

Pedagogía y Saberes

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

pedaogiaysaberes@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

Fandiño Cubillos, Graciela

Variaciones en los problemas de enseñanza de las maestras principiantes de educación infantil, entre el primero y el tercero año de su ejercicio profesional

Pedagogía y Saberes, núm. 37, julio-diciembre, 2012, pp. 201-209

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064827014>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Variaciones en los problemas de enseñanza de las maestras principiantes de educación infantil, entre el primero y el tercero año de su ejercicio profesional

Variações nos problemas de ensino das professoras principiantes de educação infantil, entre o primeiro e o terceiro ano de seu exercício profissional

Variations in the teaching problems of beginning teachers of children's education, between the first and the third year of professional performance

Graciela Fandiño Cubillos*

* Doctora: Filosofía y Ciencias de la Educación, dentro del Programa de Formación del profesorado en la didáctica y Organización Escolar de las áreas del currículum. UNED. España. Magíster: investigación y análisis curricular - Universidad Pedagógica Nacional. Licenciada en educación con especialización en educación primaria – Universidad de San Buenaventura.
Correo electrónico: gmfandino@pedagogica.edu.co

El presente artículo recoge los resultados de tres (3) proyectos de Investigación financiados por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia CIUP entre 2006 a 2010. "Problemas de enseñanza en su primer año de trabajo de las Maestras Principiantes egresadas del programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional", código DPG-022-06 para la vigencia del año 2007, 2. "El tercer año de trabajo de las maestras principiantes de Educación infantil" código DPG-090-08, y 3. Análisis de la información del tercer año de trabajo de las maestras principiantes en educación infantil", código DSI-215-10. Una versión más resumida fue expuesta en el III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, realizado en Santiago de Chile, del 29 de febrero al 2 de marzo de 2012. Asistente de investigación: Laura Viviana Delgado.

Resumen

En el artículo se muestran algunos resultados de dos investigaciones sobre los problemas de enseñanza que enfrentan las maestras principiantes, egresadas en el año 2005, del programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. La primera fue realizada en el año 2006, durante su primer año de ejercicio profesional y la segunda, en el año 2008, durante el tercer año. Se comparan los resultados y se muestran algunos de los cambios más significativos en la percepción que ellas tienen de los 'problemas de enseñanza', en particular, en aspectos sociales, institucionales, didácticos y personales.

Palabras clave

Maestras principiantes, educación infantil, problemas de enseñanza, formación de maestros.

Resumo

No artigo mostram-se alguns resultados de duas pesquisas sobre problemas de ensino que enfrentam as professoras principiantes, formadas no programa de Educação infantil da Universidade pedagógica Nacional. A primeira foi realizada no ano 2006, durante seu primeiro ano de exercício profissional e a segunda, no ano 2008, durante o terceiro ano. Comparam-se os resultados e mostram-se algumas das mudanças mais significativas na percepção que elas têm dos 'problemas de ensino', em particular em aspectos sociais, institucionais, didáticos e pessoais.

Palavras chave

Professoras principiantes, educação infantil, problemas de ensino, formação de professores.

Abstract

In this paper some findings of three research projects about the teaching problems of beginning teachers of the undergraduate's program of Children's Education at Universidad Pedagógica Nacional graduated in 2005 are shown. The first one was done in 2006, during their first professional performance year, and the second one was done in 2008, during their third one. Findings are compared and some of the most meaningful changes, which are done in the perception of "teaching problems" related to: social, institutional, didactical, and personal levels are shown.

Key words

Beginning teachers, children's education, teaching problems, teachers' education.

Fecha de recepción: 1 de mayo de 2012

Fecha de aprobación: 8 de octubre de 2012

Introducción

Cuando se examinan los problemas de calidad del sistema educativo es común que rápidamente se plantee que estos son causados por la baja calidad de los maestros; de allí se hace un segundo salto y se afirma que casi todas las dificultades se originan en la formación que reciben los maestros en las Facultades de Educación. Sin embargo, aunque no se pueda desconocer que existen problemas en la formación inicial de los maestros que se reflejan en el posterior trabajo docente, las investigaciones sobre los problemas de los maestros principiantes, muestran la complejidad de la situación, ya que evidencian lo que podríamos denominar, a nivel general, el problema de la inmersión de los maestros principiantes en la *cultura escolar*. En la perspectiva anterior se ubica el artículo, queriendo aportar elementos para hacer una relectura de los dos *mitos* señalados: la baja calidad de las maestras y la formación como la causa fundamental de ellos.

Problema

La iniciación a la enseñanza es el tiempo que abarcan los primeros años, en el que los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a profesores. Según Marcelo (1999), consiste en “una etapa de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal” (p. 103). Vonk (1995), al referirse a esta etapa, plantea: “definimos la inducción como la transición desde profesor en formación hasta llegar a ser un profesional autónomo... La inducción se puede entender mejor como una parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional de los profesores” (p. 115). Algunos autores ubican el primer año como el año crítico; para otros, este periodo puede abarcar los dos e incluso los tres primeros años de enseñanza (Esteve, 1997).

La literatura sobre los maestros principiantes coincide en afirmar que en los primeros años se asumen y consolidan la mayoría de las pautas de la cultura profesional del profesorado. La experiencia en la práctica profesional forma a los profesores y esta se nutre de los aprendizajes informales que se generan en la propia institución educativa. Sin embargo, esta socialización “corre el peligro de perpetuar una determinada práctica empírica que no va acompañada de la reflexión y que adolece de la capacidad de innovación que debe acompañar a un proceso de integración profesional” (Lacey, 1977, p. 60).

Aunque en los últimos años se evidencian avances del estudio de esta problemática en América Latina;

la presente investigación pretende ser un aporte para el medio colombiano, en donde estas investigaciones además de ser escasas, presentan un contexto particular, como por ejemplo, mencionar el que hecho de que las maestras de la educación infantil en su mayoría estudian una licenciatura de 5 años, y las de la Universidad Pedagógica Nacional que participaron en el presente estudio, realizaron una práctica educativa desde el primer semestre.

Por consiguiente, la idea de indagar sobre los problemas de enseñanza produciría conocimiento en varias direcciones: una dirigida hacia el programa mismo, es decir, puede aportar en cuanto a los aspectos que deben ser revisados en la formación inicial de los maestros del programa de Educación Infantil. Otra, en cuanto a la situación de la educación infantil en las instituciones en donde esta se imparte, así como las condiciones de trabajo de las mismas maestras en este nivel educativo. Y una tercera, estaría el plantear la posibilidad de diseñar formas de acompañamiento en estos primeros años, como se hace en varios países. Pensar en la problemática de los profesores principiantes llevará, sin duda, a plantearla como una cuestión que debe ser atendida por las políticas educativas, tanto del orden nacional como distrital, con el fin de incidir sobre la calidad de la educación.

Las preguntas que orientaron la investigación durante el tercer año de trabajo profesional fueron:

- ¿Qué variaciones en los problemas de enseñanza, en sus niveles: social, institucional, didáctico y personal, perciben las maestras principiantes como los más importantes entre su primer y tercer año de práctica profesional?
- ¿Qué tipo de institución perciben las maestras como el que mejor les posibilitan su trabajo profesional y qué tipo consideran el más difícil?

Por su parte, el objetivo general del proyecto consistió en analizar y comparar los problemas de enseñanza en el proceso de socialización de las maestras principiantes, egresadas del programa de Educación Infantil, en el primer año de práctica profesional con los que aparecen en el tercer año, en cuanto a los niveles: personal, didáctico, institucional y social.

Perspectivas teóricas

Para esta investigación se han trabajado dos perspectivas teóricas. El primer marco de análisis del proceso de iniciación es el que se denomina *socialización del profesor*. Este enfoque estudia el periodo de iniciación como proceso mediante el cual los nuevos profesores aprenden e interiorizan las normas, valores, conduc-

tas, etcétera, que caracterizan la cultura escolar en la que se integran (Marcelo, 1992, p. 12).

En este proceso de socialización, Lacey (1977, citado por Marcelo, 1992) ha identificado tres tipos de estrategias:

- *Ajuste interiorizado*: es la estrategia que utilizan los profesores principiantes que asumen como propios los valores, metas y limitaciones de la institución. Aquí no se produce ningún tipo de conflicto durante el proceso de socialización ya que existe la sintonía entre el profesor y los valores y normas institucionales.
- *Sumisión estratégica*: es la estrategia de socialización que se lleva a cabo cuando los profesores reconocen públicamente y asumen las concepciones y valores de las personas que representan la autoridad pero mantienen ciertas reservas privadas ante tal definición.
- *Redefinición estratégica*: es la estrategia menos común y significa conseguir el cambio incidiendo en los que tienen el poder formal para cambiar la interpretación que estos tienen de lo que está sucediendo en la institución.

Por otra parte, el análisis del proceso de inducción, desde el punto de vista de la socialización, ha conducido a identificar las diversas fuentes, tanto estructurales como personales, que influyen y determinan la adopción por parte del profesor principiante de la cultura de la enseñanza. La investigación de Marcelo (1992) asume el modelo inspirado en el de Jordell (1987) en el que se diferencian las influencias que, a distintos niveles, se producen sobre los profesores principiantes, al cual la presente investigación se adhiere.

Un primer nivel de influencia, *personal*, está representado entre otros por las experiencias previas, así por la experiencia en la institución de formación del profesorado. En segundo lugar, están las influencias a *nivel de clase o nivel didáctico* ya que las investigaciones muestran que los alumnos así como los elementos estructurales que caracterizan a la enseñanza, socializan a los profesores en este nivel. Un tercer nivel es el *institucional*. Aquí se han de considerar influencias como las de los colegas, padres, el currículum y la administración escolar. Un último nivel de influencia, lo representa el *social*. La estructura económica, social y política en que la institución educativa se inserta. Estos niveles son asumidos en esta investigación como las grandes categorías desde donde se analizan los problemas de los principiantes.

La otra fuente teórica la constituye lo que se ha denominado las teorías de las etapas. Bullough (2000) retoma diversas teorías o modelos sobre las etapas que

se atraviesan para convertirse en profesor; en su mayoría inspiradas en Fuller y Brown, (1975) y complementada por Ryan (1986, citado por Bullough, 2000). Se habla de cuatro estadios flexibles pero identificables:

- Una etapa de *fantasía*, en la que el profesor se imagina lo que será la enseñanza y sueña con ser como los maravillosos profesores que tuvo, la fantasía se ve interrumpida por las prácticas en las escuelas, pero vuelve a aparecer en aquellos que continúan firmes en la idea de ser profesores.
- Una segunda etapa de *supervivencia*. En su primer trabajo el profesor novel descubre que en algunos aspectos la experiencia anterior ha sido inadecuada para su trabajo, la fantasía se desmorona y pasa a la fase de supervivencia, la lucha por la dimensión profesional a medida que se intensifican los problemas de la disciplina y el control.
- La tercera etapa de *dominio* es el estado de aprendizaje del oficio donde el profesor novel empieza a aprender, poco a poco, el arte de la enseñanza, logrando el dominio sobre los problemas de disciplina y control, se centra en la mejora de habilidades instructivas y en los aspectos curriculares.
- En la última etapa llamada de *impacto*, se busca que los alumnos mejoren en su aprendizaje.

Más adelante, Tardif (2004), luego de hacer una revisión de varios autores menciona dos fases en la carrera docente:

- *La fase de exploración* (de uno a tres años) en la que el profesor escoge provisionalmente su profesión, se inicia mediante ensayos y errores, siente la necesidad de ser aceptado por su círculo profesional (alumnos, colegas, directores de escuela, padres, etcétera) y experimenta diferentes papeles. Esta fase varía según los profesores, pues puede ser entusiasmante o decepcionante, y está condicionada por las limitaciones de la institución.
- La segunda *fase de estabilización y consolidación* (de tres a siete años) en la que el profesor invierte a largo plazo en su profesión y los demás miembros de la institución reconocen sus capacidades, esto a su vez incrementa la confianza en sí mismo, lo que manifiesta a través de un mejor equilibrio profesional, de un interés mayor por los problemas de aprendizaje de los alumnos o sea el profesor está menos centrado en sí mismo y en la materia, y más en los alumnos.

Sin embargo, el mismo Bullough (2000) alerta en torno a la teoría de las etapas. La primera observación que hace se refiere a la tendencia a ver las etapas de una manera lineal y estática. Igualmente afirma que

las teorías de etapas tienden a minusvalorar las diferencias de contexto: el tamaño del grupo, el comportamiento de los estudiantes, la asignación de asignaturas, la existencia o falta de colaboración entre colegas, las políticas en torno a la disciplina por parte de la escuela, entre otros. Ahora bien, se aclara que aunque se retoma esta fuente teórica, el estudio en sí, no se considera una investigación que busque comprender las etapas por las que atraviesa la maestra principiante, pues esto hubiera requerido otras técnicas y un seguimiento a las maestras, que no fue el objeto del estudio. El objetivo era menos ambicioso y buscaba una ampliación de la mirada sobre la precepción de las maestras sobre sus problemas, mediante un corte en el primer y tercer año con el fin de comparar y encontrar posibles cambios en los mismos.

Metodología

La investigación utilizó una metodología cualitativa y su técnica fue la de: "Grupos focales de discusión". Este es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes (Martínez, 2004).

Esta técnica permite describir e interpretar los significados desde la perspectiva de las propias maestras. Una de las razones por las que se eligió esta técnica obedece a la idea de que esta investigación además de proporcionar conocimiento sobre los problemas de enseñanza de las profesoras principiantes de Educación Infantil, pudiera constituirse en una experiencia formativa para las mismas maestra principiantes, en tanto en las reuniones era posible explicar y discutir sus problemas en sesiones grupales.

El análisis de la información se realizó con la Técnica de análisis de contenido, orientada por los planteamientos de Porlain A.R. y Otros (1997), Martínez, M. (2004), Bonilla-Castro y Rodríguez, (1997).

Población

La población con la que se hizo la investigación fue la primera y segunda promoción de egresadas del nuevo programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia que se reestructuró e inició labores en el año 2000, y cuyas estudiantes egresaron, en agosto y diciembre del año 2005, luego de cinco años de estudio. La primera etapa de la investigación se realizó en 2006 y contó, en el primer semestre, con la participación relativamente constante de 14 maestras y en el segundo con 11 maestras, de las 61 egresadas.

En 2008 se volvieron a citar a las 25 maestras que habían participado en el estudio anterior. La mayoría

de ellas aceptó la invitación aunque cinco de ellas no asistieron, sin embargo, asistieron cinco maestras egresadas de estas promociones que no habían estado en el primer año pero que pidieron participar. Es importante resaltar que se entregó a cada una de las participantes en el estudio del primer año una copia del informe final de la investigación sobre el primer año.

Como ya se mencionó, para el análisis de la información se han tomado los problemas de enseñanza de las maestras principiantes en los cuatro niveles como las categorías deductivas (sociales, institucionales, didácticos y personales), dentro de las cuales surgieron un número significativo de subcategorías inductivas, lo que ha permitido ir ahondando en el análisis de la información, ya sea porque generan conflicto o impacto en el trabajo de las maestras o porque son relevantes para las maestras. Se presenta en este artículo un extracto de las investigaciones buscando mostrar los problemas más sentidos y su evolución.

Discusión de los resultados

Problemas sociales

Tal vez uno de los problemas más evidentes en las maestras en su primer año era enfrentarse con la realidad de la situación de la educación infantil: la dificultad en la búsqueda de empleo; las condiciones salariales, de horario, de contratación, etc., que se convertía en el mayor "choque de realidad" con el que las maestras se encontraban.

Ahora bien, en el tercer año, la gran mayoría de ellas están ya ubicadas, algunas permanecen en el mismo trabajo desde el primer año (jardín de la universidad, colegios privados, jardines en concesión) y otras han cambiado de empleo varias veces, casi que un sitio por año o más. Esta rotación de sitios de trabajo está motivada por una búsqueda de mejores condiciones laborales o de ambiente de trabajo más agradables.

En cuanto a las condiciones laborales, se encontró una situación que vale la pena analizar. En términos salariales, las maestras que trabajan en la educación inicial con niños de 0 a 5 años, en jardines infantiles públicos y las que trabajan en los grados de transición o primeros grados de Primaria o en grados superiores de la misma, en colegios públicos o privados, ganan sueldos similares que corresponden a su escalafón como licenciadas. Sin embargo, el trabajo de las maestras de jardines infantiles es mayor, en general, la jornada es de 8:00 a.m. a 5:00 p.m., sin contar que algunas veces les toca quedarse hasta más tarde.

Además, como ellas lo expresan, su trabajo “tiene un mayor desgaste físico y emocional”, por los componentes de cuidado y atención que esta etapa educativa conlleva, lo que además las lleva a sentir que son vistas más como *cuidadoras* que como *maestras*. Estas exigencias de cuidado, aunque no desaparecen en los primeros grados de la básica, son para ellas más fáciles de manejar por la misma edad de los niños.

En los jardines privados, la situación en general es más crítica; el hecho de que muchos trabajen solamente media jornada hace que los salarios sean menores, incluso puede llegar a la mitad. Esta situación no es muy diferente entre jardines que atienden sectores sociales medios, medios altos o altos, sin desconocer que en algunos de estos últimos, el salario también está regido por escalafón, lo que las lleva a tener condiciones un poco favorables.

[...] cuando nos mostraron las características de lo laboral que eso es algo que en la universidad nunca le van a enseñar. Yo dije sí, me pagaban un sueldo básico, más una comisión; entonces se completaba lo del escalafón. Yo observaba que las condiciones salariales no se cumplían muy bien; pues no estábamos afiliados a caja de compensación y cosas como esas. Cuando uno sale de la universidad uno dice cualquier cien mil pesos sirven, pero ya laborando, uno se da cuenta que no, que el trabajo del maestro lo dignifica el maestro. Nadie se va a encargar de hacerlo, en la sociedad nadie va a dignificar el trabajo del maestro sino solo el maestro (Protocolo 4, párrafo. 28, tercer año).

Seguramente la anterior situación es uno de los factores que lleva a que se encuentre en las maestras el deseo de trabajar más en colegios que en jardines infantiles. En esta búsqueda de mejores condiciones, han dejado de trabajar en la educación inicial y pasan a trabajar en los colegios.

Este interés de pasar a los colegios, parecería que tiene que ver no solo con las condiciones laborales sino con el reconocimiento y el estatus. De cierta manera, se evidencia una mayor satisfacción en las maestras que trabajan en los colegios. Parecería que se sienten más protegidas profesionalmente, ya que, por ejemplo, el colegio las “apoya en los conflictos con los padres”. A pesar de que las que trabajan en estas instituciones afirman que el trabajo en los primeros grados, no es muy valorado dentro del colegio; sus problemáticas son analizadas de forma diferente, ya que a pesar de esta situación ellas se viven como maestras y las instituciones así las hacen sentir.

Algunas maestras desde que egresaron trabajan en la básica Primaria, tanto en los primeros grados como en los superiores de la misma. Pero otras han

iniciado en el grado de transición pero rápidamente las pasan a los grados superiores de Primaria. Parece que su buen desempeño como maestras hace que el colegio piense que podrían ser mejor aprovechadas en los grados más altos, incluso, a pesar de que su formación no las habilite para ello. Parecería que las mismas instituciones consideran que es un desperdicio tener buenas maestras para trabajar con los niños y niñas más pequeños.

Igualmente es importante resaltar que, en general, las condiciones laborales en ambos tipos de instituciones desmotivan mucho a las maestras, ellas en su tercer año continúan comparándose con otros profesionales, con formaciones similares e incluso menores, y encuentran que ellas ganan mucho menos y que su trabajo puede ser más pesado que el de ellos. Esta es una observación constante de las maestras que alude, como es sabido a la poca valoración de la profesión docente dentro de sociedad.

[...] Por eso uno piensa en descansar de la pedagogía porque el desgaste físico y emocional de la pedagogía es bastante para lo que le ofrecen a uno. Yo me pongo a vender ropa lo que hacía antes y me gano más y relajadamente, porque es que trabajar con niños tiene una responsabilidad social grande, el compromiso pedagógico es elevadísimo y de verdad no lo reconocen, ese es el mayor desafío de nosotras buscar nuestro reconocimiento. (Protocolo 9, párrafo 76).

Problemas institucionales

En el tercer año se reafirma que los mayores problemas de las maestras están en el nivel institucional, aunque estos varían significativamente con respecto al primer año. Así mismo, se reitera que los problemas planteados por las maestras están directamente relacionados con el tipo de instituciones con las que las trabajan. También, se continuará mostrando de forma diferenciada los problemas en educación inicial en jardines infantiles y los problemas en los colegios.

Si en la educación inicial, en el primer año los problemas más fuertes estaban en las relaciones con los padres de familia y el enfrentamiento con los enfoques pedagógicos tradicionales de las instituciones, en el tercer año, aunque estos subsisten, dejan de ser tan relevantes y pasan a ser vistos y analizados de manera diferente.

En cuanto a la relación con los padres de familia que en su primer año era, junto con las condiciones laborales, el problema más sentido, ya en el tercer año no se evidencia este tema en los grupos focales. Cuando se pregunta directamente por este problema que tanto malestar les causaba, afirman que ellas han

adquirido mayor seguridad en la relación con los padres y dicen ser "más asertivas en el trato" con ellos. Sin embargo, permanece el problema de enfrentarse a diversidad de problemas familiares, incluso expresan que existen algunos que ellas no sabían que existían. Ligado a ello, encuentran que los padres les piden consejos para tratar a los niños y ellas no se sienten con capacidad para darlos.

Por ejemplo eso para mí eso me ha cuestionado mucho últimamente, cómo hago como maestra para ayudarlos, aconsejar a los padres, que haya un cambio en ellos. Yo le decía a muchos papás con los que he hablado estos días, que el cambio debe ser de ellos, finalmente ellos son los que están educando al hijo, quienes le están dando el aporte a muchas cosas. Eso como maestra lo encuentro muy difícil cómo aconsejarlos, cómo hacer algo de impacto en ellos para que ese tipo de cosas cambien?, noto angustia en los papás, en no saber manejar una pataleta, en no saber establecer un límite con sus hijos, es tan angustiante para ellos, entonces como maestra digo: "¿Qué hago, qué me invento? ¿Cómo logro impactar eso?" [...] (Protocolo 1, párrafo 298, tercer año).

Hay situaciones en las que las maestras *lloran* contando los problemas de los niños, las implicaciones emocionales son muy grandes y parecería que empieza a consolidarse una mirada que culpabiliza a la familia sobre la situación de los niños y la niñas, por ser ella la directamente responsable de ellos. Esta situación se empezaba ya a observar en el primer año y, aunque no es exclusiva, es más evidente en las maestras que trabajan con niños de sectores populares, donde las colegas con mayor experiencia refuerzan estas ideas. Parecería nacer aquí una preocupación que se observa de cierta manera en la educación inicial y es el afán por "educar a las familias", pareciendo incluso que el sujeto de la educación se desplaza del niño a la familia, como ya lo advierten Goldschmied y Jackson (2007), al referirse a la relación entre el jardín infantil y la familia.

En cuanto a los enfoques de enseñanza Los problemas tienen que ver con el proyecto pedagógico de la institución expresado en sus directivas y con el grado de participación y autonomía que tienen las maestras para desarrollar su trabajo educativo, en este sentido *qué enseñar* se convierte en un problema para las maestras que trabajan en jardines privados que tiene fuertes definiciones sobre el mismo; allí las maestras evidencian lo que se podría considerar el "estado de la educación inicial", que hace referencia a la tendencia mayoritaria de preparar para la escuela, e incluso de adelantar la escuela primaria, o también

el énfasis que se pone en que los niños y niñas realicen trabajos *bonitos* para mostrar a los padres. Las maestras hablan de que la preocupación principal de los jardines son: "la decoración, el llenado de álbumes, las planas, las guías", dejando así otros aspectos del desarrollo de los niños sin mayor atención.

[...] pero siempre fue complicado el Preescolar organizarlo por áreas, porque es difícil, porque como todas están digamos involucradas, desde la comunicación, la cognición, entonces, separarlo por áreas, pues digamos en ética y valores, cívica y urbanidad, qué voy a ver con ellas, qué actividades, eso también me ha dado muy duro separarlo por áreas, porque son como doce áreas entonces, ha sido complicadísimo (r6, p. 212).

Porque se buscaban docentes en Preescolar para la decoración, que se hagan trabajos para los niños pero decorativos. En la medida en que se llenaran como cuadernos con planas y contenidos muy estrictos. [...] No se buscaba de pronto una persona que tuviera conocimientos en proyecto de aula, que tuviera como una mente innovadora, era difícil por ese lado como encontrar esa coherencia con la propuesta que planteaban los jardines en ese momento. Los grupos eran pequeños pero era complicado eso (Protocolo 6, párrafo, 55).

Sin embargo este problema preocupa más a unas maestras que a otras, algunas son conscientes y afirman que aunque trabajan en jardines tradicionales no se sienten mal, pues lo ven como algo temporal, como un trabajo que pueden cambiar cuando lo necesiten. Estas maestras, en general, han cambiado varias veces de trabajo y ya han visto que esta situación es generalizada en los jardines infantiles y que es muy difícil para ellas intentar que se realicen algunos cambios, lo que las lleva a una mirada un tanto pragmática en la que se afirma: "si tengo que ser tradicional soy tradicional, si tengo que ser innovadora soy innovadora".

Permanece también la crítica a los jardines oficiales operados por las cajas de compensación en donde se observan dos tendencias: por un lado está la maestra que siente que en la caja de compensación donde ella trabaja, el asistencialismo es el mayor objetivo, que la preocupación por la nutrición y la higiene parece ser lo más importante y que el trabajo pedagógico, aunque se hace, es algo complementario. Por otro lado, están otras maestras que trabajan en otra caja de compensación, que si bien evidencian el énfasis en lo asistencial, fundamentalmente en lo referido a los hábitos de higiene, la fuerza del trabajo está en preparar para la escuela. Esta caja de compensación busca que en sus jardines los niños salgan leyendo y escribiendo, es decir que los niños ingresen

al grado de transición de los colegios oficiales con estos aprendizajes. Esta situación tensiona mucho a la maestra que trabaja con los niños de 4 años y debe cumplir con esa meta, ya que, según ella, los niños no están interesados en ello y entonces ella tiene que hacer un trabajo *contra ellos* para lograrlo.

En el tercer año se reiteran los problemas de las relaciones entre colegas, un problema que si bien en el primer año se ha visto, pasa a ser más evidente. Situación que ha llevado a que algunas maestras opten por cambiar de jardín y otras expresan estar muy desmotivadas por este problema.

[...] las relaciones personales entre los docentes son terribles, entonces no, yo terminé ahí en diciembre pero no continué. Preferí quedarme sin trabajo y en enero empecé a buscar, ahí fue cuando encontré el actual que queda en Cedritos. Es bastante grande, pero los grupos son de 12, 14 niños máximo (Protocolo 6, párrafo 77, tercer año).

Entre las situaciones que se mencionan que dificultan las relaciones se encuentra que el entusiasmo con que ellas llegan en estos primeros años, no es bien recibido por sus colegas. Los deseos de hacer un trabajo más comprometido, produce choques muy grandes que han llevado a algunas, como ya decíamos, a cambiar de trabajo y a otras en ir pensando en no participar tanto para evitarse estos problemas. Sobre lo anterior también hay que evidenciar que algunas van asumiendo lo planteado por sus compañeras en el sentido en que el trabajo no puede ser tan pesado y hay que buscar maneras que les ahorre tanto desgaste.

En los colegios en su mayoría privados y religiosos, los problemas igualmente cambian de énfasis, el enfrentamiento con los enfoques tradicionales disminuye, y este es analizado más como un problema en los cambios de las directivas en las instituciones y lo que esto implica para el proyecto pedagógico del colegio y especialmente para su trabajo, pues si las directivas son más tradicionales ellas tendrán menos oportunidad de realizar un trabajo más acorde con su formación.

No sobra decir que la mayoría afirma que en el colegio donde trabajan, por ejemplo, se desarrollan proyectos de aula, que es algo en lo que ellas se sienten bien formadas. Esto podría indicar que en Primaria, los colegios han sido más permeables a tener en cuenta nuevas formas de trabajo, que los mismos jardines infantiles.

Sin embargo, en Primaria se enfrentan con currículos rígidos, con el trabajo por áreas y sobre todo con la medición de los aprendizajes.

En cuanto a las relaciones con los padres, los problemas tienen que ver con el control que ellos hacen de los aprendizajes. Sin embargo, ya en el tercer año ellas se sienten más seguras para hablarles. Además, vale la pena resaltar que al referirse a los padres se habla de "trabajar con los padres", lo que al parecer implica que las nuevas metodologías se les explican a ellos. No se observa la preocupación por educarlos que anotábamos en la educación inicial.

[...] sin embargo mi experiencia ha sido muy buena, lo enriquece a uno mucho como docente, te enseña cómo trabajar con los padres, cómo manejar un lenguaje assertivo con ellos para que no entren en choque con uno como su docente, para que también entren a colaborarle a uno en el proceso de formación de sus hijos y, en sí, a calificarlo a uno como docente. Este año el trabajo ha sido muy rico, ellos me conocen, el año pasado se quejaron de mí que hasta desconfianza yo creo que tenían, me veían como muy primipara (Protocolo 3.2, párrafo 18).

Sin negar que existan algunas instituciones en donde se acogen a las principiantes, la mayoría de instituciones no tienen en cuenta esto y la adaptación se la dejan a ellas totalmente. Igualmente se sigue observando como a las principiantes se les ponen los cursos difíciles y tareas más complejas.

A pesar de lo anterior, no se puede desconocer que hay maestras satisfechas con su institución y que se sienten bien en su trabajo, sin ser muy claro si es un *ajuste interiorizado*.

Problemas didácticos

Si en el primer año se afirmaba que los problemas didácticos no eran los problemas principales que sentían las maestras, se puede decir que en el tercer año los problemas didácticos se visibilizan más, tal vez porque los problemas institucionales, aunque permanecen, no son vistos como insuperables.

En el jardín infantil de la universidad donde las maestras tienen cierta autonomía y su formación está más acorde con el proyecto pedagógico del mismo, los problemas que las maestras más referencian tienen que ver con el conocimiento de las particularidades de los niños; podríamos decir que las maestras de cierta forma superaron su supervivencia y pueden ya empezar a ver a los niños. Una manera de describir este problema se podría sintetizar en la frase "los niños no son los de los libros", aquí hacen referencia a que los niños son "sujetos particulares con sus historias, sus propias familias, sus frustraciones...".

Ligado a esto se encuentra el hecho de llegar a entender que las planeaciones tienen que ser flexibles,

lo que causa cierta angustia a las maestras. Los niños de la educación inicial no siempre responden a lo que la maestra tiene planeado y obligan a la maestra a ajustar sus programaciones.

[...] Uno planea una actividad, pues la superactividad donde quiere desarrollar la dimensión comunicativa, la dimensión no sé qué, y uno la prepara tanto, con tanto entusiasmo, que a veces llega a la escuela a implementar la actividad y los niños están superdispersos, inquietos ¿sí? Entonces todo queda ahí como en la planeación muchas veces. A mí me cuesta entender eso, que uno prepara muchas cosas, pero los niños le dan indicios de que no... y uno debe ganarse ese interés (Protocolo 1, párrafo 21, tercer año).

El trabajo en Primaria en los colegios es más *serio*, ya que están las áreas y aquí las maestras sienten algunas falencias en su formación, pues en estas no han tenido la profundización que estos niveles requieren, aunque, según ellas, las carencias son suplidas con "dedicación, consulta permanente y estudio".

Digamos, diseñar una guía, diseñar un taller, que todo sea integral y llevando un proceso en el proyecto también son fortalezas. Siento que las debilidades están en la parte, por ejemplo, del área de física y química, que me ha tocado asumirla en grado quinto. Entonces pues en el momento en que se consulta tú buscas cómo integrarlo al proyecto, pero son cosas que no tuvimos desde la carrera, en tecnología tuvimos unas bases, digamos que de esa parte pedagógica de cómo llegar a los niños y que para ellos sea significativo y que ellos se apropien de la experiencia y que puedan deducir de ahí conceptos, es muy valiosa, pero hay cosas de física y química que no vimos y toca estudiar y consultar (Protocolo 6, párrafo. 170).

Las maestras de los colegios, aunque hablan de los problemas de los niños, afirman que "van aprendiendo a no quedarse con el sufrimiento de los niños".

La tensión más fuerte que sienten las maestras es el que los niños tengan que adquirir logros específicos y tal parece que esta es la problemática del momento. Lo anterior confirmaría la idea de que ya empiezan a pensar más en el aprendizaje de los niños.

Problemas personales

En el tercer año aparece en las maestras de manera reiterada la preocupación por el trabajo pedagógico como un trabajo rutinario. Varias afirman sentir "miedo a la rutina, a dejar de leer, de escribir". Ellas ven que esto es posible y tratan de luchar con ello, sin embargo perciben y afirman que "no es fácil".

Quiero seguir aprendiendo, me gusta mucho aprender, me gusta algo que en este mes veía, que yo cuando inicié, me encantaba, me enamoraba y me palpitaba el corazón con las respuestas de los niños, con los descubrimientos de los niños e iba y los anotaba de uno, este niño este día dijo esto y veía los procesos de ellos. Ahorita me parece tan normal, entonces ya no, oiga esto lo dijo este niño ahorita y en otra época yo hubiera saltado a anotarlo, eso es algo que pienso recuperarlo el próximo año, pues me deje llevar por la rutina porque de este ya me quedan solo 20 días para terminar. Debo retomar la escritura del diario de campo, quiero y creo que debo ser más pila en las divulgaciones de las experiencias que se hacen con los niños, no vuelvo a lo mismo. Sé que debo escribir y no lo he hecho, no sé si por las circunstancias particulares, si por el cansancio mental y corporal que en este momento estoy experimentando, yo llego cansada, el trabajo con los niños agota (Protocolo 4, párrafo 141).

Ante la rutina, casi todas hablan de su deseo de seguir estudiando, incluso algunas lo están haciendo, sobre todo, un número significativo estudia inglés. Pero ellas dicen que hacer otros estudios como maestrías o especializaciones les es muy difícil por sus condiciones salariales. Hasta ahora no se observa una reflexión sobre la rutina, ni avizoran otra manera de contrastarla, además del cambio de institución. Lo que llevaría a pensar que este es un tema para los programas de acompañamiento.

Pues la proyección es continuar con mi formación como maestra, pues más adelante no sé, de pronto en términos de posgrado o maestría, la idea es no permitir como que la cotidianidad y los sucesos y eventos que suceden en el aula se conviertan como en el fin como de mi carrera profesional en ese caso, y la idea también es buscar una propuesta, en la que yo me sienta cómoda pues tanto emocional como profesionalmente, que mis ideas se tengan en cuenta y que yo sienta que sí hay un impacto pues como frente a esa comunidad con la que se está trabajando en la institución (Protocolo 6, párrafo 183).

Algunas conclusiones

Haber realizado el estudio en dos períodos, permite percibir los cambios en los énfasis de los problemas, lo que enriquece los análisis que se hacen desde el marco de la socialización con algunos elementos de los estudio de etapas.

La variación en la percepción de los problemas parecería que sigue, de cierta manera los planteamientos producto de las investigaciones de autores como Fuller y Brown (1975), y Ryan (1986), en el

sentido en que la supervivencia como situación inicial va variando hacia la preocupación por la manera de enseñar los contenidos y por último el problema del logro de los aprendizaje de los alumnos. Sin embargo como lo plantea el mismo Bullough (2000), estas fases no se dan en forma lineal y varían de acuerdo al contexto o a la institución educativa e incluso al enfoque de la misma y a la cercanía que pueda existir entre el proyecto pedagógico de ella y las creencias de las maestras.

Sin embargo, aunque parecería que en ciertos casos las maestras ya están preocupadas por el aprendizaje de los alumnos, muchos de los problemas anteriores permanecen acercándose más a lo que Tardif (2004) denomina *fase de exploración*, en tanto que la preocupación por su reconocimiento parece ser todavía muy relevante, aspecto que por demás, parece más crítico en la educación inicial, y que a nivel de condiciones laborales, no parece avanzar en la sociedad colombiana en general.

En este último sentido, el reconocimiento como *profesionales*, es algo fundamental para ellas que, como ya se dijo, han estudiado una carrera universitaria de cinco años. Su desempeño se da mejor en los colegios que tienen todos los niveles del sistema educativo, pues allí son consideradas "maestras". Por el contrario, en los jardines infantiles, en donde se atiende prioritariamente a la primera infancia, se sienten vistas más como "cuidadoras" que como maestras. Ahora bien, este sentido de profesionalidad se logra mejor cuando ellas pueden participar en la construcción del proyecto formativo de la institución, o cuando este proyecto coincide con los ideales que ellas tienen sobre lo que debe ser el trabajo educativo. Lo anterior llevaría a preguntarse: ¿cuál es el futuro de la educación inicial, si las condiciones de trabajo que se dan en las instituciones que atienden este nivel del sistema educativo, que hoy se considera prioritario, no logran *atraer* a las maestras que se forman con gran interés para ello?

Igualmente, sin negar la existencia de ciertas falencias en la formación inicial de las maestras, la investigación nos llevaría a plantearnos más bien las preguntas: ¿qué tanto aprovechan las instituciones educativas la formación que imparte la universidad a las maestras? ¿Cuál es, entonces, el papel de la universidad? ¿Será que la universidad se debe centrar en formar para lo establecido?

Este estudio corroboraría la necesidad de hacer acompañamientos a las maestras principiantes en nuestro medio, como de hecho se está haciendo en muchos países y en especial en algunos de América Latina, pero este acompañamiento no puede tener

la finalidad de *adaptar* a las maestras a lo que existe, sino fundamentalmente para que no pierdan el entusiasmo y su capacidad crítica. Todo lo anterior, además, llama la atención de las instituciones educativas y de la sociedad en general sobre la situación actual de la educación y en especial la de la educación inicial.

Referencias bibliográficas

- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. Biddle; T. Good y I. Goodson. *La enseñanza y los profesores I*. Barcelona: Paidós, p. 99-165.
- Esteve, J. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Fuller, F. y Brown, D. (1975). Becoming a Teacher. En Ryan, K. (ed.). *Teacher Education* (pp. 25-52). Chicago: NSSE.
- Goldschmied, E. y Jackson, S. (2007). *La educación infantil de 0 a 3 años*. Madrid: Morata.
- Jordell, K. (1987). Problems of beginning and more experienced teachers in Norway. En *Scandinavian Journal of Educational Research*, 29(3), p. 105-121.
- Lacey, C. (1977). *The Socialization of Teacher*. Methuen and Co. London.
- Marcelo, C. (1999). Estudios sobre estrategias de inserción profesional en Europa. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, p. 101-143.
- Marcelo, C. (1992). *Aprender a enseñar un estudio sobre el proceso desocialización de los profesores principiantes*. Madrid: CIDE Centros de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Martínez, M. (2004). *Los grupos focales de discusión como método de investigación*. Heterotopia. n. 26, p. 59-72. Consultado el 15 de octubre de 2005. En: <http://prof.usb.ve/miguelm>
- Ryan, K. (1986). The induction of new teachers. Blooming-ton, En *Phi Delta Kappa Educational Foundation*.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Vonk, J. (1995). *Conceptualizing novice teachers professional development. A base for supervisory interventions*. Paper presented at AERA, S. Francisco.