

# IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y SU IMPACTO EN EL PROCESO EDUCATIVO DESDE LA PRIMERA INFANCIA

Liris Múnera Cavadias<sup>1</sup>

## RESUMEN

El presente artículo hace un análisis sobre la importancia de la educación formal en la primera infancia, desde las leyes que han ido legalizando este primer ciclo de formación, el impacto del pensamiento y sueños del profesor en su quehacer educativo y los enfoques de enseñanza y aprendizaje, aspectos vitales para una educación más humanizada.

Este artículo es resultado de la investigación que se realiza para la tesis doctoral que tiene como objetivo: “Analizar los enfoques y concepciones de enseñanza de los profesores en la formación inicial de futuros Educadores Infantiles de las Universidades Estatales del Caribe Colombiano”, investigación de corte cualitativo, que emplea dos instrumentos. El primero, es una adaptación del cuestionario elaborado por Trigwell, y el segundo, una entrevista semiestructurada diseñada para tal efecto, que permite identificar, contextualizar y reflexionar la pregunta de investigación. Los resultados esperados son conocer los enfoques pedagógicos y concepciones utilizados por maestros formadores.

## PALABRAS CLAVES

Formación del Profesorado, Proceso Educativo, Primera Infancia.

## ABSTRACT

This article is based on an analysis on the importance of formal education since early childhood stage. Ever since the creation of the laws that legalize this first cycle of formation, the impact of the thought and dreams of the teacher in his daily teaching routine, plus the teaching and learning views, have been vital aspects for a more humanized education.

This article is the result of the research made for the doctoral thesis, which aims to: “analyze the approaches and conceptions on training the teachers in the early stages of future Children Educators in the State Universities in the Caribbean part of Colombia”, it is a qualitative research, which uses two instruments. The first one is an adaptation of the survey made by Trigwell, and the second one is a semi-structured interview designed for such an effect, which will allow us to identify, contextualize and reflect upon the research question. The expected results are to know the pedagogic approaches and conceptions used by forming teachers.

## KEYWORDS

Faculty Training, Educational Process, Early Childhood.

Depositado en febrero 16 de 2014, aprobado en mayo 23 de 2014.

Artículo resultado de la investigación de la tesis doctoral titulada ENFOQUES DE ENSEÑANZA EN LOS ESTUDIOS DE PREGRADO DE MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LAS UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO. 2002 – 2014.

<sup>1</sup> Magister en Educación, Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación, Docente de la Universidad de Cartagena. Coordinadora de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Cartagena en convenio con Unitolima. Investigadora y Coordinadora de la Línea Formación y Desarrollo del Profesorado del Grupo de investigación RUECA. Email: lirismunera@hotmail.com

## INTRODUCCIÓN

Si bien, desde la época precolombina, la sociedad buscó formas de atención a los menores, después de 1970, en Colombia, se dio significado y sentido a las políticas desde el sector educativo en lo referente a la educación preescolar.

Este hecho histórico se da como una respuesta del Estado a la crisis social, a los cambios macroeconómicos en el mundo, que incrementaron la pobreza y afectaron especialmente los grupos más vulnerables: la mujer y la infancia.

En su trabajo de grado para optar el título de Magister en Educación (2008) Lago Aleja y Múnera Liris (autora de este artículo) en su investigación “Los Currículos de Formación de Educadores Infantiles en el Caribe Colombiano: Condiciones Pedagógicas para el Desarrollo de la Autonomía en el Niño, Una Propuesta Alternativa”, resaltan la importancia de contextualizar y conocer cómo se ha dado en Colombia la atención y educación formal de los niños menores de seis años. En este mismo sentido, en la investigación en marcha para la construcción de su tesis doctoral la autora de este artículo retoma la temática anterior.

El marco legal en su primera parte se retoma de la investigación realizada por las Magisters Alejandrina Lago y Liris Múnera y se actualiza a la fecha, teniendo en cuenta que la investigación tiene una fase de revisión documental.

## CONTEXTO LEGISLATIVO EN COLOMBIA

Solo hasta la segunda mitad del siglo XX, el Estado colombiano formula políticas de atención, salud y educación a los niños de siete años (Ley 27 de 1974). Las cuales se incorporan paulatinamente.

En el año 1976 el MEN\* incluye el nivel de educación preescolar dentro de la educación formal, lo cual facilita la formulación y aplicación de un plan de estudios (decreto 1002/84) una concepción de atención integral a la niñez con participación de la familia y la comunidad. En ese año se creó el nivel de preescolar pero

no se ordenó como obligatorio, ya que esa obligatoriedad fue establecida por la Constitución Política de 1991.

En la década del noventa (90) el país, inmerso en las discusiones y acuerdos del orden internacional relacionados con la educación y el bienestar de la niñez, tales como la Conferencia Mundial de Educación para Todos y la Cumbre Mundial a favor de la Infancia, incorpora paulatinamente en sus políticas y planes de desarrollo acciones en su favor.

En el sector educativo, los denominados Planes de Apertura Educativa y el Salto Educativo establecieron un marco político, para que, por primera vez, se diseñaran proyectos de inversión para la ampliación de cobertura y el mejoramiento de la calidad de la educación dirigida a los niños preescolares.

Simultáneamente, la nueva Constitución Política de 1991 reconoce los derechos de los niños como fundamentales, entre ellos, el derecho a la educación. En consecuencia, establece la obligatoriedad de por lo menos un grado en el nivel preescolar.

Por una parte, este reconocimiento obliga a la construcción de unos lineamientos pedagógicos, cuyo protagonista es el niño en una concepción de desarrollo humano integral, y por otra, a una inversión económica significativa, en la disposición de recursos humanos, físicos y didácticos que aseguren el cumplimiento del principio de equidad e igualdad de oportunidades.

Surge, en este contexto, el programa del Ministerio de Educación Nacional Plan de Apertura Educativa 1991 – 1994, donde se establece el denominado Grado Cero en las escuelas públicas, como una alternativa para ampliar cobertura, mejorar la calidad y generar condiciones más equitativas para la población de cinco y seis años de edad. Este programa se fundamenta en una propuesta pedagógica con sustento en los principios constructivistas que desde autores como Piaget, Vygotsky, Bruner, Habermas, pregonan que el aprendizaje es una construcción individual realizada por quien aprende con la orientación de un mediador, quien estimula sus estructuras

mentales, y desde sus conocimientos previos contrasta con la nueva información obtenida de su interrelación con los objetos y personas para construir o modificar sus conceptos y asimilarlos, permitiendo así el desarrollo de su aprendizaje potencial al interiorizar las nuevas significaciones, que luego aplicará en la cotidianidad o para adquirir nuevos saberes y conocimientos, y en la pedagogía activa que concibe la educación como el señalar camino para la autodeterminación personal y social y como el desarrollo de la conciencia crítica, por medio del análisis y la transformación de la realidad, con el propósito de ofrecer oportunidades educativas y ambientes de socialización para el desarrollo de todos los niños y niñas; facilitar su transición hacia la básica primaria y permitir el logro de los niveles de desarrollo y de los aprendizajes que le garanticen el éxito en la escolaridad.

Desde el punto de vista de la gestión educativa, es importante reconocer su significado al institucionalizar, por primera vez, un grado de la educación preescolar en las escuelas públicas, junto con los demás grados de la educación primaria.

La propuesta curricular para el grado cero en sus marcos políticos, conceptuales, pedagógicos y lineamientos para la construcción de la lengua escrita y el conocimiento matemático, orientó la creación de ambientes de socialización y aprendizaje que favorecieron el desarrollo integral, la transición de la vida familiar y comunitaria a la vida escolar, incrementando el interés por el aprendizaje escolar, el conocimiento, el desarrollo de la autonomía, la apropiación de la cultura y de las relaciones sociales, la vinculación de la familia y la comunidad, presentando como estrategia de trabajo el proyecto pedagógico y el juego como actividad principal.

El nivel de educación preescolar se enmarca en las disposiciones de la Ley 115 de 1994 y sus normas reglamentarias, que ampliaron la reflexión alrededor de fines, objetivos, estructura, organización, componentes, hasta el punto de ser considerada nuevamente como parte esencial del sistema educativo formal y como estrategia en la formulación del Plan Decenal de la Educación.

El decreto 2247/97 del Ministerio de Educación Nacional - MEN, establece normas relativas a la prestación del servicio educativo en el nivel preescolar, su organización y orientaciones curriculares sustentadas en los principios de integralidad, participación y lúdica, para la organización y desarrollo de los proyectos lúdico – pedagógicos y otras actividades complementarias.

Su enfoque está fundamentado en el reconocimiento de un saber en los niños; la interacción con su entorno natural, familiar, social, étnico y cultural; la generación de situaciones que estimulen desde el inicio de la escolaridad el espíritu científico, la creatividad y la imaginación; la vivencia de situaciones que fomenten actitudes de respeto, tolerancia, cooperación, autoestima, autonomía y la expresión de sentimientos y emociones; en la creación de ambientes lúdicos, comunicativos y de confianza que faciliten la interacción; en el reconocimiento de otros ambientes como ambientes para el aprendizaje, en fin, en una educación preescolar con carácter transformador.

El Decreto (MEN 2247 de 1997) prevé que el servicio público educativo del nivel preescolar se ofrezca en tres niveles así:

- Pre jardín: educandos de tres años.
- Jardín: educandos de cuatro años.
- Transición: niños de más de cinco años de edad y corresponde al grado obligatorio o Grado cero.

La Ley 115 de 1994, en su artículo 18 establece que la ampliación de la cobertura de la educación preescolar será gradual a partir del cumplimiento del 80% del grado obligatorio de preescolar, establecido por la constitución y al menos el 80% de la educación básica, para la población entre 6 y 15 años.

Por otro lado, la Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia, en su Artículo 28 establece el derecho a la educación, y expresa: “los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a una educación con calidad”. Esta norma contempla un año de preescolar y nueve de educación básica, manifestando además, que debe ser gratuita en las Instituciones

estatales de acuerdo a lo establecido en la Constitución Política, y en su Artículo 29 se expresa el derecho de los niños y niñas en primera infancia, al desarrollo integral, definiendo como derechos impostergables: la salud, la nutrición, la educación inicial, entre otros.

La Educación Infantil tiene un ciclo fundamental que se inicia con el nacimiento y se prolonga hasta los seis años, en el cual se constituyen las bases del desarrollo moral, físico, emocional, social, cognitivo y estético, y se inicia el desarrollo de las habilidades de pensamiento, los procesos comunicativos, afectivos, el razonamiento en identidad y respeto por sí y por el otro (LAGO de Zota, Alejandrina. MUNERA Cavadias, Liris. 2008)

En este sentido, el plan Decenal 2006 – 2016, que se define como un pacto social por el derecho a la educación, desde el concepto de Universalidad que maneja, se plantea éste como garantía de acceso, permanencia, cobertura e inclusión, que busca garantizar, desde una perspectiva de derechos, la oferta de atención integral y, por ende, la educación inicial a los niños y las niñas menores de siete años, a través de acciones articuladas con otros sectores responsables. Su objetivo No. 1 del capítulo Desarrollo Infantil y Educación Inicial consiste en garantizar la atención integral universal para los niños, desde la gestación hasta los seis años, en una perspectiva de derechos, para un ejercicio pleno de la ciudadanía.

Además, se establece en el texto que este objetivo se debe visualizar desde el marco de los derechos planteados en los tratados internacionales, a los cuales se ha adherido Colombia, y desde la Constitución y las leyes, en las que prevalece el interés superior de los niños y las niñas (Plan Decenal 2006-2016).

Según María Fernanda Garzón, en Guía Académica.com, los psicólogos afirman que el inicio de cualquier etapa es fundamental para el desarrollo acertado de los siguientes niveles, más cuando se trata de la vida, y expresa que la educación es la línea que siguen para asegurar el **desarrollo integral de cada niño** en el mundo, sobre todo, en las regiones más vulnerables.

Atendiendo a lo anterior, desde las políticas nacionales hay una serie de programas encaminados a la protección integral a la niñez. El reconocimiento de los beneficios de la inversión pública y privada en programas para el desarrollo de la primera infancia es cada vez mayor, tanto en el ámbito internacional, como nacional, a nivel gubernamental y entre la sociedad civil.

En este sentido, el Documento de Política Pública de Primera Infancia, CONPES 109, establece que la primera infancia se convierte en el período de la vida sobre el cual se fundamenta el posterior desarrollo de la persona, y los niños y niñas que participan en los programas de educación inicial tienen mayores probabilidades de asistencia escolar, mejoran sus destrezas motoras y obtienen superiores resultados en las pruebas de desarrollo socio-emocional (Citando OECD. Starting Strong. Early Childhood Education and Care. OECD, 2001.). Teniendo en cuenta, además, que el cerebro a los seis años posee ya el tamaño que tendrá el resto de la vida, convirtiéndose en un período determinante para las posibilidades de desarrollo del individuo y que los dos primeros años de vida son definitivos para el crecimiento físico, la nutrición, la interconexión neuronal, así como para la vinculación afectiva con las figuras materna y paterna (Documento CONPES citando a Mustard, J.F. (2002).

La atención a la primera infancia en instituciones educativas en el país, ha correspondido principalmente hasta el momento a la educación preescolar, que tiene como propósito preparar al niño y a la niña para ingresar en el sistema educativo formal. La Ley General de Educación –ley 115 de 1994–define la educación preescolar como la “ofrecida al niño para su desarrollo en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas” (Documento CONPES).

El Estado Colombiano en su propuesta educativa hace relevante la formación del niño, desde pensamientos nacionales e internacionales sustentados en la Constitución Política, la Ley General de Educación, las recomendaciones de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (Misión CED)

y el Plan Decenal de Educación, que recogen los pactos sociales para proponer la construcción de un nuevo país en el que sean posibles la equidad, la justicia, la democracia participativa, la responsabilidad, el desarrollo y el ejercicio de la autonomía, la convivencia, la solidaridad; el ejercicio descentralizado del poder y, con todo ello, el desarrollo integral humano, científico y tecnológico dentro de unas relaciones sostenibles con los demás países y con el planeta (MEN, 1998).

En Colombia, el actual gobierno, en su Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, Prosperidad para Todos, incorpora como fundamental la Atención a la primera infancia, y crea la estrategia de Cero a Siempre, la cual consiste en un “Conjunto de acciones planificadas, de carácter nacional y territorial, dirigidas a promover y garantizar el desarrollo infantil temprano, a través de un trabajo unificado e intersectorial, respetando los derechos de los niños y niñas para articular y promover los planes, programas y acciones que adelanta el país en favor de la atención integral a la primera infancia” y se establece una Comisión Intersectorial para la PI - Primera Infancia.

Se resalta en este documento que las condiciones en las cuales sucede el desarrollo infantil temprano impactan la vida presente y futura de las personas y las posibilidades de progreso de la sociedad a la que pertenecen, y se expresa en él que “las condiciones para una vida digna y con garantía de derechos se construye desde antes de la concepción, porque lo que ocurre en la PI siembra bases para toda la vida”.

Por último, el actual “Plan de Desarrollo 2013 - 2015, Ahora Sí Cartagena” del distrito de Cartagena, presenta la estrategia de Educación como un eje transversal del gobierno, donde se va a recuperar la educación pública y entre sus programas se pueden mencionar:

- Todos al Colegio, que busca ampliar la cobertura y la retención en todos los niveles de escolaridad.
- Alimentación escolar

En cuanto al fortalecimiento de la Gestión Escolar tiene un subprograma orientado al Prees-

colar y su Articulación con la Educación Básica Primaria, que busca “Fortalecer la calidad de la educación pre escolar oficial con relación al proceso de apropiación de estrategias lúdico pedagógicas para el desarrollo de competencias”.

## **PENSAMIENTO, SUEÑOS Y ENFOQUES DE ENSEÑANZA DEL PROFESORADO**

Pese a lo antes enunciado, surge la preocupación de por qué, a pesar de los múltiples esfuerzos que se hacen para desarrollar programas de atención y herramientas de estudio efectivas en poblaciones de alumnos de distintos niveles, éstos fracasan con frecuencia. Según Díaz Barriga, Frida y Hernández, Gerardo (2009) “Se parte de la premisa de que esto ocurre así, porque en dichos esfuerzos se observa un desconocimiento de los procesos cognitivos, afectivos y metacognitivos implicados en el aprendizaje significativo y, sobre todo, *en su forma de enseñarlos*. Como resultado, la mayor parte de los cursos de “hábitos de estudio”, “círculos de lectura” o “talleres de creatividad”, han logrado aprendizajes restringidos, poco perdurables y difícilmente transferibles a las situaciones de estudio cotidianas”.

Por lo anterior, y teniendo en cuenta que “abordar la tarea de la enseñanza desde un planteamiento curricular supone ampliar la perspectiva de análisis de la práctica docente, para no centrarla de manera exclusiva en aspectos normativos y tecnológicos del proceso educativo, sino extenderla a los aspectos culturales, se hace necesario trascender en las concepciones y enfoques de enseñanza que permita a los docentes revisar sus prácticas pedagógicas y determinar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

En el año 1975, el National Institute of Education (Instituto Nacional de Educación) realizó un panel, dirigido por Lee Shulman, cuyo objeto central fue la descripción de la vida mental de los profesores. Los participantes coincidieron en considerar al profesor como “un agente que toma decisiones, reflexiona, emite juicios, tiene creencias, actitudes, entre otras, y que con este capital cultural construye la cotidianidad de la enseñanza y de la educación en la escuela en

Perafán y Adúriz, (2001). Se abrió, de esta manera, un espacio histórico fundamental para que se reconociera al profesor como un profesional reflexivo e intelectualmente comprometido.

Durante el mismo año 1975, un buen número de académicos, en varios países, inician trabajos de investigación encaminados a estudiar el pensamiento del profesor, como una condición fundamental que explica la posibilidad de desarrollo del docente y permite comprender las diferentes prácticas de enseñanza.

A mediados del siglo XX, la imagen del profesor se transforma y convierte en un sujeto reflexivo racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional, que plasma en su quehacer pedagógico cotidiano, cuyos pensamientos influyen sustancialmente en su conducta e incluso la determinan, mediando así significativamente sus acciones de aula, Clark y Peterson (1990, p: 442,539).

En relación con las investigaciones sobre el pensamiento del profesor, durante largo tiempo el eje fue el estudio de sus operaciones superiores, pues se consideró que eran las responsables de sus actuaciones. Más tarde surgió otra línea investigativa centrada en los contenidos del pensamiento del profesor, porque así como las construcciones de los estudiantes están permeadas por el contexto, igualmente, sucede con las del profesor y subyacen en su práctica pedagógica.

La emergencia de las teorías cognitivas juega un papel importante en el origen de la línea del “pensamiento del profesor”. Esto lo reconoce Revière (1987) cuando afirma “lo más general y común, podemos decir de la psicología cognitiva es que refiere la explicación de la conducta a entidades mentales, a estados, procesos y disposiciones de carácter mental”(Revière.1.987,p.21). Es esta tesis precisamente la asumida por muchos investigadores en educación, entre ellos, algunos como marco teórico de referencia, para justificar su trabajo de descripción y explicación de su acción de enseñanza. Frente a la tábula rasa y la influencia decisiva del medio, expuestos por el conductismo, se impone el poder de la mente en la explicación

de la “conducta” del profesor, propuesta por la psicología cognitiva. Perafán, Adúriz (2.002).

Según Frida Díaz Barriga (2010) “el profesor aparecía como responsable último del eventual éxito de las innovaciones, pues se le responsabilizaba de concretar el cambio didáctico en el aula. Pocos se cuestionaban cómo aprenden los profesores, qué los impele a cambiar o no sus prácticas educativas, qué procesos ocurren cuando se enfrenta la tarea de innovar o qué condiciones se requieren para que un cambio real ocurra y se consolide. Tampoco se entendía o indagaba sobre la forma en que los profesores intentaban llevar las innovaciones a la práctica en sus aulas, enfrentando el reto de las condiciones que su contexto educativo impone”, de ahí la importancia de investigar sobre las concepciones y los enfoques de enseñanza que poseen los docentes, entendiendo que el rol del educador en el proceso de enseñanza-aprendizaje es de una gran responsabilidad que va más allá de impartir unos conocimientos, por lo que debe analizar y reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, lo que incluye la forma cómo concibe la enseñanza, desde su quehacer docente en el aula de clases.

Teniendo en cuenta lo anteriormente planteado, la formación y práctica pedagógica del educador infantil, con rigor y pertinencia, se constituye entonces, en un garante para asegurar el futuro de la infancia, el fomento de talentos creativos con iniciativas y competencias de convivencia y dinámicas en el mundo del conocimiento, y en el mundo social de las relaciones.

Según Zabalza (1990), citado por Mariela Sarmiento en La Enseñanza de las Matemáticas y las Ntic. *Una Estrategia de Formación Permanente*, la enseñanza es comunicación en la medida en que responde a un proceso estructurado, en el que se produce intercambio de información (mensajes entre profesores y alumnos), mientras que Stenhouse (1991, 53) entiende por enseñanza las estrategias que adopta la escuela para cumplir con su responsabilidad de planificar y organizar el aprendizaje de los niños, y aclara, “enseñanza no equivale meramente a instrucción, sino a la promoción sistemática del aprendizaje mediante varios medios”.

Para la autora la enseñanza está relacionada estrechamente con el aprendizaje y comparte lo expresado por Zabalza (1990), citado por Mariela Sarmiento, en el sentido en que la enseñanza adquiere todo su sentido didáctico a partir de su vinculación al aprendizaje.

La autonomía educativa declarada en la Ley 115/94 (MEN 1994) y la Ley 30/92 (MEN 1992) mal interpretadas como libertad absoluta, se ha visto reflejada en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de algunas instituciones, en la práctica del aula muchos docentes apoyados en su “autonomía” y en las normas de evaluación contenidas en el Decreto 230-(MEN 2002) han optado por la ley del menor esfuerzo, dando como resultado una deficiente calidad educativa, con estudiantes que llegan inclusive a obtener el título de bachilleres con severas dificultades en lecto-escritura, solución de problemas, y en especial, sin un comportamiento autónomo en sus decisiones y proyecto de vida.

## LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DEL EDUCADOR INFANTIL EN COLOMBIA

### MARCO LEGAL

Es importante iniciar este aspecto haciendo un poco de historia de cómo se ha dado la formación de maestros en Colombia. En este orden de ideas y citando a Cruz, León, Gómez y otros (2006) en su estudio compilado Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente, un estudio de casos en América Latina y Europa, manifiestan que “...las Escuelas Normales se institucionalizan en 1844, dedicadas exclusivamente a la formación de maestros. En 1870 se hace una reforma que trae consigo la Primera Misión Pedagógica Alemana, compuesta por extranjeros, que organizan más de veinte Escuelas Normales en el país, unas para mujeres y otras dedicadas a varones. Luego en 1892, la Ley 89 define el plan de estudios, y citando en su estudio a Herrera, M. C. (1990), el Decreto 429 del año 1893, determina, entre otras cosas, “cinco años de estudios, posteriores a la primaria, como requisito para obtener el título de maestro”.

Manifiestan en su estudio que la preocupación por mejorar la formación de los maestros y por

acercarla al nivel universitario, dio como resultado la creación de facultades de educación en 1934 y desde 1935, poco tiempo después, se comienza a postular la necesidad de crear una sola facultad de educación, en donde se concentrarían los estudiantes de todas las facultades existentes. Esta facultad se fusiona con la de la Universidad Nacional, creada unos años antes y toma el nombre de Escuela Normal Superior.

Y en ese recorrido histórico presentan que el referente jurídico más duradero, durante la primera mitad del siglo XX, lo constituye el establecimiento del *Sistema de Educación Nacional* que determina la primaria, diferencia la secundaria y reglamenta la educación superior, citando la Ley 39 de 1903, reglamentada por el decreto 491 de 1904 y el Decreto 1278 del 19 de Junio de 2002, el nuevo *Estatuto de Profesionalización Docente* que, desde 1992, regularía las relaciones del Estado con los educadores a su servicio “garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias...”.

El Decreto 2247 de 1996, reglamentario de la Ley 115/94, establece normas relativas a la prestación del servicio a nivel preescolar, su organización y orientación curricular sustentados en principios de integralidad, participación y lúdica.

Este entorno creado por la Constitución de 1991 exige una formación del docente de Preescolar, coherente con las nuevas necesidades de su desempeño. En esta dinámica las instituciones de Educación Superior, desde la autonomía que les brinda la Ley 30/92, ofertan programas de Licenciatura en Educación, entre ellos, los de Educación Preescolar o Infantil.

La oferta de programas de formación de Licenciados en Educación, en Colombia, llega a sobrepasar las expectativas estatales, tanto en número como en diversidad curricular y en jornadas.

Ante la gran oferta de programas de licenciados en Educación, el Estado fija su atención en el fortalecimiento de la calidad de éstos, y en la consolidación de las instituciones que lo ofrecen. Aprovechando los lineamientos Artículo

67 de la Constitución de 1991 y los fines de la educación, establecidos en el artículo 5 de la Ley 115 de 1994, para hacer viable estos principios se establece como norma la acreditación previa y obligatoria, mediante el decreto 272 de 1998, para los programas académicos de pregrado y de especialización en educación.

En este Decreto también se establecen los lineamientos curriculares para el campo de la educación, los núcleos básicos y comunes del saber pedagógico, a saber: educabilidad, enseñabilidad, estructura histórica y epistemológica de la pedagogía, realidades y tendencias sociales y educativas institucionales nacionales e internacionales; la dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa.

Posteriormente, el decreto 2566 de 2003, modificado por la Ley 1188 de 2008, desde la dimensión de condiciones básicas de calidad, establece las quince (15) condiciones mínimas de calidad y demás requisitos que deben cumplir para ofertar y/o desarrollar todos los programas académicos de educación superior, no solo los del campo educativo.

En el año 2004 se expide la resolución 1036 que establece orientaciones precisas de calidad para las propuestas curriculares de pregrado y especialización en Educación, desde los núcleos básicos establecidos en el decreto 272/98 y otros aspectos de la construcción personal y profesional, dominio de los medios informativos y fortalecimiento de la investigación.

El Plan Decenal de Educación 2006-2016, donde la infancia ocupa un lugar de privilegio, da pautas para hacer relevante, en los currículos, criterios y estrategias pedagógicas para la formación integral, donde la autonomía, los juicios morales y valores ciudadanos tienen su génesis formativa en el niño.

Actualmente, están en estudio unos nuevos lineamientos de calidad para las Licenciaturas y las Escuelas Normales Superiores, que plantean exigencias complementarias para elevar los estándares y la existencia de programas de excelencia académica que mejoren la calidad de la formación del docente, y, de esta mane-

ra contribuir a mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

## CONCLUSIONES

Pensar entonces el proceso educativo desde los enfoques de enseñanza y de aprendizaje es vital para presentar la educación más humanizada y para fortalecer, desde los primeros niveles de formación o desde la educación inicial, estudiantes con posturas reflexivas, autónomos y desde las competencias que se deben desarrollar, como es el aprender a aprender; para que puedan construir su propia comprensión del territorio y puedan actuar en coherencia.

El presente artículo es producto de la investigación de la Tesis Doctoral que está realizando la autora, la cual tiene puntos de encuentro en el Macroproyecto Iberoamericano titulado “Percepción del Profesorado sobre las necesidades de Aprendizaje en Función de los Enfoques de Enseñanza en el Espacio Iberoamericano de Educación Superior (España, Portugal, Chile, Colombia)”, en el cual participa la autora desde el grupo de investigación Rueca, del cual forma parte. El Macroproyecto en sus apartes expresa que:

“Uno de los cambios más significativos que conlleva la incorporación de las universidades colombianas al Espacio Iberoamericano de Educación Superior es la posibilidad de comparar cómo se percibe y desarrolla la docencia en los diferentes países, y su proceso centrado en planificar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera que los principales protagonistas sean el docente y el estudiante. En la medida en que el modo de enseñar determina la forma de aprender, es importante conocer las intenciones y estrategias que los profesores utilizan en su actuación docente, y cómo éstas condicionan las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Para terminar, y de acuerdo con Porlan (2000), en su escrito el Diario del Profesor “El profesor es el mediador fundamental entre la teoría y la práctica educativa, las características de su trabajo profesional le confieren un papel regulador y transformado de toda iniciativa externa que pretenda incidir en la dinámica de las aulas. Esta mediación se

realiza a través de un doble proceso. Por un lado, en el plano cognitivo, el profesor interpreta y valora las informaciones exteriores que recibe, sean éstas modelos educativos o instrucciones curriculares, desde sus propios esquemas de conocimiento. Digamos en este sentido, que el profesor posee un sistema de creencias sobre la enseñanza que opera a modo de filtro cognitivo a veces incluso de obstáculo cognitivo, respecto a dicha información”. Desde este punto de vista se hace necesario establecer cómo se da la mediación entre lo que el profesor enseña, cómo lo enseña y cómo lo están recibiendo los estudiantes; es decir, cómo es su enfoque de enseñanza y cómo lo está interpretando desde el plano cognitivo y desde sus creencias y concepciones.

Desde el punto de vista de formación del profesorado, resulta necesario preguntarse si la forma cómo se enseña es la adecuada, y resulta interesante indagar cuáles son esas concepciones y enfoques de enseñanza que tienen los formadores de futuros formadores para confrontar si existe alguna similitud o diferencia entre esa concepción y enfoque de enseñanza con respecto a la forma como está enseñando.

Citando a Juan Salvador Ros Pérez, Fuensanta Hernández Pina y Javier J. Maquilón Sánchez “la enseñanza y el aprendizaje son actividades cognitivamente mediadas por los agentes que en ella participan: maestros/as y estudiantes”. Por consiguiente, se hace relevante estudiar los enfoques y concepciones de enseñanza que tienen los profesores, en especial y es el interés de la presente investigación, los de Educación Infantil y la forma como influye ello en el aprendizaje de los niños.

En su tesis doctoral, el Dr. Maquilón Javier (2003) citando a (2003) citando a Dearing, 1997 expresa que “El desarrollo de aprendizajes reflexivos en los estudiantes universitarios

se encuentra limitado y condicionado por el tipo de enseñanza que ofrecen los profesores, ya que investigaciones recientes indican que la enseñanza continúa siendo en su mayor parte por transmisión de información”.

En la revisión de investigaciones sobre los enfoques de enseñanza, Monroy Fuensanta (2013) en su tesis doctoral titulada Enfoques de Enseñanza y de Aprendizaje de los Estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria manifiesta que “Diversos estudios evidencian que la forma de enseñar de los profesores está relacionada con la forma de aprender de sus estudiantes. Concretamente, un profesor con enfoque centrado en el aprendizaje puede fomentar el enfoque profundo entre alumnos, y viceversa, lo que justifica y legitima el desarrollo de esta línea de investigación”. Aspectos que le dan sustento al análisis de cuáles son los enfoques y concepciones de enseñanza que tienen los maestros formadores de futuros Educadores Infantiles en las Universidades Estatales del Caribe Colombiano y determina asimismo de qué manera estos enfoques impactan el aprendizaje en los niños.

Por todo lo expresado anteriormente, es innegable que la educación es un factor estratégico para el desarrollo de las personas y la nación. Una educación de calidad es la que responde a las necesidades de sus beneficiarios. En el caso particular de Colombia que muestra altos índices de pobreza en muchos aspectos, la calidad educativa aportará a la reducción de la pobreza, de las desigualdades económicas, sociales y educativas, iniciando desde la infancia el desarrollo de competencias que permitan la permanencia en el sistema educativo hasta la culminación de su formación escolarizada, y posteriormente tenga la capacidad para continuar su aprendizaje en forma independiente y autónoma de acuerdo a sus gustos y necesidades.

## REFERENCIAS

Constitución Política de Colombia, 1991.

Cruz Gautier, León Cháves Elizabeth, Gómez Puente Sonia María y otros (2006). Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente. *Estudio de Casos de Modelos Innovadores en la Formación Docente En América Latina y Europa*. Andros Impresores. Chile, pp. 248 – 257.

Decreto 2247 de 1996. Establece normas relativas a la prestación del servicio a nivel preescolar, su organización y orientación curricular sustentados en principios de integralidad, participación y lúdica. Capítulos I y II, pp. 1-4.

Decreto 272 de 1998, para los programas académicos de pregrado y de especialización en educación. Capítulos I y II, pp. 1-5.

Decreto 2566 de 2003, modificado por la Ley 1188 de 2008, establece condiciones básicas de calidad. Capítulo I, pp. 1-16.

Díaz Barriga, Frida; Hernández Rojas, Gerardo (1999). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: Una interpretación constructivista* McGraw-Hill. México. Capítulo II.

Díaz-Barriga Arceo, Frida (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, IISUE-UNAM/Universia, Vol. 1, núm.1*, pp. 37-57.

Documento de Política Pública de Primera Infancia. CONPES 109. 2007

Documento Estrategia de Cero a Siempre. Presidencia República de Colombia (2011), pp. 25-30.

Hernández Pina, Fuensanta; Maquilón Sánchez, Javier J y Ros Pérez, Juan Salvador. Identificación de los enfoques de enseñanza del Profesorado de educación primaria. *Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria*. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. *Universidad de Murcia*, pp. 3.

Lago de Zota, Alejandrina; Múnera Cavadias, Liris (2008). Los Currículos de Formación de Educadores Infantiles en el Caribe Colombiano: Condiciones Pedagógicas para el Desarrollo de la Autonomía en el Niño, Una Propuesta Alternativa, pp. 31-58.

Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Capítulo I, pp.1-6.

Ley 1098 de 2006. Código de la Infancia y la Adolescencia, pp. 1-8.

Macroproyecto de Investigación *Percepción del Profesorado sobre las necesidades de Aprendizaje en Función de los Enfoques de Enseñanza en el Espacio Iberoamericano de Educación Superior (España, Portugal, Chile, Colombia)*, pp. 1.

Maquilón, Javier (2003). *Diseño y Evaluación del Diseño de un Programa de Intervención para la Mejora de Habilidades de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios*. Tesis Doctoral. Murcia – España.

Monroy, Fuensanta (2013). *Enfoques de Enseñanza y de Aprendizaje de los Estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia. España.

Plan Decenal 2006-2016, pp. 19-26.

Plan de Desarrollo 2013 – 2015 *Ahora sí Cartagena*. Distrito de Cartagena. 2012. pp. 120 – 128.

Resolución 1036 de 2004. Establece orientaciones precisas de calidad para las propuestas curriculares de pregrado y especialización en Educación, pp. 1-4.

Sarmiento Santana, Mariela (2007). La Enseñanza de las Matemáticas y las Ntic. *Una Estrategia de Formación Permanente*. Universitat Rovira I Virgili. ISBN: 978-84-690-8294-2 / D.L: T.1625-. Capítulo 2, pp. 49 – 50.