

**Desempeño profesional de licenciados en pedagogía infantil de la
Universidad de Antioquia en seis instituciones educativas de la ciudad de
Medellín¹**

**Professional Performance of Early Childhood Teachers Graduated from the
University of Antioquia in Six Educational Institutions in**

Medellín City

**Performance professionnelle des professeurs en pédagogie infantile de l'Université
d'Antioquia dans six institutions éducatives de la ville de Medellín-Colombie**

Joyce Mildred Pérez Ospina

Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad de Antioquia
joycemildred@gmail.com

Erika Vanessa Monsalve Rúa

Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad de Antioquia
Docente Gimnasio El Recreo, Montería
vanemons@hotmail.com

Liliana Echeverri Gómez

Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad de Antioquia
Docente del Colegio Cumbres, Envigado
lili_901@hotmail.com

Paula Andrea Castrillón Rúa

Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad de Antioquia
poliandrea1980@yahoo.es
Docente de la Fundación de Atención a la Niñez FAN

Dora Luz Gutiérrez Osorio

Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad de Antioquia
Docente Orientadora de Primaria
Colegio Universidad Pontificia Bolivariana
dora.gutierrez@upb.edu.co

Eliana Mazo Castaño

Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad de Antioquia
Docente del Centro de Educación Preescolar Mi Chanchito
yeisy0523@hotmail.com

¹ Este artículo se deriva del proyecto pedagógico investigativo: Contribuciones de los egresados del programa de Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia a la educación preescolar en seis instituciones educativas del Valle de Aburrá, desde su desempeño profesional.

Jakeline Duarte Duarte

Fonoaudióloga, Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá
Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional
Docente de la Universidad de Antioquia
jduarte30@yahoo.com

Recibido: 7 de noviembre de 2012
Evaluado: 7 de diciembre de 2012
Aprobado: 14 de mayo de 2013
Tipo de Artículo: investigación Científica y Tecnológica

Contenido

- 1. Introducción**
 - 2. Metodología**
 - 3. Resultados**
 - 3.1 El Pedagogo Infantil y su participación en la programación de contenidos o plan de estudios**
 - 3.2 El Vínculo Familia-Escuela mediado por el Pedagogo Infantil**
 - 3.2.1 Comunicación Escuela - Familia**
 - 3.2.2 Participación de la familia en la escuela**
 - 3.3. El Maestro investigador**
 - 4. Conclusiones**
 - 5. Referencias**
-

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de una investigación cualitativa de carácter hermenéutica realizada con seis egresadas de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia que laboran en igual número de instituciones educativas de la ciudad de Medellín. El objetivo fundamental fue indagar acerca del desempeño profesional de las licenciadas, especialmente en cuanto a sus aportes como profesionales en tres campos de acción: 1) la planificación y estructuración del plan de estudios, 2) la mediación del Pedagogo Infantil en la relación escuela - familia y 3) las acciones investigativas desarrolladas por estas en la institución. El análisis de los testimonios obtenidos de las entrevistas semiestructuradas realizadas a las egresadas, así como a sus respectivos jefes inmediatos y a algunos padres de familia, permitió evidenciar una acción participativa y comprometida de las Licenciadas en la elaboración y transformación de los planes de estudio. Por el contrario, se identificó que la mayoría de las Licenciadas no realizan acciones propositivas e innovadoras en cuanto a la promoción y fortalecimiento del vínculo escuela y familia. El aula y el contexto educativo connotan una serie de actividades de docencia y administración que dificultan la acción investigativa de las Licenciadas y el despliegue de su formación investigativa. Al parecer no se está asumiendo el aula como un campo de saber, lo que confirma la idea de que el quehacer docente sigue estando divorciado de las acciones investigativas.

Palabras clave

Pedagogo Infantil, Escuela, Familia, Investigación, Plan de estudios

Abstract

This article presents the results of a qualitative study performed with early childhood teachers graduated from the University of Antioquia who work at six different educational institutions in Medellín city. The main objective was to inquire about the performance as professional of these teachers specially regarding to their contributions with 1) Planning and organization of the study plan 2) mediation in the school-family relationship, and 3) research activities developed by them at the educational institutions. It was found that the teachers were participative, innovative and committed to study plan planning and organization, which was remarked by institutions' administrative staff. On the contrary, most of these teachers were not innovative and did not perform positive actions towards mediating the relationship between family and school, which shows that they have to work on bridging the traditional gap between these institutions. Regarding to research, classroom daily life, institutional context, teaching activities, and administration tasks do not allow teachers to perform research. It seems that classrooms are not assumed as a field of knowledge, which confirms the hypothesis that teaching and researching are separated in teacher's daily work. These findings are significant information to be considered in future developments of the early childhood undergraduate programs in order to educate professional with better social competences.

Keywords

Education, Early childhood teacher, Study plan, School, Family, Research

Résumé

Cet article montre les résultats d'une recherche qualitative réalisé avec des diplômés du programme de Pédagogie

Infantile de l'Université d'Antioquia qui travaillent dans six institutions éducatives de la ville de Medellín, Colombie. L'objectif fondamental a été de rechercher sur la performance professionnelles des professeurs par rapport à ses apports dans trois domaines d'action : 1) la planification et structuration du plan d'études ou cursus, 2) la intermédiation du pédagogue infantile dans la relation école-famille et 3) les actions de recherche développés par eux dans les institutions. On a identifié une action participative, innovateur et très engage des professeurs dans la création et transformation des plans d'études, un travail qui est souligné spécialement par les directeurs des institutions éducatives. Au contraire, la majorité des professeurs ne réalisent pas des actions pro positifs et innovateurs par rapport à la promotion et le renforcement du lien entre l'école et la famille, ce qui indique qu'il faut que les professeurs travaillent avec plus grande engagement pour diminuer la distanciation traditionnelle entre les deux institutions. La salle de classe et le contexte éducatif impliquent un ensemble d'activités d'enseignement et administration qui rendent difficile l'action de recherche des professeurs et le déploiement de ses études en recherche. Apparemment il ne s'assume pas la salle de classe comme un domaine de savoir, ce qui nous confirme l'idée de que les activités quotidiennes du professeur est toujours divorce des actions de recherche. Ces trouvailles constituent information significative pour le nouvel adressage du programme de pédagogie infantile pour chercher une éducation des professionnels avec pertinence sociale.

Mots-clés

Education, pédagogue infantile, plan d'études, école, famille, recherche

1. Introducción

En la actualidad la licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia ha pretendido que la formación de sus maestros y maestras se dirija a la contribución del progreso intelectual, cultural y político de la sociedad y al desarrollo educativo de la ciudad de Medellín y del país. En este sentido, se evidencia en el Marco Referencial del Programa de Pedagogía Infantil (2003) que la misión en la formación de Pedagogos y Pedagogas Infantiles está orientada a “la investigación de las problemáticas propias de la infancia, la producción y aplicación del conocimiento pedagógico para el desarrollo de su campo problematizador que le es propio, la enseñanza, el aprendizaje y la formación integral para la sociedad que le sirve de base” (p. 8). Al mismo tiempo, se espera que el Pedagogo(a) Infantil en su desempeño profesional diseñe espacios de socialización a través de experiencias significativas para los niños y niñas que la familia y la comunidad no les presentan por sí mismas, sin que el Pedagogo(a) irrumpa en los lugares por ellos ocupados (p.9).

Entre los años 2008 y 2010, un grupo de investigación de la facultad de Educación realizó la primera investigación exploratoria de carácter cuantitativa con el fin de identificar la pertinencia social de la formación académica y profesional del Licenciado en Pedagogía Infantil egresado de la Universidad de Antioquia y para ello procedió a caracterizar las condiciones laborales y académicas de los egresados y egresadas, así como a identificar los ámbitos de actuación, roles ocupacionales y las competencias profesionales de los mismos.

Para darle continuidad a dicha investigación, se decidió realizar un estudio de carácter hermenéutico que permitiera adentrarse en la experiencia profesional de un grupo de egresadas y poder comprender desde la singularidad de sus ámbitos laborales, sus aportes y contribuciones a la educación preescolar en seis instituciones educativas de la ciudad de Medellín en las que se encontraban laborando para los años 2009 y 2010. Se determinó realizar la indagación en tres campos de acción: 1) la participación del Pedagogo en la planificación y estructuración de los planes de estudios del nivel preescolar, 2) la promoción del vínculo entre los padres de familia y la instituciones educativas y 3) las acciones investigativas realizadas por este profesional en la institución. Este artículo da cuenta de los principales hallazgos obtenidos en relación con esta problemática a la espera de que los mismos contribuyan a las reflexiones curriculares que se hace el grupo académico que dirige la Licenciatura en la Universidad de Antioquia, así como a aquellas instituciones de educación que forman maestros y maestras de la niñez y por supuesto, a los mismos Pedagogos Infantiles quienes se interrogan por el sentido de su quehacer profesional.

2. Metodología

La investigación se ubicó en el paradigma cualitativo, en razón al tipo de relación que se planteó entre el investigador y los sujetos de estudio de la misma. Este paradigma propone una concepción global fenomenológica, inductiva, estructuralista, subjetiva, orientada al proceso y propia de la antropología social (Correa, Puerta y Restrepo, 1996, pp. 86-87). En este sentido, se centró el análisis en la descripción y la comprensión de los fenómenos indagados.

La información recolectada se analizó desde un enfoque hermenéutico. Este enfoque gracias a su marcado carácter comprensivo e interpretativo, posibilita el avance del conocimiento humano, del mundo simbólico y cultural que el sujeto plasma en sus acciones. Así mismo, la finalidad primordial de este tipo de investigación se representa en la búsqueda de la comprensión de las experiencias colectivas humanas, dentro de ámbitos específicos, espaciales y temporales. El fundamento de esta tarea comprensiva es la aceptación expresa de la diferencia de la singularidad, tanto de los individuos humanos particulares, como de sus grupos de referencia (Alvarado, S. V.; Sandoval C.A.; Vasco, C.E. 1990, p.78). Desde esta perspectiva se construye conocimiento que genera identidad socio cultural, que termina esclareciendo las prácticas sociales cotidianas.

Para la elección de las instituciones se tuvo como criterio que en estas laboraran uno o varios egresados de la Universidad de Antioquia de la Licenciatura en Pedagogía Infantil y cuyo tiempo trabajado fuera mínimo de un año. Los datos proporcionados por el estudio exploratorio que se había realizado con los egresados, el cual se constituyó en el principal antecedente, permitió identificar las instituciones que reunían estos criterios para así proseguir con el contacto directo con los profesionales y directivos de tales instituciones. Finalmente se eligieron seis instituciones que manifestaron claramente su disposición a hacer parte del estudio, razón por la cual el criterio de si se trataba de entidades oficiales o privadas y del estrato socioeconómico al que pertenecían, no fue objeto de análisis. En cada una de las seis instituciones se entrevistó al Pedagogo Infantil que cumplía con el criterio de llevar como mínimo un año de labores y que manifestara su deseo de participación. Se entrevistaron los jefes inmediatos de los Pedagogos infantiles por cuanto ellos podían aportar información de primera mano sobre el desempeño de los profesionales; en total se entrevistaron seis jefes. En cuanto a los padres de familia, se entrevistaron tres en cada una de las instituciones.

La técnica que se empleó para la recolección de la información fue la entrevista semi-estructurada, dirigida a los egresados del Programa, directivos o jefes inmediatos de los mismos y a los padres de familia. En las entrevistas realizadas a las Licenciadas y a sus respectivos jefes, se indagó primordialmente por el aporte de las profesionales en los tres campos de acción ya mencionados. En el caso de los padres y madres de familia, se exploró fundamentalmente por las acciones que realizaba la Pedagoga Infantil para vincular a los padres de familia en los procesos educativos de los niños, la manera como las realizaba y la valoración que hacían los padres de dichas acciones.

El análisis de la información comprendió como pasos fundamentales la selección de categorías y asignación manual de códigos; la clasificación de la información, la búsqueda de tendencias, la construcción de argumentos descriptivos y la dotación de sentido (nivel estructural y construcción de teoría), de acuerdo a los referentes teóricos y a lo que emergió en el proceso de análisis apoyados en la metodología propuesta por Alvarado, Sandoval y colaboradores (1990: p. 81).

3. Resultados

3.1 El Pedagogo Infantil y su participación en la programación de contenidos o plan de estudios

Esta categoría apunta a describir la participación de las Licenciadas en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia en la planificación y estructuración de los planes de estudio del nivel preescolar en las instituciones donde laboran. Según la Ley 115 de Febrero 8 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación, vigente para el territorio Colombiano, un plan de estudios es:

El esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos. En la educación formal, dicho plan debe establecer los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional y con las disposiciones legales vigentes. (Ley General de Educación, Artículo 79).

Las regulaciones legales de lo que es un plan de estudios son muy claras al afirmarse que:

Los establecimientos educativos, de conformidad con las disposiciones vigentes y con su Proyecto Educativo Institucional [...] establecerán su plan de estudios particular que determine los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración. (Ley General de Educación, Artículo 78).

El plan de estudios, en las instituciones en general, se emplea, o tendría que emplearse, como una estrategia que permita dentro de la enseñanza el desarrollo intencionado del currículo, que brinde respuestas en cuanto al

qué, al cómo, al para qué y al cuándo de la enseñanza, buscando dar satisfacción a las necesidades y expectativas que tiene la comunidad educativa.

De otra parte, la Resolución 2343 de 1996 señala que el Plan de Estudios se “entiende como una propuesta dinámica de quehacer educativo, nacida de los procesos curriculares que incorpora y promueve las dimensiones y procesos del desarrollo humano” (Artículo 18, Resolución 2343 de 1996).

Aparece la participación de las Licenciadas desde dos directrices: la primera aborda las actividades que realizan las egresadas con los planes de estudio y que se constituyen en un aporte; y la segunda, se refiere a las condiciones de la participación, es decir, qué debe hacer o cumplir la Pedagoga Infantil para que se le posibilite contribuir en asuntos relativos al plan de estudios de su institución. Una de las primeras actividades que llevan a cabo las Licenciadas son las acciones de revisión y evaluación de los planes de estudio que permiten bien sea, estructurar el plan o realizar alguna modificación. Se observó que dicha revisión y/o evaluación es un trabajo continuo de las docentes, es una labor conjunta que se lleva a cabo anualmente y en la que se tienen en cuenta las necesidades identificadas en los niños y niñas y los intereses particulares que surgen de los diferentes contextos escolares donde laboran las egresadas. Se observó que además de tener en cuenta el Proyecto Educativo Institucional en la reforma del plan estudios, también están atentas a las novedades que se presentan en los documentos del Ministerio de Educación.

Como es bien conocido en Colombia, las instituciones educativas trabajan por logros. Al respecto el Ministerio de Educación Nacional señala:

Que en virtud de la autonomía escolar ordenada por el artículo 77 de la Ley 115 de 1994, las instituciones educativas deben elaborar su propio currículo y formular los logros de su trabajo pedagógico a partir de los lineamientos generales de los procesos curriculares y de los indicadores de logros, establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (Resolución 2343 de 1996, p. 2).

Las Licenciadas entrevistadas realizan una cuidadosa evaluación de cada uno de los planes lo que les ha permitido reestructurarlo de forma constante y conjunta según los criterios de la Institución:

Las maestras participan en la reestructuración del plan de estudios todos los años cuando se evalúa el proceso educativo y formativo de los niños en todo el periodo escolar y se mira qué se puede mejorar. (Testimonio Directiva 1).

Sí, participan, proponen, planean las propuestas, el Consejo Académico las estudia y las integra al plan de estudios. Esto se hace anual. (Testimonio Directiva 2)

Estos testimonios evidencian la participación activa de las egresadas; su formación les ha permitido evaluar y participar en el mejoramiento del plan de estudios, además, proponer y actuar con el propósito de beneficiar el desarrollo integral de los estudiantes teniendo en cuenta las experiencias y necesidades de ellos no solo para el momento actual sino desde su trayectoria y proyección escolar. Otra forma de participación de las egresadas en el plan de estudios, son los aportes particularmente relacionados con el proceso lecto-escritural de los niños y niñas en nivel de preescolar, potencializando en ellos y ellas la capacidad de comunicación y de socialización lo que les facilita el desarrollo de la dimensión socio-afectiva. De igual forma han contribuido en la creación de ambientes de aprendizaje que les permite a los niños y niñas desarrollar sus habilidades interpersonales.

Según los testimonios de los directivos entrevistados, las Pedagogas Infantiles logran hacer un aporte significativo a los planes de estudios de las instituciones donde laboran, lo que da cuenta de su adecuada formación y del buen desempeño como maestras de la primera infancia. Es importante señalar que estos valores positivos, los directivos los relacionan con el hecho de ser egresadas de la Universidad de Antioquia, institución que ha sido reconocida en Antioquia y Colombia por brindar una excelente formación académica y humana a sus estudiantes.

Como se mencionó anteriormente, se requieren ciertas condiciones para que el Licenciado tenga una participación activa y efectiva en el diseño o reestructuración del plan de estudios. Una de estas condiciones tiene que ver con el hecho de que las Licenciadas se acojan a las capacitaciones y/o actividades de formación ofrecidas por la institución para tal fin, no se hizo referencia a la realización de reuniones de toda la institución, o de nivel o de grado. Resulta prioritario que las profesionales se contextualicen, conozcan el currículo de la institución, las características sociales y culturales de los niños y niñas, y las condiciones del entorno donde deben desempeñarse. Si bien esta condición aparece como obvia, las profesionales destacan la importancia de tenerla en cuenta para realizar una acción socialmente responsable, y pedagógica y filosóficamente alineada con la institución.

Una segunda condición para lograr una participación activa la constituye la claridad y solidez académica con que cuentan las Licenciadas producto de su formación universitaria, claridad que no solo va dirigida al tópico de los planes de estudio sino a una reflexión por el currículo institucional. Al respecto una de las egresadas señala:

[...] nosotras trabajamos mucho en la gestión curricular, cómo se hace la construcción del PEI, qué aspectos tiene, en legislación educativa y familiar, también trabajábamos mucho lo que es la norma, la Ley, todo eso y el PIA (Plan Integral de Aprendizaje) tiene una parte donde se tiene que poner la pedagogía que uno trabaja sustentándola. En la universidad lo vimos mucho [...] yo pienso que la universidad nos brinda una formación teórica que le aporta a uno bastante porque cuando uno ya empieza a trabajar con otras personas de otras instituciones, yo he podido apreciar que hay diferencias en eso, en las otras universidades trabajan más como lo práctico mientras que en la de Antioquia trabajamos mucho la parte teórica. (Testimonio egresada).

La formación profesional que tienen las licenciadas les permite lograr un nivel superior de participación en la planificación y estructuración de la programación de los contenidos y planes de estudio en las instituciones donde laboran. Sus conocimientos en las dimensiones del desarrollo humano: corporal, cognitiva, afectiva, comunicativa, ética, estética, actitudinal y valorativa; en los ritmos de aprendizaje, en las necesidades de los niños y niñas con limitaciones o con talentos excepcionales, y su alta comprensión de las características étnicas, culturales, lingüísticas y ambientales de los niños y niñas, les han permitido obtener más confianza de parte de las directivas, y por consiguiente mayor acceso y participación en los procesos curriculares de las instituciones, llama la atención que esta percepción la compartan el total de los directivos entrevistados. Y si a los conocimientos estructurales de su formación pedagógica, se suman otros como el manejo de una segunda lengua, esto les permite posicionarse con mayor fuerza y centralidad. Una de las egresadas afirma sobre el particular:

...en los planes de área, estructuré todos los planes de área desde párvulos hasta transición basados en el proyecto de bilingüismo que maneja la institución pero sin desfasarnos del plan de estudios que rige el Ministerio de Educación. (Testimonio de egresada).

De lo descrito se colige que la pedagogía como saber fundante de la formación de las Pedagogos Infantiles, les ha permitido desarrollar y orientar la teoría y la práctica pedagógica como requisito indispensable de su labor profesional.

3.2 El Vínculo Familia-Escuela mediado por el Pedagogo Infantil

El vínculo entre la escuela y la familia implica fundamentalmente la orientación, explicación y demostración a cada padre, a cada familia de cómo puede participar en el proceso educativo de sus niños y niñas dentro y fuera del aula de clase y, esencialmente, hacerlos partícipes en la formación y educación de sus hijos. El maestro es el principal ejecutor de estas acciones en la institución educativa. Se reconoce a la familia como el primer y más importante escenario de formación de la infancia en tanto ella ofrece las primeras relaciones afectivas y los modelos de comportamiento que los niños y las niñas adquieren, no obstante su acción educativa requiere de la orientación de profesionales en aspectos que precisan un conocimiento más profundo del desarrollo integral de los niños y niñas.

Ríos (1983) citado por Ordoñez Sierra (s.f.) define la familia como un “grupo humano primario en el que los individuos nacen, establecen unos contactos, realizan un tipo de encuentro en el que aciertan en el ambiente propicio para establecer un tipo humano de comunicación enriquecedora y perfecta”. La familia se convierte en una pequeña sociedad que genera afecto, un afecto indispensable para el ser humano, pues es desde las relaciones emocionales que se establecen en la primera infancia que los seres humanos construyen bases morales para el resto de sus vidas. Cabe mencionar además, que la familia en su estructura básica, ha presentado transformaciones trayendo consigo multiplicidad de organizaciones que hasta no hace mucho eran poco imaginables: familias separadas, monoparentales, reconstruidas, etc. (Parellada, 2003, p. 18).

En este sentido, se evidencia como en muchas ocasiones ya no son papá y mamá los encargados exclusivamente de la crianza y el desarrollo de los hijos, pues según lo reportado por los padres de familia, esta función la comparten con familiares o vecinos pues sus obligaciones laborales así se lo exigen. Si bien es cierto que los familiares han asumido el cuidado de los niños, es la escuela la que se hace presente en la formación intencional de éstos, al parecer la función de protección es más clara y perentoria para los familiares y para los mismos padres que la de formación, según lo expresaron los padres entrevistados. Desde esta perspectiva se hace necesario que la escuela y la familia comiencen a comprender el significado e influencia de estas transformaciones sociales y culturales y que se establezcan nuevas relaciones que nutran su acción socializadora y educativa. La educación de los niños y niñas no se puede fragmentar, la familia y escuela son entidades paralelas y complementarias en este proceso, por ello la educación no tendrá éxito si no hay coherencia y comunicación entre los dos ámbitos. Como lo anota Parellada (2003):

Aunque no sea de forma explícita, parece como si en los centros educativos se siguiera un cierto principio según el cual, a medida que los niños y niñas se van haciendo mayores y acceden a niveles superiores, las familias acuden menos a las reuniones y actividades organizadas por estos, y los docentes se muestran menos disponibles a mantener abiertos los canales habituales de relación compartida (p.15).

En el caso de los padres y madres entrevistados, pese a que se tratan de niños y niñas pequeños, ya se percibe un distanciamiento y una aparente falta de interés de los padres por hacer parte de las actividades formativas que organiza la institución, según lo reportaron las egresadas. Los padres aducen que esta situación se da en razón a la falta de tiempo por sus compromisos laborales. Parece ser que la necesidad de subsistencia roba espacio a la necesidad de formación de los hijos e hijas.

3.2.1 Comunicación Escuela - Familia

Las dinámicas comunicativas demuestran que son las instituciones educativas las encargadas de buscar estrategias que generen espacios de comunicación entre el maestro y el padre de familia, esto se sustenta en la importancia de crear canales de comunicación viables a todos y fáciles de manejar teniendo en cuenta las diferentes ocupaciones y horarios de trabajo de los padres. Se reconoce la importancia de que la familia reciba información completa y frecuente de cómo se está desarrollando el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas dentro de las instituciones, además de recibir orientación en lo relativo al acompañamiento formativo que pueden proporcionarle a su hijo e hija, ello implica que el maestro o la maestra diseñe estrategias de comunicación permanentes con los padres de familia y así ellos puedan tener siempre conocimiento de lo que está sucediendo dentro de la institución y de cómo mejorar su rol educativo. Según lo manifestaron las egresadas entrevistadas, la comunicación se genera solo desde la institución educativa hacia los padres de familia, sin recibir respuestas inmediatas, se trata de una comunicación donde prima la retroalimentación sobre las actividades escolares, es decir una comunicación por el compromiso o por deber académico. En algunos casos se evidencia el interés del padre o madre solo por hechos concretos como la entrega de calificaciones, por ejemplo.

Es necesario considerar que en el proceso educativo de los niños, ellos deben estar acompañados por los principales actores en su vida, es decir sus padres, y estos en ocasiones solo tienen un contacto directo con la maestra cuando recogen a sus hijos en la institución, lo que se constituye en una retroalimentación no

intencionada, ocasionando que la información que se brinda acerca del niño sea parcial y no programada, y que en la mayoría de los casos no tenga el efecto educativo que se espera. En este sentido, no es posible propiciar espacios de mayor reflexión dado el poco tiempo con el que cuenta la maestra y el padre de familia en el momento de recogida de los niños y niñas, momento que generalmente se da por las madres en las seis instituciones que hicieron parte de estudio. Para mejorar esta situación, según los reportan las egresadas, se requeriría mayor disponibilidad de tiempo tanto de las maestras como de los padres y, fundamentalmente de una política más decisiva de la institución de propiciar el trabajo con la familia mediante formas diversas y creativas de comunicación y por supuesto, desde la toma de conciencia de los mismos padres y madres.

La comunicación entre las Pedagogas Infantiles entrevistadas y los padres de familia tiene por esencia un carácter unidireccional, del Pedagogo Infantil al padre o madre de familia, no es planeada, y no se orienta en la mayoría de los casos a definir estrategias explícitas que les permitan a los padres realizar un proceso de acompañamiento educativo a sus hijos e hijas de mayor calidad. La familia asume en términos generales un rol pasivo tanto en el apoyo a los procesos de aprendizaje de sus hijos, como a su vinculación con las actividades que realiza la institución.

3.2.2 Participación de la familia en la escuela

Otro de los procesos que hacen parte importante en la vinculación que tienen los padres de familia con la escuela es la participación la cual llega a ser muy significativa en la relación que se lleva a cabo entre las familias y la institución, dado que apunta a aportar desde los intereses y particularidades de cada una de las partes, sin embargo pareciera que la institución educativa es la que “da” a los padres de familia y estos no corresponden de la misma manera, no se evidencia una construcción conjunta que permita tanto a la escuela como a la institución familiar, caminar alienados hacia propósitos y metas razonados y discutidos en forma cooperativa (Fernández 2003, p.47). Es un hecho que la calidad educativa está mediada por la participación de la comunidad educativa. En el caso de los hallazgos obtenidos, no se evidencia en ninguna de las seis instituciones una construcción conjunta entre la escuela y la familia de manera que se alineen para el trabajo formativo de los niños y niñas.

Este distanciamiento de la familia hacia la escuela está relacionado, además, con el sistema de gestión educativa, pues parece que no se están definiendo los criterios y las estrategias adecuadas para promover la participación activa de la familia en la escuela, pues aunque algunos padres asisten, lo hacen solo cuando es obligatorio y se desentienden de otros asuntos. Ello se debe en gran medida a que la institución educativa misma no ha generado acciones específicas en las que los procedimientos empleados respondan a necesidades sentidas de parte y parte y no a responsabilidades aisladas. Este comportamiento es común a todas las instituciones educativas consultadas.

Esta tendencia apunta al alejamiento que parece estar ocurriendo entre los padres de familia y las instituciones, debido en primer lugar a que si bien los padres y madres participan en los diferentes eventos propuestos por la institución, no lo hacen por iniciativa propia sino porque la institución lo solicita, en segundo lugar, los diferentes compromisos laborales, el desinterés de los padres por las actividades que la institución propone, la falta de tiempo, hacen que la relación participativa entre el agente educativo y los familiares se produzca solo por medios de carácter formal, situación que se percibió en el total de instituciones participantes en el estudio.

De otro lado se evidencia que la participación por parte de algunos padres y madres es limitada y solo se hacen presentes en la institución cuando son citados para tratar temas sobre el comportamiento de sus hijos y solo unos pocos acceden a tomar parte activa de las actividades propuestas por la institución.

Es claro que las actividades laborales de los padres y madres limitan las acciones participativas que puedan tener estos con la institución educativa. Si bien es cierto que hay padres que por sus labores no asisten a los compromisos con la escuela, también hay otros que por el contrario, por su desinterés no interactúan con el resto de la comunidad educativa.

La escuela sola y sin colaboración de la familia obtendrá pobres resultados en comparación con los que puede lograr si ambas instituciones sociales actúan conjuntamente. La labor educativa será más fácil y a la vez más eficaz si ambos mundos encontrasen caminos de integración. Es inviable su separación, tienen la necesidad de coordinarse y deben lograr metas conjuntas en tanto son corresponsables de la educación de los niños y niñas.

Es en este sentido, cobra importancia la labor del maestro como diseñador de situaciones que promuevan espacios que den lugar a la participación activa de los agentes educativos ya sea de los padres u otros miembros familiares que velan por el bienestar de los niños y las niñas, posibilitando el avance hacia una formación integral y significativa.

3.3. El Maestro investigador

El proceso investigativo es un asunto epistemológico y metodológico que contribuye a las transformaciones sociales, políticas, económicas y educativas, toda vez que da lugar a la reflexión y a la producción de conocimientos y con ello se aporta a la modificación de las prácticas en estos ámbitos.

En relación con la concepción de la investigación, las Ciencias de la Educación han transitado desde una mirada positivista producto de la adopción de métodos y procedimientos propios de las Ciencias Naturales hasta miradas más comprensivas que retoman las reflexiones y acciones de las Ciencias Sociales como la Antropología y la Sociología. Hernández (1993: xxiii) citado por Grajales (s.f., p.4) afirma que la investigación es un proceso dinámico, cambiante y continuo, constituido por una sucesión de etapas, las cuales proceden una de las otras y no pueden ser omitidas ni alteradas en su orden, pues perdería validez, confiabilidad o propósito, lo cual hace que deje de ser científica. En esta posición es clara la visión positivista de la investigación desde la cual se pretende comprobar hipótesis, medir variables que permitan hacer una lectura rígida de la realidad.

Por otra parte, Galeano (2004) plantea que la investigación

[...] aborda las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimientos científicos. Busca comprender, desde la interioridad de los actores sociales, las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales. Estudia la dimensión interna y subjetiva de la realidad social como fuente de conocimiento. Esta investigación apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando su diversidad y particularidad. Hace especial énfasis en la valoración de lo subjetivo, lo vivencial y la interacción entre los sujetos de la investigación (p.18).

Desde lo planteado por Saravia (2006) es posible considerar que la investigación es un saber hacer con el conocimiento disciplinar para obtener nuevas ideas, constructos, modelos teóricos, procesos de innovación que permitan una comprensión de la realidad facilitando la localización y resolución de problemas específicos (p. 2). Es decir, el conocimiento obtenido se aplica a los contextos sociales, políticos y culturales en que se desarrolla la investigación, convirtiéndolo en una fuente útil para otros actores.

Hacerse preguntas y hacerle preguntas a la cotidianidad es una práctica valiosa y hace parte inicial de un proceso investigativo, es el detonante para generar nuevo conocimiento y por lo tanto le permite al docente reflexionar sobre su quehacer con miras a encontrar nuevas maneras de interactuar con los niños y las niñas. Sobre el particular anota una de las Pedagogas entrevistadas.

[...] lo que aprendí en la universidad es que yo todos los días salgo cuestionándome cosas “si hubiera hecho este así o esto asa” Yo si salgo cuestionándome y pienso que eso es una base de lo investigativo,... muchas veces llego a mi casa y digo: “eso sería un muy buen pregunta de investigación” con las cosas que yo me cuestiono del aula pero yo no he sistematizado nada de eso. (...) Es una pregunta constante y todo proyecto empieza desde ahí, que se tiene que preguntar y no tener respuestas a priori sino preguntar haber qué pasa [...].

Asociado a este testimonio, Chirino Ramos (1997) plantea que el solo hecho de que el maestro observe, se cuestione sobre su trabajo en el aula y busque alternativas de solución a los problemas de su práctica profesional es posible considerarlo como investigador, (p.23).

Las egresadas de la Licenciatura en Pedagogía Infantil entrevistadas consideran que no se hace investigación rigurosa en el aula, una investigación completa en todo el sentido de la palabra, una investigación más formal, que genere resultados y que vincule la reflexión con las metodologías de investigación. Esta intención de investigar se queda en los inicios de todo proceso investigativo: “la pregunta o problema” o en un proceso de observación que las lleva a identificar los problemas presentes en el aula, pero que al relacionarse solamente con hechos puntuales no permite trascender el quehacer del maestro, desde el ámbito investigativo, percepción que es compartida por el total de las egresadas.

Es evidente en la lectura de los testimonios de los actores entrevistados, que el rol del maestro como investigador se limita a la realización de algunas de las acciones que se circunscriben a un proceso investigativo y a la implementación de habilidades que caracterizan a un investigador, estas acciones que se concentran en la práctica docente (al quehacer en el aula), responden a la realización de diagnósticos, diarios de campo, observación, registros y documentación de procesos educativos, construcción de proyectos de aula, realizados con el fin de apoyar los procesos educativos de los estudiantes, pero que definitivamente no son acciones que se orienten de manera explícita a la reflexión y al análisis crítico de problemáticas de la primera infancia dentro o fuera de las instituciones educativas donde laboran. Se percibe entonces como un aspecto común en la mayoría de las egresadas, la apropiación de herramientas en y para la investigación aplicadas en su quehacer cotidiano docente pero no en procesos sistemáticos y rigurosos encaminados a la producción de conocimiento. Ortiz y Suárez (2009, p.43) conciben un maestro investigador como aquel que genera saber pedagógico, esto a través de una reflexión constante de su práctica, se preocupa por crear e innovar, y logra transformarla. Asimismo, atiende a su autoformación. Un maestro que permanentemente problematiza lo que acontece en el aula está alejándose de la rutina y no se concibe como un administrador del currículo, no concibe la enseñanza como algo mecánico sino como un acontecimiento, algo que transforma la experiencia del sujeto.

Por su parte, Rojas (2009) alude a un maestro investigador que se esfuerza por realizar una indagación sistemática y de exploración autocrítica, lo cual requiere de actitudes como la creatividad y la búsqueda persistente para alcanzar una mejora en su tarea educativa, de manera que se derrumbe el prejuicio de que la investigación está reservada a los científicos y que los maestros pueden, desde su cotidianidad, generar conocimiento. No obstante esta apreciación no es compartida por otros académicos y entre ellos se encuentra la investigadora mejicana Reynegra (1998), citada en Laguna (2007, s.p.), quien afirma que el maestro investigador es un mito relacionado con un nuevo perfil, ya que según su criterio, al convertir al maestro en investigador ello se hace a costa de su práctica docente, tomando tiempo o dedicación de la docencia, sin tener los recursos y la preparación adecuada y sin el apoyo institucional necesario para investigar.

Desde la perspectiva de algunos directivos entrevistados, se considera al maestro como un profesional que realiza poca investigación en razón a la poca disponibilidad de tiempo por cuanto su compromiso mayor es con los asuntos docentes y administrativos. De igual forma se limita la investigación a labores de consulta teórica orientada al desarrollo óptimo de sus actividades docentes. Al respecto, una directiva anota:

Investigación es uno buscar como cosas nuevas, retos nuevos yo diría que ahí si les toca consultar, aprender sobre cada uno de los proyectos que están trabajando con los niños para tener un marco teórico y un conocimiento lo suficientemente amplio para poder sentarse con los niños a trabajar, pero digamos que aquí hay una investigación porque está mostrando interés por decir algo en la Lecto-escritura a partir de los tres años que se inicie un proceso, un estudio sistematizado, una observación con registros como exige un investigación, no la hay, y pienso que a nivel general los menos investigadores somos los docentes en todas las disciplinas del conocimiento. (Directiva).

Se puede apreciar que la investigación se relaciona con acciones de consulta bibliográfica que debe realizar la maestra para responder de manera efectiva a los proyectos de aula definidos por la institución, concepto que dista profundamente de los procesos investigativos que se esperan de los maestros y maestras en el contexto educativo.

También se deja ver, desde los testimonios de los entrevistados, que al parecer en el campo educativo las acciones orientadas a la solución de problemáticas de la infancia no hacen parte del proceso investigativo del docente, ni la necesidad de reflexionar y asumir posturas críticas en torno a la educación y la pedagogía. Si se considera al maestro como un investigador activo, ello connotaría que tiene competencias para proponer e innovar en su práctica escolar promoviendo transformaciones en los modelos educativos más instrumentalistas. Desde esta perspectiva se estaría hablando de un maestro enfocado a los procesos investigativos y no únicamente a desarrollar los contenidos del plan de estudios.

En el desarrollo de procesos investigativos surgen algunas limitaciones provenientes de la multiplicidad de tareas administrativas que el docente debe realizar para cumplir con lo exigido por la institución donde labora. Estas tareas de orden administrativo reducen la disponibilidad de tiempo para llevar a cabo tareas investigativas. Sobre el particular señala una egresada:... en el quehacer a uno no le da tiempo de dedicarse a investigar otras cosas, es más como para la aplicación en el aula [...]. (Egresada).

Es evidente que cuando se alude al rol investigador en este testimonio se consideran acciones que no se dan dentro del aula. Podría considerarse que se asume la enseñanza, la educación y en general lo que acontece en el aula divorciado de todo tipo de investigación. La investigación no se concibe como parte de la vivencia en el aula, como un aspecto propio para este escenario. Aquí, se podría creer que el docente tiene dos opciones para elegir: o es maestro o es investigador. Esta afirmación coincide con lo planteado por Vasco (1988) donde los componentes de la investigación se perciben, desde las concepciones del maestro como acciones complejas que se encuentran fuera del alcance del educador que “realiza su labor en el aula escolar. El maestro se encuentra en una encrucijada: o se es maestro o se es investigador” (p.2). La práctica pedagógica no se concibe como un espacio que le permite al maestro hacer investigación, no se presenta como dice Vasco (1988) como un espacio para experimentar, recrear, validar o invalidar, elaborar, reelaborar e innovar.

Contrario al postulado anterior existen miradas que ubican al aula como un espacio para hacer investigación, es en ella donde mejor se pueden implementar las estrategias teóricas y metodológicas para la solución de problemáticas específicas. En este sentido, para Stoletov (1977) cada maestro y colectivo de alumnos es un laboratorio potencial de investigación. (p. 25) Desde esta perspectiva, no sería adecuado pensar que el maestro investigador pone en riesgo su práctica docente cuando se dedica a la investigación, ni que disminuye el tiempo dedicado a la enseñanza, pues el laboratorio e investigación está en él y en sus alumnos, ellos se convierten en los recursos fundamentales para realizar sus procesos investigativos.

Los maestros deben ser portadores de nuevas prácticas y experimentaciones pedagógicas. El maestro puede transformarse y constituirse en sujeto pedagógico. Esto es, estar en condiciones de construir, compartir, aportar, cambiar, recibir críticamente en el campo educativo.

Es así que, el aula parece que no se considera como un espacio propicio para construir un saber práctico, un saber didáctico y pedagógico. Tal como Vasco (1988) plantea, el maestro logra construir saber pedagógico desde su aula, desde su escuela, cuando comienza a interrogarse, a cuestionar lo que dice, hace o deja de hacer; cuando descubre que el conocimiento no está acabado; cuando acepta que no existe un solo método para buscar la verdad, sino que da cabida a la pluralidad metodológica; cuando no exige respuestas terminales sino que incita a sus alumnos a preguntar, observar, interpretar y comprender el mundo con visión totalizadora, no fragmentada; cuando convierte la acción educativa en búsqueda de sentido; cuando da muestras de expresión, curiosidad, contemplación y asombro por lo que le rodea; cuando acepta que no todo está dado porque a medida que avanza encuentra nuevas posibilidades; cuando se interesa no sólo por lo que enseña sino por qué y para qué lo hace;

cuando resignifica el aula y la escuela. Cuando eso sucede, el encuentro de nuevos significados orienta al maestro en la búsqueda de criterios de calidad y a la vez le indica que ha hecho de su diario trajinar un espacio propicio para la sensibilidad, la imaginación y la investigación, (p.2).

El distanciamiento entre ser maestro y ser investigador parece continuar según se logró identificar en el presente estudio, la construcción entre teoría y práctica, y a su vez entre práctica y teoría, como material de trabajo de procesos investigativos aún está por darse. El quehacer del maestro parece no ser una dimensión que se visualice como posibilidad de producción de conocimiento.

4. Conclusiones

Este proyecto de investigación permitió conocer los aportes que han brindado los egresados de la Universidad de Antioquia a la planificación y estructuración del plan de estudios de las instituciones donde laboran, destacando en sus acciones, la labor participativa y comprometida en la elaboración y transformación de dichos planes a partir de lo que cada institución les presenta para tal fin; logrando de esta manera un mejoramiento continuo de la labor educativa que desempeñan.

En cuanto a la participación de los padres de familia en la escuela, se ha manifestado que ésta solo se da en asuntos relacionados con la asistencia a reuniones programadas por la institución; al parecer no se ha comprendido entre los actores entrevistados, la importancia que se le atribuye al hecho de que exista una comunicación y participación bidireccional en donde los padres y madres sean también agentes educativos, que asuman un rol activo en la formación de los niños y niñas más allá de los procesos de aprendizaje y que al mismo tiempo se rompa el paradigma de que la escuela es la única entidad encargada de la formación de los niños y niñas, paradigma que se preserva en el imaginario de la mayoría de los padres entrevistados. A nivel de las acciones investigativas realizadas por los Pedagogos Infantiles, se pudo identificar desde la mirada de los actores entrevistados, que las actividades de investigación derivan solo de un interés coyuntural de encontrar elementos nuevos que les permitan enfrentar las tareas del día a día, y no precisamente en la necesidad de abordar de manera crítica las problemáticas educativas de la primera infancia. Al parecer no se está mirando el aula como un campo de saber, situación que hace que se siga considerando la investigación en el campo educativo como una acción divorciada del quehacer del maestro.

5. Referencias

- Alvarado, S. V.; Sandoval C.A.; Vasco, C.E.; Vasco, E. & Luna, M. T. (1990): Proceso de análisis de información en la investigación en ciencias sociales. Módulo 3. En: Metodología de la investigación social. Serie Posgrado. Manizales: CINDE.
- Chirino Ramos, M. V. (1997) ¿Cómo formar maestros investigadores? Curso 59, Pedagogía '97, Ed. Palcograf: La Habana.
- Correa, S.; Puerta, A. & Restrepo, B. (1996). Investigación Evaluativa. Instituto para el fomento de la educación Superior, Bogotá.
- Fernández P. F. (2003). Participación de padres y alumnos. ¿Imposición, moda o reto? En: La participación de los padres y madres en la escuela. De: Alfonso C, Amat R., D'Angelo E. et al. Barcelona: Editorial Laboratorio Educativo. Pp. 1-155.
- Galeano M., M. E. (2004). Estrategias de Investigación social cualitativa. El giro en la mirada. Medellín. La Carreta Editores. pp. 18-19.
- Grajales, T. (S.f.) El concepto de Investigación. Recuperado de <http://tgrajales.net/invesdefin.pdf>

- Laguna C., J. A. (2007) ¿Cómo prepararme para ser un maestro investigador? Recuperado el 11 de septiembre de 2010 de <http://www.mailxmail.com/curso-como-prepararme-ser-maestro-investigador/bibliografia>
- Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. (1994). Ley General de Educación (Ley 115/1994). Artículos 78-79. Capítulo II. Currículo y plan de estudios. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. Resolución 2343 de 1996, Artículo 18. Recuperado el 4 de Octubre de 2010 de: <http://www.iered.org/cmapserver/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1H1GLZZ2D-N2696B-1CR>
- Ordoñez Sierra, R. (s.f). La familia y la escuela ante los nuevos estilos de vida familiar. Recuperado de <http://www.romsur.com/edfamiliar/art2.htm>
- Ortiz B., Raúl; Suárez V. & Juan P. (2009). La formación de maestros y la noción maestro investigador (1996 - 2005) un espacio para la reflexión y el debate. Trabajo de investigación de Maestría en Educación. Dirigida por: Echeverri, Jesús A. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Medellín. pp. 1-161. Recuperada de http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/19/1/LaFormacionDeMaestros_NocionMaestroInvestigador_1996_2005.pdf
- Parellada, C. (2003). Un espacio de comunicación y crecimiento múltiple: familias y centros educativos. En: La participación de los padres y madres en la escuela. De: Alfonso C, Amat R., D'Angelo E. et al. Barcelona: Editorial Laboratorio Educativo. Pp. 1-155.
- Rojas Ginche, A. E. (2009). La investigación-acción en el aula: Reflexiones de Profesionales de la Educación. En: OEI-Revista Iberoamericana de Educación. Tomado de: www.oei.es.
- Saravia, M. A. (2006). Metodología de la Investigación científica. Recuperado 30 de agosto de 2010 de <http://es.slideshare.net/morgax/metodologia-de-investigacin>
- Stoletov, V. N. (1977). El maestro, la ciencia moderna y los métodos de enseñanza., La Habana: Editorial Libros para la Educación.
- Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Licenciatura en Pedagogía Infantil (2003). Marco Referencial del Programa de Pedagogía Infantil.
- Vasco, E. (1988). La investigación en el aula como factor de mejoramiento cualitativo de la educación. Bogotá: Colegio Cafam. s.p.