Sistema Especial de Carrera Docente y se dictan otras disposiciones.
<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=122207>

Otalora, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *CS*, (5), pp.71-96. <https://doi.org/10.18046/recs.i5.452>

Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista PRELAC*, (1), 6-24. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144709>

Sacristán, J. (2008). El currículum: Una reflexión sobre la práctica.
https://profejhonny.weebly.com/uploads/2/2/8/1/22818782/el_curr%C3%ADculum_una_reflexi%C3%B3n_sobre_la_pr%C3%A1ctica_libro.pdf

Tedesco, J (1996). Los desafíos de la transversalidad en la educación. *Revista de educación*, (339), 7–21.
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:87fc269a-7d13-4a21-82af-49f48cb68e96/re3090100456-pdf.pdf>

- Torres, J. (1998). *El curriculum oculto*. <https://tendenciascurriculares.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/04/currc3adculo-oculto1.pdf>
- Vasco, C. & Bermúdez, A. (2000). El saber tiene sentido: Una propuesta de integración curricular. https://www.researchgate.net/publication/305992974_El_saber_tiene_sentido_una_propuesta_de_integracion_curricular
- Vílchez, N. (2004). Una revisión y actualización del concepto de Currículo. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales UNIVERSIDAD Rafael Bellosó Chacín*, 6(2), 194-208. <file:///D:/Downloads/Dialnet-UnaRevisionYActualizacionDelConceptoDeCurrículo-6436492.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. (Trad. M. M. Rotger).