

Creencias sobre educación infantil en maestras de Bogotá Colombia

Teacher's beliefs about Early Childhood Education in Bogotá - Colombia

Graciela María Fandiño Cubillos;
Sandra Marcela Durán Chiappe;
Jenny Maritza Pulido González;
Erika María Cruz Velásquez;
COLOMBIA

RESUMEN

Este artículo presenta un avance de la investigación Creencias sobre Educación Inicial en cuatro Instituciones Educativas Distritales, desarrollada a lo largo del año 2015, con el fin de conocer los enfoques pedagógicos con los que se está asumiendo el ingreso de los niños mayores de tres años a las instituciones educativas oficiales, a partir del acercamiento a las creencias de las maestras. Las construcciones teóricas, que entraron en diálogo con los hallazgos de la investigación, se realizaron alrededor de dos campos: la Educación Infantil y las creencias del profesorado. La opción metodológica del estudio tuvo un abordaje de tipo naturalista-descriptivo, que permitió desde el estudio de caso, acercarse al pensamiento del profesorado en educación inicial, a partir de sus creencias en torno a las finalidades de la Educación Inicial; los contenidos de trabajo que se desarrollan en este ciclo particular; las principales formas de trabajo pedagógico y los aspectos que son catalogados como obstáculos en el desarrollo de la Educación Inicial, en las cuatro instituciones que hicieron parte del estudio.

Palabras clave: Pensamiento del Profesor, Creencias del Profesorado, Educación Inicial, Educación Infantil.

ABSTRACT

This article is a preview of the following research: Beliefs on Early Child Education in Four District Educational Insti-

tutions, carried out during 2015, with the purpose to learn about the pedagogic emphasis used for the admissions of children over 3 years old into public educational institutions, starting from Teachers' beliefs. The theoretical constructions, included within the dialog with the research's findings, were performed around two fields of knowledge: Child Education & Teachers' beliefs. The study's methodological option had a naturalist-descriptive approach, which from the study of allowed to know, to get to know the teachers' thoughts on Early Child Education, starting from their beliefs about the purposes of Early Child Education; the work contents developed within this particular cycle, the main ways of pedagogic work and the aspects regarded as obstacles on the development of Early Child Education, within the four institutions studied.

Key words: Teachers Line of Thought, Teachers Beliefs, Early Childhood Education, Child Education

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El problema de investigación parte de la experiencia que se ha dinamizado en la administración de Bogotá, en la cual, niños y niñas mayores de 3 años han comenzado a integrarse en colegios de la Secretaría de Educación. Acontecimiento social y político que se le atribuye un importante avance para la educación integral de la primera infancia, pero que a su vez no deja de ser preocupante el enfoque pedagógico de esta incorporación.

Durante los últimos 5 años, el Lineamiento Pe-

101

dagógico y Curricular para la Educación inicial en el Distrito, elaborado de manera conjunta por la Secretaría Distrital de Integración Social, la Secretaría de Educación y la Universidad Pedagógica Nacional, en el año 2010, se ha convertido en un marco de orientación pedagógica fundamental para instituciones y maestros, el cual desde la perspectiva de “potenciamiento del desarrollo” parte de las características específicas de los niños menores de 6 años y los acompaña en su desarrollo a través de sus principales actuaciones: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. Pese a estos avances, importantes investigaciones en el campo,¹ demuestran que el país mantiene una fuerte tradición en cuanto a considerar que la educación de los niños menores de 6 años debe tener una orientación pedagógica hacia la preparación para la primaria.

En este contexto, las preguntas que orientaron la investigación en las cuatro instituciones educativas oficiales seleccionadas para el estudio fueron: ¿cuáles son las finalidades, propósitos y objetivos de la Educación Inicial?, ¿cuáles son los contenidos de trabajo que se desarrollan?, ¿cuáles son las principales formas de trabajo pedagógico?, ¿cuáles son las dificultades en el adecuado desarrollo de la Educación Inicial?

LA EDUCACIÓN INICIAL

La historia de la Educación Inicial (Sanchidrian y Ruiz, 2013) ha transitado por una serie de momentos que desvelan tres tendencias que han configurado las tensiones que reflejan las maneras de entender la Educación de los más pequeños. La primera, el carácter asistencialista focalizado para sectores pobres cuyos padres trabajan, la segunda, centrada en preparar para la primaria y garantizar así una anticipación prematura al cumplimiento de sus objetivos y la tercera, centrada en el reconocimiento de las capacidades y características particulares de los niños, a partir de los trabajos desarrollados por Froebel a mediados del siglo XIX.

Esta tercera tendencia ha posibilitado en la actualidad pensar la identidad propia de la Educación Inicial como campo de conocimiento emergente, el cual ha generado importantes políticas públicas y programas de primera infancia, principalmente en occidente. Al respecto, Sanchidrian (2013) resalta que:

“...hasta el momento son pocos los países de la Unión Europea que han desarrollado un currículo común, para el conjunto de la etapa de la Educación Infantil. Las excepciones son Dinamarca, Finlandia y Suecia, que en los años pasados llevaron a cabo reformas edu-

cativas en las que, tras la consulta a todos los sectores implicados, se aprobaron líneas curriculares conjuntas para todos los Centros de educación infantil”. (p. 406)

En Colombia, un ejemplo de ello es el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, el cual se ha constituido en el referente fundamental para resignificar prácticas y discursos del profesorado y estructurar propuestas para el trabajo pedagógico con niños y niñas en la perspectiva de acompañar y enriquecer sus desarrollos a través de experiencias desafiantes relacionadas con el juego, el arte, la exploración del medio y la literatura. Estas cuatro actividades propias de la infancia permiten a los niños y niñas interactuar con los adultos y viceversa, permiten elaborar y reelaborar el mundo, resolver problemas, adaptarse a la cultura y resignificarla, construir normas, construir procesos de autonomía y autorregulación. El trabajo alrededor de estas actuaciones no son estrategias, sino fines en sí mismos, que permiten, entre otras cosas, tener los desarrollos necesarios para desenvolverse en su entorno familiar, social y cultural y enfrentarse a los diversos desafíos propios del sistema educativo.

Sin embargo, es frecuente encontrar prácticas relacionadas con la necesidad de preparar para los primeros grados de básica y en tal sentido fortalecer determinados aprendizajes que están estrechamente ligados a una estructura curricular tradicional, principalmente en las áreas de conocimiento concernientes a la lectura y escritura y las operaciones aritméticas básicas.

LAS CREENCIAS

Cuando hablamos de creencias de los maestros nos ubicamos en la línea de investigación del *pensamiento del profesor*, cuyos orígenes se sitúan a finales de la década de 70 y cuyos principales compiladores han sido Clark y Peterson (1987), Marcelo (1989), Contreras (1990) y Pérez y Gimeno (1988). Como premisas fundamentales en esta línea se asume que:

1. el profesor es un sujeto reflexivo racional que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional
2. los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta. Dentro de esta línea, se identifican tres elementos problemáticos: la planificación, los pensamientos interactivos y decisiones y las teorías y creencias. Siendo en este último donde se ubica el objeto de esta investigación.

Rokeach (citado por Argoz, 1997), manifiesta que todas las creencias son predisposiciones para la ac-

ción, que pueden inferirse bien de lo que la persona dice o de lo que hace. Como afirma Spodek (1987) *“las creencias de los profesores proporcionan una pantalla a través de la cual ellos ven el mundo y, por lo tanto, establecen las bases para sus acciones”* (p.6). Por tanto, fue necesario centrarse en las prácticas y discursos de las maestras con quienes se desarrolló la investigación en la perspectiva de develar las creencias mismas, en tanto son estas una construcción social que se configura a lo largo de la vida, a partir de las experiencias, la formación profesional, la historia particular de los sujetos y las realidades que circulan en los sistemas institucionales.

En tal sentido y como afirma Fenstermacher(1978) la importancia de conocer las creencias del profesorado reside en comprender mejor su práctica y mejorarla, en el caso particular de este estudio, se evidencia el potencial pedagógico e investigativo que tiene la creencia en la construcción del campo de la educación inicial, desde el pensamiento del profesorado.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Para lograr identificar y develar los sentidos que justifican las actuaciones de las maestras, la opción metodológica se orientó hacia un abordaje de tipo naturalista, que implica que *“el investigador se sitúa en el lugar natural donde ocurre el suceso en el que está interesado, y los datos se recogen también a través de medios naturales: preguntando, visitando, mirando, escuchando, etc.”* (Rodríguez y otros, 1996). Desde esta perspectiva, el trabajo empírico se desarrolló a partir del estudio de caso, como posibilidad de desarrollar un saber sobre la particularidad individual y su complejidad; para Stake (1998), el estudio de caso *“es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.”* (p.11)

El estudio se realizó principalmente con dos técnicas: la observación sobre una jornada escolar completa y las entrevistas en profundidad a las maestras sobre lo observado. La población objeto de esta investigación se conforma por siete maestras de niños de 3 y 4 años, que se desempeñan en cuatro instituciones educativas oficiales. A continuación una breve descripción de las participantes.

• **Institución 1:** maestra (M1) de niños de 3 y 4 años, con más de 40 años de experiencia; normalista, licenciada en Educación Preescolar y Promoción de la Familia, con posgrados en Orientación Sexual

y Maestría en Género. Además, es deportista de alto rendimiento y se ha formado permanentemente en el ámbito de la literatura.

• **Institución 2:** maestra (M2) de niños de 3 años, licenciada en Educación Preescolar, con Maestría en Educación y una trayectoria de más de 20 años de experiencia; maestra (M3) de niños de 4 años, licenciada en Educación Preescolar, ha trabajado con todos los niveles de educación inicial.

• **Institución 3:** maestra (M4) de niños de 3 y 4 años, normalista y Licenciada en Educación Preescolar; maestra (M5) de niños de 3 y 4 años, bachiller pedagógico y normalista; Licenciatura en Educación Preescolar, se graduó en el año 2012.

• **Institución 4:** maestra (M6) de niños de 4 años, licenciada en Educación Preescolar, con 12 años de experiencia, se ha desempeñado tanto en Educación Básica como en Educación Media; maestra (M7) de niños de 4 años, licenciada en Educación Preescolar, especialista en Dificultades en el Aprendizaje, con 12 años de experiencia profesional.

Para el análisis y la categorización de los protocolos tanto de observación como de entrevistas a profundidad se recurrió a la técnica de análisis de contenido, retomando los planteamientos de Porlain et al. (1997), Martínez, (1991), Bonilla Castro y Rodríguez (1997). Las categorías **deductivas** con las que se realizó el análisis de la información fueron las preguntas ya citadas. En cada categoría **surgieron** categorías inductivas, si bien en cada maestra tuvieron ciertas particularidades, las que se presentan acá obedecen a los aspectos más recurrentes entre las maestras.

HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

A partir de la metodología de investigación planteada y en la perspectiva de presentar los principales hallazgos del estudio, se presentan a continuación las categorías de análisis.

FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN INICIAL

Todas las maestras explicitan unos propósitos o finalidades de la educación de los niños menores de 6 años. Incluso algunas expresan dos de los supuestos de esta etapa educativa: la educación inicial como un derecho de los niños y niñas y la importancia de este ciclo en la configuración de las bases fundamentales para el desarrollo de todo ser humano.

“Yo pienso que el primer propósito es tener claro que

la educación inicial es ese periodo base que mueve el resto de la vida de una persona, es fundamental tener claro que la primera infancia es ese punto de partida, sus capacidades fuertes las adquiere y las avanza en esta primera etapa". (M3)

Se podría afirmar que las principales finalidades que expresan las maestras tienen que ver con el desarrollo personal y social de los niños, aprender a ser autónomos, seguros y a relacionarse de manera afable con sus compañeros.

LA AUTONOMÍA

Es tal vez la finalidad que se expresa mayoritariamente y en general todas las maestras hacen referencia a ella. Esta autonomía tiene que ver con la independencia que deben ir ganando los niños sobre sus propias acciones (ir al baño, quitarse y ponerse sus ropas) y fundamentalmente, con el uso de los materiales y los espacios del salón, e incluso, de la escuela. El trabajo alrededor de la autonomía se inicia desde los primeros días y es el centro en los primeros meses del año, pues esto les permite realizar un trabajo más tranquilo, con la confianza en que el grupo puede hacer ciertas acciones por sí mismos.

Particularmente se manifiesta como la conquista de la autonomía es gradual, se refleja en acciones concretas de autocuidado y autoconfianza para que desarrollen seguridad en sí mismos.

"Que tengan mucha autonomía, autoconfianza en sí mismos, que se valoren, que eso que ellos lo están haciendo bien, porque si se parte del error, que eso no está bien, entonces... la confianza básica de la que hablan muchos autores...". (M 1).

EL AFECTO Y LA SEGURIDAD AFECTIVA

Relacionado con el tema de la autoconfianza y la autonomía, encontramos el afecto y la seguridad afectiva que proporciona la maestra a su grupo, es lo que les permite ir logrando la autonomía.

"...A nivel afectivo, el acercamiento con el niño, para poder entender lo que él está viviendo, porque debemos tener en cuenta que en la primera infancia hay un desprendimiento, entonces venimos nosotras, no a ser la mamá, pero sí a ser esa persona en la cual el niño confía y en la que cree. Nosotras como docentes somos las bases de seguridad (M. 4)".

TENER UNA PRIMERA EXPERIENCIA ESCOLAR FELIZ

Este énfasis en el aspecto afectivo lleva incluso a que las maestras planteen que en estos grados hay que

preocuparse por la felicidad de los niños en el sentido de que esta primera experiencia sea muy agradable y por ello buscan un ambiente sosegado, un trabajo variado y lo más agradable posible.

"...El propósito de acá del primer ciclo, primero es que los niños sean felices, que ellos vengan no en contra de su voluntad, como algunos niños, no quiero ir al colegio, sino al contrario que les guste venir" (M.2).

ADQUIRIR NORMAS Y HÁBITOS

Todo lo anterior va acompañado de un énfasis en la adquisición de hábitos, de normas. Incluso algunas de ellas plantean que, en las casas, a veces, los niños no tienen límites y en el colegio deben proporcionarlos.

"Los niños hasta los siete años construyen su personalidad y todo es cuestión de hábitos; los niños deben aprender que todo tiene un orden y que también tienen responsabilidades; ellos tienen su rutina y su tiempo, También es bueno colocarles límites, no es solo lo que ellos digan, ni en el momento que digan" (M.3)".

APRENDER A ESTAR CON OTROS

Otra de las grandes finalidades que expresan las maestras es el aprender a estar con otros niños, a respetarse, a no pelear, etc. Incluso se explicita como un elemento que es tan importante como aprender contenidos.

"... Lo primero que se hace con los niños es crear esas relaciones, esos ambientes de relacionarse con el otro, porque si no está la parte social los demás procesos no se dan, no es lo mismo que yo tenga al niño en la casa hasta los seis años y le enseño las vocales, los números y repita, pero si no tiene la parte social, cuando llega al colegio pues..., lo más importante es la parte social y la parte afectiva de los niños, las relaciones que se dan a nivel ya de la escuela". (M.1)

LA PREPARACIÓN PARA LOS GRADOS DE TRANSICIÓN Y PRIMERO

A excepción de M1 para quien estos grados no son para enseñar lo que se trabajará más adelante, las demás si explicitan su preocupación por la preparación que se debe dar en estos grados para garantizar el buen ingreso a los grados de primaria. Aunque esta es una preocupación generalizada no se puede desconocer, como ya veremos, que no traten de tener en cuenta las características de los niños.

"Los niños tienen que llegar sabiendo leer y escribir, realizando operaciones matemáticas, resolviendo problemas, y ya tener la parte de nociones para la multiplicación" (M.3)

Las maestras hacen comparaciones con lo que se hace en los colegios privados en estas edades y parecería que quisieran que en los oficiales no se les de menos.

“...En los colegios privados un niño avanza mucho más, porque tiene más alternativas y tiene más tiempo de poderlo desarrollar. Entonces pienso que debemos favorecer estos mismos procesos en la educación distrital... educar en el colegio como tal desde los 3 años, es una ganancia en fortalezas a nivel motriz y a nivel de todas las dimensiones”. (M.4)

Así mismo, las maestras afirman que las expectativas y exigencias de los padres acerca de lo que debe aprender en estos grados se convierte en una presión muy grande para ellas.

“Aquí el problema más grave es que los papitos dicen: -es que se la pasan es jugando, es que yo los veo en el parque, ¿qué horas van hacer la actividad en el cuaderno? ¿A qué horas van a llenar la plana?, entonces ellos creen que entrar a un colegio a estudiar es el que el niño llene cuadernos. Al iniciar el año yo le hablo mucho a los papás de eso, les digo el niño aprende jugando, si el niño no tiene un manejo del cuerpo, un manejo del espacio como tal, no va llegar hacerlo en el cuaderno, para eso es el juego, para que el niño aprenda primero a controlar su cuerpo, a manejar sus movimientos, lateralidad, la simetría del cuerpo, para poder así plasmar en el cuaderno”. (M6).

CONTENIDOS DE TRABAJO

Esta categoría hace referencia al qué se trabaja en la educación inicial, es decir, qué van a hacer los niños a las instituciones educativas, o sea, los contenidos del trabajo. Es preciso aclarar que, en este ciclo particular, como afirma Violante (2009) los contenidos son entendidos como los “haceres”, esto es, las acciones que posibilitan los procesos de elaboración e interacción con el mundo y con los otros y que a su vez se constituyen en espacios privilegiados para el potenciamiento del desarrollo. Desde este punto de vista, en el marco de la investigación, los contenidos de trabajo se traducen en experiencias que configuran formas particulares de “enseñar” en la educación inicial, formas ajustadas a las características de los procesos de desarrollo de niños y niñas.

JUEGO LIBRE

Un “hacer” relevante de los niños es el juego libre. Por ejemplo, en algunas de las instituciones, al inicio de la jornada los niños tienen un tiempo para el juego libre mientras van llegando los otros niños. En este

marco, el juego se constituye en una especie de ritual de entrada, en un eslabón que articula la transición entre el hogar y el colegio, como vimos en la institución 1 y 2.

“Nosotros inicialmente siempre tratamos de que cuando ellos lleguen de la casa, vayan a un lugar acogedor, que los acoge, que les brinda un momento agradable en donde pueden aprender cuando están jugando. Yo estoy ahí presente, pero no les estoy diciendo qué es lo que tiene que hacer, es importante jugar por jugar, no necesariamente tienen que jugar para...”(M.2)

Ahora bien, como oportunidades para enriquecer el juego, está la posibilidad que niños y niñas lleven sus juguetes al colegio que son usados preferiblemente a la hora del recreo. Otro aspecto que se destaca es el juego como compensación a un trabajo escolar que puede resultar agotador para los niños y niñas.

DESARROLLO CORPORAL Y ALGUNAS EXPRESIONES ARTÍSTICAS

El desarrollo corporal es un contenido importante en la educación inicial. Para las maestras, el trabajo desde la educación corporal permite estructurar actividades que generan al niño seguridad y le permiten desenvolverse mejor en el espacio, al trabajar la coordinación, el equilibrio y los desplazamientos, de acuerdo con las instrucciones dadas por la maestra. También se estimula la competencia que estructura diversas propuestas en relación con el desarrollo corporal.

“Cuando yo les diga girar a la derecha van a dar vuelta con su cuerpo hacia ese lado. Ahora van a trepar cada uno en su colchoneta, turnen una pierna con la otra para que puedan subir y hagan lo mismo con sus brazos.” (M.6)

Igualmente, dentro del desarrollo corporal se mencionan algunas expresiones artísticas como la danza.

“...La parte de educación física yo la combino con danzas, por ejemplo, se les enseña diferentes tipos de ritmos colombianos folclóricos o danza rítmica, ellos ya saben por ejemplo el chu chu ua, van coordinando con manitas con todo, y todo eso se aprovecha para presentarlo en las izadas de bandera cuando nos corresponde a cada nivel. También, uno narra un cuento y ellos van haciendo las acciones”. (M.7)

Se destaca también las canciones y rondas como un “hacer” importante en la educación inicial desde dos lugares: por una parte, la canción sirve como bisagra, como puente articulador, bien sea entre el hogar y el colegio, o el momento de juego libre y la transición a otra propuesta pedagógica, así, la canción convoca y

hace el trabajo más agradable. Por otra, la canción se convierte a su vez en posibilidad para el trabajo corporal y el desarrollo de la memoria.

DESARROLLO DE LA MOTRICIDAD FINA

Este aspecto da cuenta de lo importante que es para algunas maestras preparar para la experiencia de niños y niñas en los grados de transición y primero. Aquí cobra relevancia el trabajo en guías, donde actividades como el trazo, el coloreado y el recortado son primordiales.

“Como básicamente lo que estábamos trabajando eran trazos verticales, combinados, curvos”. (M. 2)

El dibujo libre es una oportunidad para volver sobre las experiencias y expresarlas gráficamente, bien sea para visibilizar lo aprendido, o simplemente, para dibujar lo que desee.

“Algunos niños y niñas dibujan los títeres de la historia narrada por su maestra, otros hacen dibujos libres como casas, sol, mamá”. (M.3)

LECTURA DE CUENTOS

Para la maestra 1, la literatura es uno de los contenidos más importantes en el ciclo inicial. Este trabajo en ocasiones inicia con la selección de un libro que cada niño procede a leer o con la lectura de un cuento por parte de la maestra. También, para ella, la elección libre del cuento es una posibilidad no solo de potenciar el deleite por la literatura, sino también para fortalecer procesos de pensamiento. Así mismo en la institución la maestra propone que niños y niñas lleven libros a su casa para que sean leídos con sus familias y adquieran, a su vez, confianza respecto a sus procesos lectores.

“Es una maravilla como ya leen algunos, te narran las historias a través de la secuencia, eso me apasiona, me parece fabuloso, porque dependiendo de toda la información previa que tenga un ser humano, su rendimiento, siempre será muy avanzado”. (M.1)

En otros casos los cuentos aunque están presentes, se encuentran más ligados a la enseñanza de algo que a la literatura misma.

ESCRITURA

Como otro contenido en el ciclo inicial se encuentra el proceso de escritura. Se escribe el propio nombre o la fecha del día, que se realiza a partir de la copia del modelo realizado por la maestra.

“La maestra también les pidió a los niños que marcaran sus casas al respaldo del cartón paja con su nombre. Los niños ante esta solicitud, empezaron a pasar al

frente donde hay un pequeño canasto rectangular en el que se encuentran los nombres de los niños plastificados. Ellos ya reconocían cual era el suyo, lo tomaban y lo ponían frente a su vista para copiar el nombre sobre el cartón”. (M.6)

FIGURAS GEOMÉTRICAS:

Llama la atención que en una de las observaciones que se realizaron la maestra dedicó toda la jornada a la enseñanza del triángulo, en contraste con el círculo y el cuadrado. La actividad centrada en el triángulo cristaliza algunos aspectos considerados importantes a trabajar en la educación inicial, a decir, formas, lateralidad, ubicación.

“A mí me parece fundamental, yo pienso que, si salen de jardín, llegan a transición, los niños ya deben de saber formas geométricas, lateralidad, ubicación espacial, diferenciar de pronto el nombre de ellos y ya en transición pues más avanzado, les van a enseñar los números, las vocales, las letras, bueno, los otros conceptos”. (M. 7)

CONTEO Y CONJUNTOS

Algunas maestras, a través de distintas propuestas, incentivan el concepto de número, la memorización de la serie numérica, su escritura y la correspondencia biunívoca.

“... La maestra les propone a los niños otra actividad en el cuaderno. Se trata de colorear el número 5 que está en una página con sellos del mismo tamaño y en otra, hacer dibujos de conjuntos de 5 elementos. (M.6)

FORMAS DE TRABAJO PEDAGÓGICO

En este apartado trataremos de caracterizar las formas de trabajo que se evidencian en las instituciones donde se realizó la investigación. Los cómo se traducen en las maneras en que se concretan y se llevan a cabo los “haceres” y las finalidades de la maestra, es decir las formas de trabajo más pertinentes, según sus creencias y con las cuales pueden lograr lo que se proponen, para el ciclo de educación inicial. Entre estas se encuentran:

RUTINAS

Algo relativamente general en las maestras de educación inicial es pensar la rutina como una forma de trabajo. La maestra de la institución 1, por ejemplo, la caracteriza a partir de actividades libres o dirigidas. Como actividad libre se refiere al juego y al trabajo con la guía como una actividad dirigida. Todas hacen referencia a la importancia de la rutina

“...Nosotros les manejamos las rutinas, por eso hay momentos para sentarse, para moverse, para comer... tratamos de fortalecer esa parte”. (M.4).

LÚDICA

Cómo se mencionó anteriormente, las maestras buscan trabajar a partir de las características de los niños, de ahí que todas las maestras reconozcan la importancia de la experiencia lúdica como una forma que les permite a niños y niñas disfrutar la enseñanza, dinamizar oportunidades de movimiento y a su vez, prepararlos para el ciclo siguiente. Las maestras insisten en que tratan que los niños no estén siempre haciendo actividades de mesa.

“Yo pienso que les estamos ofreciendo las actividades los más lúdico que nosotras podamos, o sea para que estén en movimiento y que no estén en un solo sitio todo el tiempo; tratamos de tenerlos en el piso sentados, parados, que caminen, que corran, por eso les hacemos las actividades lo más lúdicas posible”. (M.5)

USO DE LOS LIBROS O CARTILLAS Y GUÍAS

El uso de libros o cartillas es relativamente generalizado, de hecho, en 3 de las 4 instituciones las cartillas son un elemento indispensable; en algunas son cartillas comerciales, en otras son cartillas elaboradas dentro de un programa especial. En la institución 3, al comenzar el año lectivo, el colectivo de docentes se reúne para establecer los libros de texto que serán incluidos. Estos textos se trabajan algunas veces en el salón con orientación de la maestra y otras veces se envían a la casa para desarrollar tareas.

“Bueno, más que un dibujo libre, lo que estamos tratando de hacer acá (refiriéndose a una página de la cartilla), es permitir la libre expresión, o sea, el garabateo. Yo trabajo la cartilla como herramienta, no utilizo el “método Negret”, porque me parece en algunas cosas es tradicional”. (M.2)

Las guías, son otro elemento usado por las maestras. Es así como la maestra 1 y 3 la utilizan para el trabajo de motricidad fina, mientras las maestras 4 y 5 las consideran como un apoyo al abordaje temático de cada uno de los proyectos establecidos para cada bimestre.

TRABAJO POR PROYECTOS

Tanto en la institución 3 como en la 4, las maestras hablan de trabajar por proyectos. En la institución 3 son proyectos por bimestre y parecen ser institucionales. Igualmente, las dos maestras de la institución 4 afirman trabajar por proyectos, sin embargo, en nin-

guno de los días en que se realizó la observación se hizo alusión al proyecto.

“En el proyecto de aula el tema central es los muñecos, o sea, los juguetes de los niños; de ahí se desprenden cuatro sub-proyectos que los estamos trabajando cada bimestre, el proyecto lo trabajamos de dos o tres veces a la semana y ahí desprendemos todos los temas que se deben de ver en el nivel de jardín y vamos sacando los conceptos de ese proyecto”. (M.5)

EL ACOMPAÑAMIENTO PERSONAL A CADA NIÑO

La observación que se realiza en todas las aulas deja ver que la instrucción que da la maestra, deben seguirla todos los niños, ya sea a través de las guías, de los textos o de las actividades físicas y mientras los niños están realizando el trabajo propuesto, la maestra va pasando por cada puesto y va mirando lo que hace cada niño y va interactuando según lo considere conveniente. Es así como les hace ver que deben terminar un dibujo o finalizar el coloreado e incluso va valorando su trabajo. Se puede afirmar que cada maestra va conociendo la forma de trabajo de cada uno de los niños y las niñas y lo acompaña según el conocimiento que tiene de los procesos individuales de su grupo.

LAS TAREAS PARA LA CASA

Las maestras tienen incorporadas las tareas para la casa como parte del trabajo pedagógico, aunque la mayoría dice que no se dan todos los días. Sin embargo, las maestras de la institución 4 hacen énfasis en la tarea de memoria diaria. Las tareas están relacionadas con el reforzamiento de lo trabajado y la vinculación de los padres de familia:

“Las tareas sirven para reforzar el conocimiento, para que los papás también ayuden a construir el conocimiento con los niños”. (M.6)

No obstante, con las tareas se evidencian dos situaciones en las que valdría la pena profundizar: en general las maestras afirman que los padres son los que piden la tarea, pero a su vez manifiestan que los padres son los que, en muchos casos, hacen la tarea.

PRINCIPALES OBSTÁCULOS O DIFICULTADES

Este apartado refiere a la caracterización de las principales dificultades y obstáculos que enuncian las maestras durante su experiencia en el ciclo de Educación Inicial.

JARDÍN Y TRANSICIÓN TIENEN DOS MIRADAS DISTINTAS

Las maestras refieren que muchas veces los procesos pedagógicos de la Educación Inicial se ven subordinados y direccionados por las demandas, presiones y expectativas que existe por parte de los maestros de transición y primero. En muchas ocasiones, el reconocimiento de una maestra de Educación Inicial se mide por cómo prepara mejor para el grado primero. Una buena maestra es aquella que logra que los niños y niñas aprendan en transición a “leer y escribir”; se trata entonces de una “maratón” para ver qué maestra lo logra primero.

“Los niños tienen que llegar a primero sabiendo leer y escribir, y realizar las operaciones matemáticas, resolver problemas, ya tener la parte de nociones para la multiplicación, porque no todos los niños van igual”. (M.4)

Las maestras refieren como, a pesar de todos los esfuerzos de cualificación, persiste el desconocimiento del juego como actividad rectora de la infancia. El juego está en los discursos, pero en la vida cotidiana del niño y la niña en la institución, éste es relegado.

ESPACIOS LIMITADOS E INSUFICIENTE INFRAESTRUCTURA FÍSICA Y MATERIALES

Es reiterativo en los enunciados de las maestras referirse a la falta de espacios adecuados para los niños y niñas de educación inicial, ya que consideran que las actuales instalaciones e infraestructura físicas del colegio no atienden las necesidades de los niños y niñas frente a la necesidad de movimiento e interacción.

“...Acá necesitaríamos espacio físico, que tumbaran y que formaran dos plantas con rampas, con salones amplios, porque no tenemos espacio para muchas actividades que podría realizar con los niños, zona verde, porque hay mucho cemento; hace falta, material didáctico para garantizarles a esos niños el estar en un colegio, ellos tienen que tener otras condiciones, colchonetes, espacio para dormir, porque los niños de 3 años, en los jardines tienen la hora de la siesta... tener niños por tener, no es la idea..., y la parte humana; enfermería, psicólogo que tienen en muchos otros sitios, yo si estaría feliz; de que se ampliara el ciclo inicial”. (M.6)

FALTA DE RECURSOS Y DOTACIONES ADECUADAS

Las maestras enuncian como a pesar de recibir algunas dotaciones de mobiliarios, éstas resultan ser

insuficientes y las que pueden ser útiles están hechas con materiales de mala calidad que no soportan el uso que le dan los niños y niñas.

“...Una de mis compañeras, recibió una dotación de muebles para guardar material, pero a ella no le gustó, porque dice que las sillas de los niños se doblan muy fácil. Los niños, por ejemplo, no pueden poner sus útiles en el escritorio, no tienen cajones, tienen que dejar todo en la maleta, y no la pueden colgar en la espalda por que la silla al ser tan frágil de les cae de para atrás y las maletas les toca dejarlas en el piso. Esto hace ver el salón muy desordenado y los niños no pueden cuidar sus cosas”. (M.6)

FALTA DE RECURSOS HUMANOS PARA EL TRABAJO CON ESTAS EDADES

Las maestras se refieren con insistencia a las difíciles condiciones, principalmente con respecto al excesivo número de niños y niñas que están bajo su responsabilidad y la falta de apoyos requeridos para asumir los procesos de atención y cuidado.

“En pre-jardín, por ejemplo, si se necesitaría una auxiliar, por la necesidades de la edad de los niños, porque mientras que uno va y lleva un niño al baño, a los otros les pasa algo, se machucan con esas puertas, es muy difícil manejar un grupo de pre-jardín con tantos niños”. (M.3)

ACOMPañAMIENTO Y CORRESPONSABILIDAD EN LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN

Para la inclusión de niños y niñas con discapacidad, las maestras destacan la falta de acompañamiento profesional por parte de la Secretaría. Consideran que la responsabilidad termina siendo totalmente delegada a ellas, quienes no tiene la formación necesaria para atender las necesidades de los niños y niñas. Por tal razón, consideran que es necesario el apoyo y compromiso de otros profesionales con experiencia en el ámbito de la salud y para el apoyo psicosocial a las familias.

“...Aquí hace falta un equipo interdisciplinario; aquí trabajan la orientadora y la educadora especial con estos niños en el aula, pero le dan como más prelación a primaria, porque hay casos más delicados. Aquí ella viene, dura como una hora por curso, una vez a la semana, ella tiene el seguimiento de los niños”. (M.5)

EXPECTATIVAS DE LOS PADRES

Las maestras asumen como reto profesional el trabajo con los padres, puesto que como ellas hacen én-

fasis, es difícil cambiar las ideas que ellos tienen sobre la educación y el aprendizaje. Para los padres un buen colegio es aquel que deja tareas, en donde los niños llevan textos y cuadernos impecables, donde aprenden a leer y escribir alfabéticamente, o por lo menos, conocen las vocales

“A veces uno les manda la tarea, para que refuercen y para que el papá este más tranquilo y diga no es sólo juego. A pesar de que ellos dicen que los niños la mayoría de tiempo se la pasan jugando”. (M.4)

PRINCIPALES HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación permitió, por una parte, comprender cómo ha venido asumiéndose, en términos pedagógicos, el ciclo de educación inicial en cuatro instituciones educativas y en cada contexto, las maneras y modos en los que se traduce institucionalmente la directriz de la actual administración de Bogotá. Por otra parte permitió, mayoritariamente en razón a la perspectiva metodológica asumida (enfoque cualitativo–estudio de caso), la cual obliga a contar con la disposición de las maestras; mayor apertura a la posibilidad de reflexionar sobre sus propias prácticas pedagógicas, asunto que como investigadoras y maestras resulta preponderante.

El proceso de incorporación de niños y niñas de 3 y 4 años a las instituciones educativas distritales se ha dado de forma lenta. De hecho, de las 4 instituciones con las que hicimos el estudio, solamente una tenía cursos de niños de 3 años, que por demás lo tiene hace muchos años. En las otras instituciones existe mayoritariamente curso de niños de 4 años en los que se reciben algunos niños de 3 años de acuerdo a la demanda. Desafortunadamente nuestro estudio no contó con instituciones que hubieran iniciado el proceso de niños de 3 años. Ahora bien, se ha podido analizar el caso como el de la institución 4, donde los grados de los niños de 3 y 4 años son nuevos en ella y de hecho, las maestras llegaron a esta institución dentro de la actual política y por lo tanto son maestras con nombramientos temporales. Si bien ha habido acompañamiento para este proceso, éste se ha dado directamente a las maestras, pero ya dentro de la institución, ellas pertenecen a la institución y sienten que deben seguir las expectativas de la misma.

En el estudio también se hicieron evidentes las diferentes creencias y los distintos lugares en los cuales emergen (formación, experiencias, historia, contextos) y que se expresan en el trabajo pedagógico

con niños y niñas; así, por ejemplo, al creer la maestra que es posible enseñar un contenido de una manera más significativa a través de la “lúdica”, sus acciones reflejarán esta creencia.

Durante el transcurso de la investigación fue evidente el lugar preponderante del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito como posibilidad para entender la lógica de potenciamiento de desarrollo que se precisa trabajar en la educación inicial y en este sentido, para que las maestras encuentren un lugar en el cual sustentar y elaborar sus propuestas. No obstante, variadas lógicas institucionales, así como el marcado énfasis en la primarización que se ha instalado en los primeros años del preescolar desde hace ya tiempo, permea fuertemente el discurso y prácticas de las maestras, incidiendo ello en la promoción de actividades, que aunque asumidas como juego, arte, literatura o exploración del medio, vuelven a insistir en el aprestamiento, la preparación, la enseñanza de lo considerado fundamental para el ingreso a transición y primero.

La presión que muchas familias ejercen sobre las maestras de nivel inicial se refleja por la constante solicitud de tareas para sus hijos e hijas y por la crítica frente al “sólo jugar” que promueven algunas docentes en sus espacios, lo cual, al no revestirse en un posicionamiento institucional por parte de las directivas de los colegios, deposita en ellas la responsabilidad de equilibrar sus expectativas para con el grupo, con las presiones de las maestras del ciclo siguiente, de las familias y de las pruebas de evaluación externas.

El estar en la institución educativa formal, para algunas de las maestras marca una ruptura fundamental con el jardín infantil, en este último “se cuida”, en la escuela se aprende. Lo anterior, además de resultar altamente problemático de cara a la amplia movilización que en los últimos años se ha dado en el campo de la educación inicial, obliga a cuestionar los lugares desde los cuales se habla de cuidado, pero también, el proceso de construcción de identidad del nivel inicial, el cual, pareciese ser definido por oposición al jardín infantil.



NOTAS

¹ Lo anterior se evidencia tanto en las investigaciones sobre los maestros principiantes (Fandiño y Castaño, 2014, 2012, 2009) como en las de articulación entre preescolar y primaria” (Rojas. Fandiño Castaño, 2006)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Bogotá, Colombia.
- Argos, J. (1997). *El pensamiento del pensamiento de educación infantil: estudio de casos sobre el conocimiento práctico de docentes en ejercicio* (Tesis Doctoral) Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Fandiño Cubillos, G.M (2012). Variaciones entre los problemas de enseñanza de las maestras principiante de educación infantil, entre el primero y el tercer año de su ejercicio profesional. *Revista Pedagogía y Saberes, Universidad Pedagógica Nacional*, 37, julio-diciembre 201-209
- Fandiño Cubillos, G.M Castaño Silva, I.E. (2009) Haciéndose maestro: el primer año de trabajo de las maestras de educación infantil. *Revista de Docencia Universitaria Curriculum y formación del profesorado*, Universidad de Granada, 13 (1), 117 -128.
- Fandiño, G.M y Castaño, I.E (2014). *Haciéndose maestras: Problemas de enseñanza en su primer y tercer año de trabajo de las maestras de educación infantil*. Bogotá: Magisterio.
- Fenstermacher, G. R. (1.989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M.C. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Ministerio de Educación Nacional (2014). *Sentido de la Educación Inicial. Documento No. 20*. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá, Colombia.
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Revista. Enseñanza de las ciencias*, 15 (2), 155-171.
- Rojas, S.L.; Fandiño, G.M y Castaño, I.E. (2006). *Creencias sobre la Articulación Preescolar Primaria, Informe de investigación*. Bogotá: Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Torres, A. (1995). *Enfoques cualitativos y participativos en la investigación social*. Bogotá: UNISUR.
- Violante, R. (2009). Debates y claves para la educación de los niños pequeños. En R. Violante, D. Camels y otros (Coods.), *Grandes temas para los más pequeños*. Argentina: OMEP.
- Zabalza, M. (2000). *Equidad y calidad en la educación*

infantil: una lectura desde el curriculum. Ponencia presentada en el Simposio Mundial de Educación Infantil: una Educación Infantil para el Siglo XXI. Santiago de Chile, 1 al 4 de marzo.

Zabalza, M.A.(1988). Condiciones metodológicas en el estudio del pensamiento del profesor. Los autoinformes. En C. Marcelo (Ed.), *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Sevilla: Serv. Public. Universidad de Sevilla.

Artículo terminado el 10 de Marzo de 2016

Fechas: Recepción 05.06.2016 | Aceptación: 08.05.2017

Fandiño, G.M.; Durán, S.M.; Pulido, J.M. y Cruz, E.M. (2017). Creencias sobre educación infantil en maestras de Bogotá, Colombia. *RELAdEI, Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 6(1-2), 101-111



Graciela María Fandiño Cubillos

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
gmfandino@pedagogica.edu.co

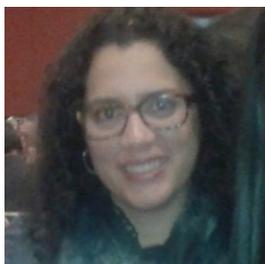
Doctora en filosofía y Ciencias de la Educación UNED, España. Profesora asociada del programa de educación infantil, de la maestría de Educación y del el Doctorado en educación de la facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Coordina el grupo de investigación “Pensamiento y creencias de las profesoras en educación Infantil”. Ha sido asesora pedagógica, de la Subdirección de Infancia de la Secretaría de Integración Social de Bogotá y coordinadora y coautora del Lineamiento Pedagógico y Curricular para Educación Infantil en el Distrito.



Sandra Marcela Durán Chiappe

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
sandydfer@hotmail.com

Doctora en Educación Social: Fundamentos y Metodología por la Universidad de Granada (España), con maestría en Educación, especialización en Gerencia Social de la Educación y licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Tiene experiencia profesional en gestión, investigación y docencia en Educación Superior, en Educación de la Primera Infancia y en liderazgo de proyectos desde la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS). Actualmente es profesora del programa de Licenciatura de Educación Infantil en la Universidad Pedagógica Nacional. Fue co-autora del documento “El juego en la educación infantil”, que hace parte de la serie Orientaciones Pedagógicas y referentes técnicos para la Educación Infantil, publicado por el Ministerio de Educación Nacional en 2014.



Jenny Maritza Pulido González

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

jepulido@pedagogica.edu.co

Licenciada en Educación Preescolar, UPN. Magister en Educación, línea educación de comunitaria, UPN. Profesora vinculada a la facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Integrante del grupo de investigación Educación Infantil, pedagogía y contextos. Experiencia en investigación y asesoría en el campo de la educación infantil y la formación de maestros para la infancia.



Erika Liliana Cruz Velásquez

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

elcruzv@pedagogica.edu.co

Profesional experta en Primera Infancia y Educación Infantil, Magister en Educación y Desarrollo Humano, Especialista en Investigación Social y Licenciada en Educación Preescolar, con diez años de experiencia laboral en el sector educativo, social y comunitario, en diferentes áreas como: dirección, gestión y coordinación de proyectos, investigación social y educativa en primera infancia, docencia universitaria, coordinación de prácticas pedagógicas, asesorías y consultorías de proyectos educativos y capacitación nacional de docentes en el sector público y privado.