



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**Enfoques y características curriculares en un
centro de desarrollo infantil del municipio de
Caucasia**

Leidy Yohana Díaz García

Wendy Rosa Plaza Ramos

Mariana Ramírez Rivera

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación, Departamento de
Educación Infantil, Seccional Bajo Cauca

Caucasia - Antioquia, Colombia

2019

Enfoques y características curriculares en un centro de desarrollo infantil del
municipio de Caucasia

Leidy Yohana Díaz García

Wendy Rosa Plaza Ramos

Mariana Ramírez Rivera

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:

Licenciadas en Pedagogía Infantil

Asesor:

Arley Fabio Ossa Montoya

Doctor en Educación

Línea de Investigación: Formación de Maestros

Grupo de Investigación: Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación, Departamento de Educación Infantil, Seccional Bajo Cauca

Caucasia- Antioquia, Colombia

2019

*Gracias a Dios y a nuestros seres queridos,
que con sus constantes motivaciones impulsan el
motor de arranque de nuestras aspiraciones.*

Contenido

1. Introducción	1
1.1. Planteamiento del problema	1
1.2. Objetivos	8
1.3. Formulación	8
1.4. Justificación	9
2. Antecedentes	14
2.1. Tendencias	14
2.2. Método	19
2.3. Resultados	21
3. Marco teórico	26
3.1. Nociones y conceptos de currículo en la educación inicial	26
3.2. Enfoques curriculares en la educación inicial	29
3.3. Características del currículo en la educación inicial	35
3.4. Educación inicial	38
3.5. Centros de Desarrollo Infantil -CDI-	39
4. Metodología	44
4.1. Enfoque crítico-social	44
4.2. Diseño	47
4.3. Perspectiva o método de investigación.	47
4.4. Población para el desarrollo de la investigación	49
4.4.1. Muestra para el desarrollo de la investigación	50
4.5. Momentos del proceso de investigación	51
4.6. Técnicas	53
4.7. Instrumentos	54
4.8. Plan de análisis de la información	55
4.9. Resultados	57
4.9.1. Producción de conocimientos	58
4.9.2. Proyección social de conocimiento	58
4.9.3. Fortalecimiento de la capacidad científica	58
4.10. Consideraciones éticas	59

5. Resultados	60
5.1. Enfoques curriculares develados en un cdi	60
5.2. Características curriculares reveladas en un cdi	75
6. Conclusiones y recomendaciones	88
7. Referencias	92
8. Anexos	109

Lista de tablas

Tabla 1. Enfoques curriculares en la educación inicial	29
Tabla 2. Características del currículo	35
Tabla 3. Proyección social y producción de conocimiento	57
Tabla 4. Sesiones de intervención en el Centro de Desarrollo Infantil	60

Lista de figuras

Figura 1. Planteamiento del problema	5
Figura 2. Ruta metodológica	44
Figura 3. Población y muestra de la investigación	50
Figura 4. Momentos del proceso de investigación	51
Figura 5. Técnicas e instrumentos	55
Figura 6. Plan de análisis	56

Lista de fotografías

Fotografía 1. Cualificación del talento humano que atiende a la infancia	4
Fotografía 2. El arte como pilar de la educación inicial	23
Fotografía 3. Niños interactuando desde lo escénico	24
Fotografía 4. Representación gráfica de una obra de teatro	34
Fotografía 5. CDI como espacio para el desarrollo integral de los niños y niñas	41
Fotografía 6. Disposición del centro como espacio para niños y niñas	43
Fotografía 7. Patio común con aulas alrededor	63
Fotografía 8. Asesor desarrollando un taller en el CDI	64
Fotografía 9. Agentes educativas en la realización de un taller	69
Fotografía 10. Dudas sobre la realización de un taller	73
Fotografía 11. Agentes educativas recreándose	74
Fotografía 12. Practicantes aclarando dudas sobre un taller	83

Resumen

El presente informe final de investigación presenta el reconocimiento de las dinámicas curriculares de un centro de desarrollo infantil del Bajo Cauca, logrado a través de un acompañamiento curricular situado, desde el método de investigación acción educativa. La pesquisa muestra el reconocimiento logrado a partir de dos componentes fundamentales, como lo son las características y los enfoques curriculares en la educación inicial del centro. Los resultados dejan ver los enfoques hallados, como por ejemplo el técnico, práctico, crítico, investigativo, constructivista, etc., en cuanto a las características se resaltan los rasgos de flexible, inclusivo, humanista, abierto, pertinente, entre otros. Ambas áreas de investigación se trabajan a partir de discursos teóricos y se analizan de manera documental, para lograr una comprensión en cuanto al proceso de práctica realizado.

Palabras claves: Currículo, enfoques curriculares, características curriculares y educación inicial.

Abstract

This final report of research presents the recognition of the dynamic curriculum of a center of child development of the Bajo Cauca, achieved through an accompanying curriculum located, from the method of action research in education. The research shows the recognition achieved from two basic components, as what are the characteristics and approaches to curriculum in the initial education of the center. The results allow a view of the approaches found, as for example the technical, practical, critical, investigative, constructivist, etc., in terms of the features will highlight the features of flexible, inclusive, humanist, open, relevant, among others. Both areas of research is work from theoretical discourses and analyses of how documentary, in order to achieve an understanding as to the process of practice carried out.

Key words: Curriculum, curricular approaches, curricular characteristics and initial education.

1. Introducción

1.1 Planteamiento del problema

El presente informe final de investigación reconoce las dinámicas de lo curricular en un centro de desarrollo infantil del Bajo Cauca, realimentando sus despliegues, a través de acompañamiento curricular situado, llevado a cabo en procesos de investigación acción educativa.

En la anterior perspectiva se hizo necesario plantear que la educación inicial brindada en los centros de desarrollo infantil, muestra positividad discursiva, a partir del año 1962, cuando el Ministerio de Educación Nacional organiza los Jardines Infantiles Nacionales, luego, en 1968 se lleva a cabo la creación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, a través de la Ley 75 de 1968 (Congreso de Colombia, 1968). Tiempos después, se da inicio a la inauguración de los Centros de Atención Integral al Preescolar, mediante la Ley 27 de 1974 (Congreso de Colombia, 1974), seguidamente en 1976, con el Decreto No.088 (Presidente de la república, 1976) se circunscribe la educación preescolar como el primer nivel del sistema educativo formal por parte del Ministerio de Educación Nacional y, finalmente, en 1986 se efectúa el programa de Hogares Comunitarios de Bienestar, el cual enfatiza que el cuidado de los niños y niñas, se encuentra bajo la responsabilidad de las madres comunitarias.

En cuanto a los contextos actuales, se encuentra la Convención de los Derechos del Niño, certificada mediante la Ley 12 de 1991, en esta se reflejan los cuidados, protecciones, atenciones, beneficios y tratamientos que reciben los niños y niñas por parte del Estado, la familia y la escuela (Congreso de Colombia, 1991).

Por su parte, el CONPES 109 de 2007 (República de Colombia, 2007), determinó la política pública de los niños y niñas desde la gestación hasta los seis años de edad, con el fin de garantizar un desarrollo integral de calidad a través de programas que comprendan a las familias, comunidades y establecimientos, con base a las necesidades y características específicas de esta población. Esta política, al mismo tiempo, retoma la estrategia nacional de atención integral a la

primera infancia, en la cual se llevan a cabo acciones planeadas que van encaminadas a garantizar el desarrollo integral de niños y niñas a través de metodologías intersectoriales de acuerdo a las edades, contextos y condiciones (Estrategia de Cero a Siempre, 2011).

Con relación a lo anteriores planteamientos, se puede evidenciar que la educación inicial presenta algunas tensiones frente a lo curricular. Las tensiones se relacionan con su ordenamiento y funcionamiento, a partir de consideraciones legales, históricas, políticas, contextuales y pedagógicas. En otras palabras, estas organizaciones, programas o políticas de la educación inicial apuntalan a la educación integral de los niños y niñas desde el asistencialismo, las propuestas giran en torno al cuidado de los infantes, dejando a un lado lo educativo, elemento que permite la construcción del sujeto en la sociedad, sin embargo, estas se quedan cortas al momento de implementarse en las instituciones.

Para reconocer dichas tensiones, se hizo necesario indagar por su despliegue en un Centro de Desarrollo Infantil del Bajo Cauca en el municipio de Caucasia, a partir del desarrollo de observaciones, entrevistas y documentos de gestión curricular y de un análisis que se fundamente en las consideraciones de autores que problematizan y teorizan el currículo de educación inicial, sus nociones, conceptos, características y enfoques.

El trabajo investigativo que en la perspectiva anterior se propone, posibilita reconocer lo que pasa en el campo aplicado con la educación inicial, como aquella que está destinada a los niños y niñas de 0 a 6 años, la cual se puede ofrecer desde la modalidad institucional, a través de los centros de desarrollo infantil, de acuerdo a las necesidades o demandas que presente la infancia, para garantizar sus derechos de fortalecimiento en los procesos educativos (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013). En lo anterior, está implícito, una valoración de esta etapa del desarrollo, la cual no debe ser limitada a una preparación para la educación formal.

De acuerdo a lo anterior, las apuestas curriculares para la primera infancia, han de aportar una serie de acciones fundamentadas en enseñanzas, métodos y recursos que reconozcan los contextos donde se despliegan los saberes, experiencias y prácticas con pertinencia y flexibilidad curricular. Lo anterior, debe ir acompañado de aprendizajes que impliquen desarrollar los sentidos, el comportamiento, las percepciones y los sentimientos de los niños y niñas (Huiracocha, 2010). No obstante, es importante tener en cuenta las necesidades y aseverar si los

propósitos y prácticas educativas son apropiados para su nivel de aprendizaje, desarrollo e interés de la infancia (Ortiz, 2014).

En el anterior horizonte, el Ministerio de Educación Nacional (2014), propone que las bases de la educación inicial se instituyen a partir de los vínculos afectivos que son generados entre ellos y las personas involucradas en su vida cotidiana, es decir, niños, niñas, familia, cuidadores, maestras y agentes educativos. Estas acciones, son la que deben reconocerse como eje clave para la formación y educación de la infancia, lo curricular, permite en los niños generar confianza, seguridad, autonomía, establecer relaciones, reconocer que hacen parte de un contexto social y experimentar nuevas formas de actuar, de sentir y ser.

Sin embargo, las consideraciones planteadas, no son visibilizadas por momentos con potencia en un Centro de Desarrollo Infantil Del Bajo Cauca, debido a que, los propósitos de las dinámicas curriculares desarrolladas en algunas aulas de clase, se encuentran enfocadas al logro de aprendizajes y la reproducción de normas legales y políticas, dejando a un lado el reconocimiento de las diversas dimensiones que requieren acrecentar los niños y niñas.

Siguiendo en esta misma línea, Torres y Orozco (2010) consideran que de todas las etapas del desarrollo humano, la más importante es la primera infancia, debido a que es en ella, donde se instalan los aprendizajes de la vida, por ello, un elemento fundamental para la concreción de lo anterior, es la calidad de los docentes. Se hace por esta vía necesario, potenciar la cualificación del talento humano que atiende a la infancia.



[Fotografía de Mariana Ramírez]. (Caucasia. 2019). Archivos fotográficos del CDI. Cauca, Antioquia.

Por lo anterior, a través de este trabajo de investigación acción educativa, se reconoce con la comunidad educativa del CDI del Bajo Cauca en el que se indagó lo curricular, las fortalezas, limitaciones, oportunidades y retos que a nivel curricular se presentan en sus enfoques y características, para a partir de un acompañamiento curricular situado, mejorar y realizar excelentes aportes a los agentes educativos y padres y madres de familia, que incide en el trabajo formativo de niños y niñas.

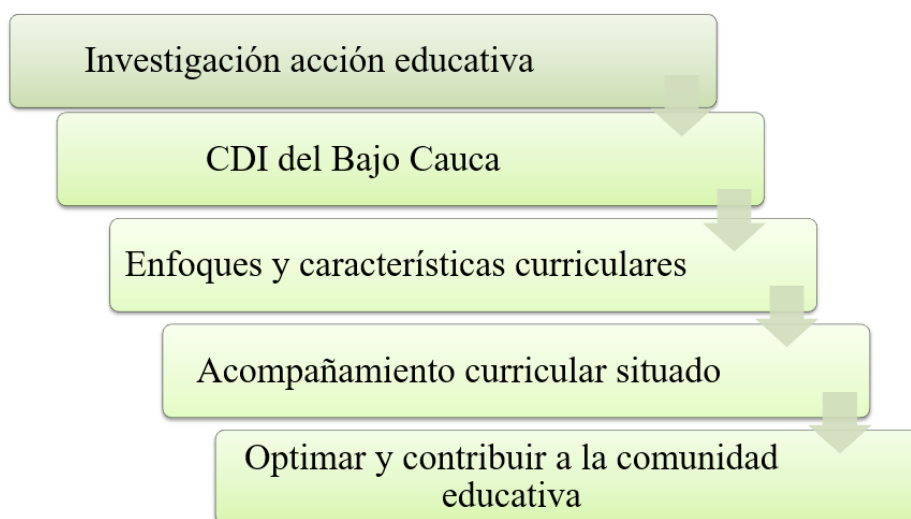


Figura 1. Planteamiento del problema. Elaboración propia

A partir de lo diagnosticado con la comunidad educativa del CDI, se vislumbró como una tensión encontrada, en la que se llevó a cabo el reconocimiento de lo curricular, la ausencia de estrategias innovadoras para el proceso de enseñanza y aprendizaje a través del cual se despliegan las experiencias curriculares por parte de las agentes educativas hacia los niños y niñas, igualmente, la necesidad de crear espacios que motiven en las dinámicas curriculares, la interacción, el diálogo, la participación y el juego. Siendo este último, un componente indispensable, para estimular en el currículo, el cerebro, despertar la energía, desarrollar la curiosidad y el conocimiento de sí mismo, puesto que, es en esta etapa de la niñez donde este elemento es inherente y fundamental para el desarrollo de la infancia (Izquierdo, 2013).

En este mismo orden de ideas, Pineda (2013) señala que para adquirir una excelente calidad en la dinámica curricular para los niños y niñas, es importante que los centros de desarrollo integral y las familias, permanezcan en conexión, sin embargo, los discursos generados entre estos dos contextos presentan inconsistencias en ocasiones, debido a las actitudes desinteresadas que ejecutan las familias por la atención integral de los niños y niñas, las cuales pueden ser por las jornadas laborales, falta de estudio o de apego. Por su parte, Pineda Báez et al. (2015) Proponen que las acciones curriculares desplegadas con los niños y niñas, no

pueden limitarse únicamente al entorno institucional, también se requieren integrar, en la vida familiar y comunitaria, en tanto es en esta última, donde se alimentan las interacciones educativas y se da el reconocimiento a la infancia desde una mirada política y social, lo cual permite la construcción de las subjetividades, por ello, es importante el acompañamiento del adulto. Ello conlleva a la transformación de los contextos y de relaciones, al mismo tiempo asiente que los actores educativos se vuelvan protagonistas de sus propias historias.

Lo anterior, incita a mencionar otra tensión reflejada en el CDI en el que se realizará la investigación en la región del Bajo Cauca antioqueño, la cual está enfocada en las acciones curriculares que realizan las agentes educativas y directivos docentes en el acontecer del día a día en el CDI y las que vivencian los niños y niñas fuera de este. Estas tienen que ver con los hábitos de alimentación, el cuidado, el sueño y las normas, dichos elementos toman otra dirección en el hogar, es decir, hay una brecha que dificulta la continuidad de los procesos educativos, de atención, nutrición y recreación que se desarrollan en el CDI con el niño y la niña.

Otra singularidad visible es la expresada por la Alcaldía Mayor de Bogotá (2013), institución que expone que existe una confusión sobre la existencia del currículo en la educación inicial, debido a que las primeras instituciones públicas que asisten los niños y niñas de 0 a 5 años fuera del medio familiar, son los centros de desarrollo infantil, los cuales al tener dispositivos de escolarización no presentan un sistema formal como los demás establecimientos, en donde el proceso de enseñanza y aprendizaje a nivel curricular, es segmentado o por contenidos, los cuales son verificados mediante valoraciones para transitar a un grado posterior. Sin embargo, los niños y niñas que se encuentran en la etapa de la educación inicial, si despliegan sus potencialidades, reflexionan, piensan, aprenden, juegan y realizan producciones de una manera integral. Desde esta misma mirada, Vargas (2017) muestra que el currículo es un elemento importante en la educación, porque es quien propone los instrumentos para comprender el contexto, los propósitos, las acciones pedagógicas y el proceso evaluativo. Otra tendencia, esta direccionada al reconocimiento de lo curricular en los CDI, específicamente en el centro en el que se desarrollará esta indagación, el cual evidencia desde la observación simple directa, que aunque vivencia lo curricular, tiene la necesidad de conceptualizarlo, apropiarlo y aplicarlo por parte de los actores que trabajan en dicha institución, en pro de la educación inicial.

Una última tendencia, está enfocada a los planteamientos de Benítez (2016) quien propone que la infraestructura de los centros de desarrollo infantil donde permanecen los niños y niñas, es una partida para la intervención de aprendizajes, enseñanzas y procesos holísticos en los estudiantes, igualmente, se convierte en una necesidad para el despliegue de la labor docente, por lo tanto, la ausencia o insuficiencia de estas construcciones dificultarían las acciones de los agentes y actores que participan en la atención integral de los niños.

Este conglomerado de tendencias investigativas, permite vislumbrar los diferentes momentos en los que ha concurrido la educación inicial, en un primer momento se evidencia lo asistencial caracterizado para poblaciones en estado de pobreza donde los cuidadores están limitados a las jornadas laborales, el segundo momento, se enfatiza en la preparación de los niños para el ingreso a la educación primaria y un tercer momento, apuntala al reconocimiento del desarrollo integral del niño y niña (Cubillos, Chiappe, Gonzalez y Velasquez, 2018). Del mismo modo, dejan ver como las acciones del currículo a través de sus enfoques y características a traviesan los lugares, actores, agentes, directivos e infraestructura donde se encuentran inmerso la vida de los niños y niñas, logrando así una orientación al campo educativo.

En consecuencia con las tensiones planteadas, se hace necesario reconocer las dinámicas curriculares en un centro de desarrollo infantil del Bajo Cauca, específicamente en el Municipio de Caucaasia, con el fin de realizar acompañamientos curriculares situados, mediante el despliegue de procesos indagativos relacionados con la investigación acción educativa.

Igualmente, se demandan más investigaciones, pues si bien hay hallazgos enfocados al currículo, la educación inicial y los CDI, se presenta la necesidad de indagar sobre los enfoques y características en los CDI, en tanto en los antecedentes revisados, encontramos hallazgos parciales al respecto. Esto permite analizar que nuestra propuesta puede ser innovadora a nivel nacional e internacional.

1.2. Objetivos:

Objetivo general

Visibilizar las dinámicas de lo curricular en un centro de desarrollo infantil del Bajo Cauca del municipio de Caucasia, realimentando sus despliegues a través de acompañamiento curricular situado, llevado a cabo en procesos de investigación acción educativa.

Objetivos específicos:

- Vislumbrar el despliegue de los enfoques curriculares en un centro de desarrollo infantil del Bajo Cauca coadyuvando a partir de metodologías investigativas, a la potenciación de sus prácticas curriculares.
- Reconocer las características curriculares que se presentan en un centro de desarrollo infantil del Bajo Cauca, en función de la cualificación de sus despliegues curriculares.

1.3. Formulación del problema:

Con referencia a lo planteado ponemos de manifiesto la pregunta central que guió esta investigación, permitiendo su indagación, análisis y su estudio, exponiéndola de la siguiente manera: ¿Cómo se visibilizan las características y los enfoques del currículo, en un centro de desarrollo infantil del Bajo Cauca, con la finalidad de fortalecer su dinámica curricular, por medio de un acompañamiento formulado en acciones y procesos de investigación acción educativa?

La pregunta formulada anteriormente, se apoya de unas preguntas derivadas, las cuales orientaron el foco de investigación, dando soporte a la problemática desde dos puntos de vista, dichas preguntas son:

- ¿Cómo se evidencian los enfoques curriculares en un centro de desarrollo infantil del Bajo Cauca, mejorando los mismos en la dinámica de dicho centro?
- ¿Cómo se despliegan las características curriculares, en un centro de desarrollo infantil del Bajo Cauca, contribuyendo a fortalecer su quehacer educativo?

1.4. Justificación

Analizar las dinámicas de lo curricular en contextos de realidad en el CDI, en relación a la teoría social existente, a partir de una investigación acción educativa, posibilita problematizar cómo se despliega la educación inicial en la primera infancia, en su modalidad institucional, a partir de la atención integral, que supuestamente se lleva a cabo a partir de intervenciones educativas. Si para la Ley General de Educación 115 del 8 de febrero del 1994, “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Congreso de Colombia, 1994: 1), se hace imprescindible analizar cómo desde lo curricular, aspectos teleológicos como los mencionados se concretan a partir de los enfoques y características del currículo.

En la perspectiva anterior, si se parte de una educación que se sitúa como garantía de derecho, fundamentada en una atención integral, en la que se buscan brindar medios para fortalecer el desarrollo en general de cada individuo, con el propósito de asegurar una mejor sociedad, se hace necesario en la educación inicial, abordar las necesidades presentes en la población de infantes, a través de diversas intervenciones educativas de interacción y confianza entre los agentes educativos y el niño y la niña.

Subyace en todos estos detalles la importancia de estudiar las dinámicas de lo curricular, ya que implica un análisis de cómo se ponen a circular en un horizonte curricular los saberes y prácticas del currículo planteado para la educación inicial, es decir, los enfoques y características curriculares que guían la acción educativa, para de este modo, aportar a la calidad a que debe conllevar educar a la primera infancia, en tanto lo curricular aporta a la transformación de las nuevas generaciones y al mismo tiempo tiene gran incidencia en el mejoramiento de la humanidad.

El currículo como objeto de estudio, posibilita en el horizonte anterior, ser una herramienta de análisis como enlace entre la teoría educativa y la práctica escolar, entre lo que debería ser y lo que es a nivel curricular, en la realidad de los CDI ; es decir, el currículo visto como una bisagra entre la pedagogía y la didáctica y que tiene impacto en la evaluación como configuración didáctica (Ortiz, 2010:4).

El informe final de investigación, cobra relevancia para el campo disciplinar y profesional de la pedagogía infantil, en tanto, si la educación y la formación para la primera infancia tiene grandes repercusiones en el futuro de las personas, su sociedad y su cultura, las dinámicas curriculares que se desarrollen en los centros de desarrollo infantil, deben materializarse a través de enfoques curriculares, en los que se propenda una educación integral y en los que exista una coherencia, pertinencia y contextualización en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en la puesta en circulación de contenidos. En tal sentido la pesquisa generara saberes relevantes sobre lo curricular, que serán de utilidad para los y las pedagogas infantiles como para las instituciones que necesitan pensar lo curricular para conectarlo con las necesidades, intereses y tendencias del contexto; para situar y orientar sus prácticas con marcos teleológicos, propósitos, contenidos y saberes que brinden una real potenciación de la infancia.

En el segundo capítulo se abordan los antecedentes. En ellos se visibilizan las tendencias, metodologías y resultados, de quienes han estudiado el objeto macro de investigación. Las tendencias dan cuenta de los aportes tanto a nivel nacional e internacional que abordan aspectos con relación a la problemática de estudio, para nutrirlos y dar luces de nuevos desarrollos teóricos y perspectivas de investigación que aportan en el marco del informe. La metodología presenta diversas formas que se han utilizado en las pesquisas indagadas, las cuales se han orientado bajo un enfoque cualitativo o cuantitativo, de igual forma el diseño y la variedad de técnicas utilizadas. Los resultados nos presentan por su parte el impacto de los procesos educativos investigados con la infancia y las líneas nuevas que nacen para ser abordadas y las cuestiones que quedan por solucionar en torno a los objetos de investigación. En la revisión de la bibliografía temática del informe, se visibiliza en relación a lo curricular, en los centros de desarrollo infantil, varias tendencias, siendo las más específicas, aquellas que apuntalan la reflexión y problematización del currículo: la calidad, la especificidad de la infancia y el papel del adulto o profesor.

En el tercer capítulo, se aborda el horizonte teórico y conceptual, en el cual se analizan conceptos claves del trabajo investigativo, tales como currículo, enfoques curriculares, características curriculares, CDI y educación inicial. En primera instancia, se analizó la noción de currículo, el cual es propuesto por Stabback (2016), como las réplicas de las postulaciones

sociales y políticas del gobierno, las cuales se ven reflejadas en las preguntas de qué, porqué, cómo y cuándo deberían aprender niñas y niños, teniendo como objetivo principal el alcance de aprendizajes valiosos.

En segunda instancia se consideraron los enfoques del currículo, como elementos indispensables en la orientación de la educación. Tal como lo afirma Jiménez (2008), el enfoque curricular, es el que le da direccionalidad al currículo en sus procesos educativos, debido a que sitúa una mirada que organiza y distribuye las acciones curriculares y pedagógicas.

En un tercer momento, se indagó sobre las características del mismo, las cuales permiten visibilizar rasgos de su ordenamiento y funcionamiento, algunas de ellas fueron, la condición de abierto, cualidad que hace referencia a las múltiples posibilidades de modificación del currículo, puesto que las enseñanzas de los aprendizajes varían según el contexto, es decir, los contenidos educativos de cada institución posibilitan diversidad y, al mismo tiempo, una especificación sociocultural del territorio donde se lleva a cabo la educación inicial (Albarrán, 2009). Otra particularidad del currículo es el punto de vista humanista, el cual radica en el reconocimiento del niño o niña como poseedor de habilidades ocultas o perceptibles que le posibilitan entenderse y entender todo lo que le rodea, capacidades que deben estimularse a partir del desarrollo del afecto, en tanto dimensión que facilita la autorreflexión y el aprendizaje significativo en las interacciones y acciones que vivencia el individuo, llevándolo al triunfo en todo lo que pretende hacer (González, 2009). Así mismo, se visibiliza el atributo de un currículo flexible y diversificable, porque posibilita la introducción de cambios ineludibles que coadyuvan a la mejora de los ritmos de aprendizaje de los niños y las niñas. Se deja ver de igual forma lo diverso, característica que permite el reconocimiento a partir de lo particular y propio, en cuanto a lo socioeconómico, geográfico y cultural de cada sociedad (Escuela de Ingeniería de Antioquia, 2013). Posteriormente, se analiza la peculiaridad de un currículo integral e interdisciplinar, mediante la cual se le brinda al estudiante la posibilidad de obtener una visión de la realidad desde distintitos puntos de vista, a la vez, esta permite el empoderamiento del niño o niña frente a los contenidos, haciéndolos propios y significativos; de igual forma, la interdisciplinariedad fortalece la construcción de relaciones variadas, apuntando al desarrollo integral de cada niño y niña (Escuela de ingeniería de Antioquia, 2013).

En cuarto momento, se indagó sobre la educación inicial, etapa que está enfocada en la atención integral de niños(as), así, como lo plantea Escobar (2006), la educación inicial es un espacio para el crecimiento de la infancia que va desde su nacimiento hasta los 5 o 6 años de edad, estableciéndose como una variedad de modalidades educativas. De igual modo, se visibiliza como un soporte para las familias, dado que provee espacios de aprendizajes entre los niños y las niñas, familiares y los agentes educativos. Los encargados de analizar y categorizar la infancia, proponen que el período de crecimiento y desarrollo en que se ubica la educación inicial, es oportuno para las intervenciones educativas, porque apenas la infancia comienza a desarrollarse biológica y psíquicamente, igualmente comienza a constituir su propia personalidad. Y en último momento, se estudiaron los centros de desarrollo infantil, espacios o unidades configuradas en sus dimensiones y premeditados para los niños, en donde se llevan a cabo multitud de acciones que están enfocadas a potenciar el desarrollo integral humano, en este caso, el desarrollo integral de la infancia. Tal finalidad, es un proceso que se da a partir de varios pasos que dirigen organizaciones, que se encargan de apoyar los procesos educativos desde diferentes puntos de vista, como lo son: la enseñanza, el bienestar y el aprovechamiento del tiempo (Alvarado, 2014). Por tanto, estos objetos discursivos se volvieron fuentes vitales en el desarrollo de la propuesta investigativa, debido a que, la unión de todos estos factores fue necesaria para apuntalar el desarrollo integral de la infancia a través de una atención de calidad desde lo curricular.

El cuarto capítulo de este trabajo, se enfoca a la metodología, en el presentamos como herramienta para la investigación de la problemática, un enfoque crítico social, que se caracteriza por las transformaciones sociales en los espacios donde se interviene (Melero Aguilar, N. 2012). Desde esa misma línea aparece el diseño investigativo el cual fue de carácter participativo, en tanto en él, se reconoce para la construcción del conocimiento, los aportes de la comunidad investigada, como eje central de la indagación, ya sean desde ideas o experiencias existentes. Por consiguiente, en él, se asumen decisiones cooperadas con sentido y pertinentes a la comunidad con la que se interactúa (Urgence, 2009). En la perspectiva o método de investigación, se seleccionó la investigación acción educativa, la cual se caracteriza por centrarse en las problemáticas propias de las prácticas, para realimentarlas colaborativamente. En ella, la acción y la reflexión van de forma interlaminada; en un sentido más amplio, este método establece un novedoso proceso dentro de la investigación social, en función del abordaje de las

prácticas que están asociadas en la presente pesquisa al currículo (Rodríguez, 2005). La metodología del trabajo investigativo trae consigo los instrumentos utilizados para el despliegue del informe, tales como fichas bibliográficas, planeaciones, guías de entrevista, las técnicas que se materializan en el análisis documental, la observación, la entrevista y talleres.

El quinto capítulo, aborda los resultados encontrados entorno a los enfoques curriculares, estos hacen alusión a los enfoques: técnico, práctico, crítico, constructivista, entre otros, formando las maneras en las cuales el currículo transita en el CDI, es decir, cómo se vive, dónde se inserta, cabe resaltar que los enfoques mencionados son los que tienen mayor reiteración en las prácticas y alternativas que las docentes pretenden llevar a cabo para lograr una efectividad en los procesos de enseñanza y calidad.

El sexto capítulo, aborda los resultados encontrados en las características curriculares de las cuales se pudo percibir, características como: Integral, humanista, interdisciplinar, institucional, flexible, inclusivo y pertinente, todas estas originadas en la actividad curricular, como componente guía en los procedimientos para lograr las intencionalidades de lo planteado en el plan educativo en centro de desarrollo infantil.

A través de esta investigación del currículo en la educación inicial se llevan a cabo una variedad de procesos, en los que intervienen agentes educativos, para responder a las necesidades específicas de un contexto en particular, los cuales potencian habilidades y destrezas en la infancia, donde los niños y niñas construyen su propio aprendizaje a través de la interacción y experiencias entre pares, agentes educativas, padres de familia y comunidad, para la transformación de sus realidades sociales.

2. Antecedentes

Después de realizar un análisis exhaustivo en relación a las dinámicas de lo curricular, se puede dar cuenta de la existencia de diversas posturas que aportan y nutren los antecedentes investigativos del tema en cuestión de este trabajo investigativo, las cuales plantean formas de concebir los procesos formativos en el nivel inicial desde aspectos curriculares como las características y enfoques, tópicos de indagación que son novedosos en las investigaciones llevadas a cabo tanto a nivel nacional como internacional. Sobre estos aspectos se centrará este capítulo estableciendo tendencias, metodologías y resultados que en las pesquisas realizadas sobre la temática curricular son identificables.

2.1. Tendencias

En las tendencias, autores tanto de orden nacional como internacional expresan maneras de comprender lo curricular, desde procesos indagativos, analíticos, críticos y aplicados, buscando la posibilidad de lograr mejoras en la calidad de la educación desde los escenarios o ambientes donde transcurre la vida del niño(a) y en los cuales se posibilitan interacciones en función de la difusión de saberes y el desarrollo de experiencias impulsadas por diferentes actores y agentes educativos. En este entramado de relaciones y ahondando en la revisión de la bibliográfica en relación a lo curricular en los centros de desarrollo infantil, encontramos concepciones respecto a categorías transversales que apuntalan la reflexión y problematización del currículo. Entre las tendencias halladas encontramos la especificidad de la infancia, la calidad, el papel del adulto o profesor y la diversidad.

La especificidad de la infancia es considerada una línea importante, puesto que permite el ahondamiento en algunas investigaciones relacionadas con lo curricular. Cuando se lee sobre la especificidad, a menudo se puede encontrar que esta guarda una estrecha relación con una característica de lo curricular como lo es el desarrollo integral, que se torna relevante de igual manera en el trabajo investigativo. En este sentido, el currículo en la educación inicial debe partir del reconocimiento de los niños(a)s como seres únicos, siendo ellos los principales implicados en el proceso de enseñanza- aprendizaje, a consecuencia de esto, el currículo deberá garantizar el desarrollo de la infancia desde una visión holística (Ministerio de Educación de Ecuador, 2014). En este sentido, Euceda (2007) afirma que en el currículo nacional de Honduras,

se le brinda especial importancia a la educación prebásica, debido a que esta reconoce al niño como un individuo dotado de virtudes, capacidades e inteligencias que deben ser desarrolladas partiendo del reconocimiento de la infancia como etapa singular y específica.

Se dice que el currículo en la infancia debe pensarse en términos de que genere procesos de formación que le permitan al niño y la niña explorar, investigar y preguntarse acerca del espacio donde se desenvuelve, lo cual les permitirá comprender un poco sobre la tecnología y la ciencia en el desarrollo del proceso educativo (Gil y Maldonado, 2009).

Garrido y Grau (2001) nos señalan la necesidad de pensar de una manera en que tengamos las posibilidades de solucionar problemas de forma pertinente. Para lograr lo anterior, sugieren que es necesario un currículum infantil que se aborde desde la enseñanza de procesos cognitivos, esto con el fin de ofrecerle al niño herramientas suficientes con las cuales pueda desarrollar su pensamiento y lograr aprendizajes significativos a través de las actividades o problemas que se le presenten. Si bien dicho enfoque es pertinente, no considera otras dimensiones de necesario desarrollo en la educación de la infancia como lo es lo afectivo, lo sensitivo, lo corporal, lo físico, lo estético, entre otras.

Desde la anterior perspectiva mucho más integral, Kramer (2005) nos señala que un currículo pensado en la infancia, está en la tarea de considerar a los sujetos en propuestas curriculares ricas en experiencias y procesos formativos y educativos, comprendiendo el tiempo de este período de desarrollo también un tiempo de aprender con los niños, en un proceso en el que se refuerzan valores, conocimientos, saberes, prácticas, imaginación y experiencia. Kramer, reitera también el papel del profesor/a como aquel que rescata historias, como agente cultural, como conciliador del conocimiento, etc.

Como se puede apreciar en los argumentos citados, aparece una categoría importante y es la característica del desarrollo integral, entendida en sí misma, como finalidad del currículo en la educación inicial. Para el Ministerio de Educación de Panamá (2014), aparece el desarrollo integral, visto como algo holístico, o también, como la unión de todas esas virtudes, capacidades e inteligencias a desarrollar, que tienen los niños y niñas. El ministerio también afirma que el currículo, cumple a su vez con la formación de aprendizajes, sugiriendo el trabajo en la etapa

infantil a partir de dimensiones, entre las que podemos encontrar la dimensión social, la personal y la de la interacción con el ambiente, como categorías que coadyuvan a la potenciación de las capacidades de necesario estímulo en la niñez.

En Costa Rica, el currículo de preescolar se fundamenta desde una teoría curricular humanista, en donde se busca innovar y dejar a un lado lo tradicional. El currículo para la niñez se enfoca en este país, en la búsqueda del desarrollo integral de los niños y niñas, reconociendo el medio donde se desenvuelven los sujetos y transcurren sus dinámicas. En el currículo en cuestión, se promueven los aprendizajes con base en el constructivismo (Chaves, 2009).

Una segunda tendencia que aparece en los antecedentes investigativos, es la calidad como característica de lo curricular, la cual es relevante en el presente proyecto de investigación. Esta característica del currículo, es vista por diferentes autores como factor importante a la hora de pensar lo curricular en la infancia. Peralta (2009) sostiene que un currículo de calidad, es aquel donde se cumplen con las demandas que presenta la infancia; en dicho currículo no se puede dejar espacio para la repetición o reiteración de las acciones, con el fin de hacer novedad frente a cada situación, todo esto con el propósito de favorecer el desarrollo humano; en esta misma línea, resalta el papel del adulto como el encargado de repensar la configuración y el desarrollo curricular, en función de la generación de cambios de lo que se viene haciendo en los espacios de atención a la infancia. En este proceso, el agente educativo, debe estar en la tarea de que el currículo responda tanto a los retos personales como a los sociales. Para Stabback (2016) lo que hace a un currículo de calidad, es el cumplimiento de los requisitos sociales y el logro de diversos aprendizajes como herramientas fundamentales para la infancia; es mediante el currículo que se le da un orden y un determinado funcionamiento al proceso educativo para desde dichos referentes, resolver las dudas o interrogantes acerca de lo relacionado con el mismo.

Sobre la calidad en lo curricular, López (2016) en su análisis, plantea que los factores de calidad en el desarrollo de los niños, se pueden evidenciar en el programa curricular que el docente ofrece a los niños, debido a que es el profesor el encargado de hacer vivir las situaciones de enseñanza y aprendizaje que favorecen o no una potenciación de las diferentes capacidades, habilidades y actitudes del niño o dicho de otro modo, es él, quien debe hacer que las experiencias cobren vida para una formación progresiva de la infancia.

En Latinoamérica, la construcción de currículos nacionales de educación infantil, figuran dentro de las políticas de calidad, tema que es poco alentador, ya que muchas veces, a dichas políticas no se les da continuidad. Lo anterior, de alguno u otro modo aún se torna interesante investigar, debido al análisis que posibilita dicha cuestión, porque presenta características y procesos que es pertinente destacar entre los que se plantean la formación y capacitación de los agentes educativos que materializan la atención, la dotación de materiales didácticos básicos, el diseño de programas institucionales y consecutivamente, la creación de currículos nacionales (Peralta, 2014); acciones que están encaminadas en pro de favorecer la calidad a través de medidas enfatizas fuertemente desde la atención educativa más no asistencialista de la infancia.

La tercera tendencia encontrada en la revisión bibliográfica, relacionada con el presente proyecto de investigación, es el papel del adulto o profesor en la educación de la infancia, el cual es considerado importante en el proceso educativo o proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de los mencionados sujetos, los niños y niñas pueden ver y experimentar el mundo desde distintas miradas, con base en las propuestas y apuestas curriculares organizadas y puestas en circulación por los agentes aludidos.

En relación al rol de las personas mayores, en la educación de la infancia, Beraza y Cerdeiriña (2013) plantean que el currículo es aquello que define los contenidos que han de impartir los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, cada docente realiza sus respectivos ajustes y los orienta como considera conveniente, es decir, a través de elaboraciones y ejecuciones en las que se despliegan estrategias didácticas y pedagógicas adaptadas para los niños.

Para Manhey (2015), los educadores de educación infantil están en función de brindarles a los niños y niñas un currículo diverso, plural, contextualizado y universal, rico en ambientes, espacios, experiencias y contenidos de aprendizaje, con acciones intencionadas, entendiendo el currículo en esta visión, como herramienta de planificación y organización, debido a que prevé las acciones que serán llevadas a cabo.

Rivadeneira (2012) señala que cuando se hace mención a la aplicación del currículo, el docente carga con una de las funciones más importantes dentro del proceso, ya que es en los primeros años (0-5) que se originan las dinámicas asociadas al desarrollo del ser humano. Por ende, el docente está encargado de manejar lo curricular para lograr el desarrollo cognitivo y sensitivo de la niñez.

Beraza y Cerdeiriña (2013) consideran que la calidad del docente o profesor de educación infantil, está marcada por los conocimientos que estos tengan respecto a los niños, los contenidos curriculares y las metodologías que utilicen para el trabajo pedagógico, curricular y didáctico con los niños y niñas.

En ese sentido, el currículo debe promover un modelo de profesor que investigue en el aula, ya sea de manera cooperativa o individual, para que su indagación posibilite la solución a problemas determinados, en otras palabras una “investigación para la acción”. Siguiendo estos postulados, es pertinente mencionar que el docente, el currículo y la investigación, están relacionados y son parte de un mismo proceso de configuración educativa que debe recrearse de forma permanente (Ariza, 2011).

La cuarta y última categoría sustancial, encontrada en los antecedentes investigativos, es la diversidad. Ella figura como un elemento importante dentro de los antecedentes investigativos, puesto que configura un campo abierto de acción y comprensión con referencia a los seres humanos y al modelo de sociedad que queremos llegar a ser. Es gracias a la diversidad, que es posible preguntarse por el rol que cada uno asumirá como individuo activo en contextos sociales.

Para ello, varios autores han abordado el tema, entre ellos Poblete (2018), quien nos señala que el trabajo con la diversidad desde el currículo en las escuelas, implica una reforma, y cuando menciona esto no se refiere directamente a contenidos, sino que se hace necesaria la idea de replantear la educación desde una visión holística, y en ese mismo sentido ir pensando la escuela y los modos de actuar en ella. Para Poblete, una escuela diversa busca la renovación de sus planes y prácticas, a través de nuevos procesos de reflexión.

Desde esa misma concepción, se sobreentiende que para educar en la diversidad se hace necesaria la idea de un currículo flexible, que no esté estático sino que se abra a las modificaciones y que este pensado para todos los niños y las niñas, en consecuencia, las experiencias que se ofrezcan, deben partir desde la equidad y no desde la igualdad, apuntando a las necesidades, a los intereses, a las fortalezas de cada niño y niña desde la diferencias (MINERD, 2014).

En virtud de ello Manhey Moreno (2014) sostiene que cuando se habla de diversidad en el currículo de la educación infantil, se debe tener en cuenta que sí el docente quiere favorecerla, debe entablar una conversación con los diferentes educadores del plantel a partir de la revisión del desarrollo curricular, preguntándose entre sí por los conceptos de gestión del currículo y lo que comprenden del niño o niña, al igual que por su concepción de enseñanza. Cuando se hace mención al plantel, se entiende por este un espacio en el que habita una comunidad educativa, en tanto elemento fundamental del currículo, ya que el trabajo curricular se evidencia en una labor conjunta y no en una acción aislada adelantada por una persona de forma aislada.

Para finalizar, en análisis de las tendencias encontradas en los antecedentes investigativos, citamos a Ramírez, Patiño y Gamboa (2014), quienes plantean la importancia de fomentar un currículo holístico, en el cual puedan participar las familias, los niños y niñas y la comunidad de manera articulada, espontánea y universal, de acuerdo a sus intereses, particularidades y necesidades, logrando alcanzar los objetivos planteados en lo curricular de manera conjunta y accionada, sin afectar el desarrollo integral de la infancia.

2.2. Métodos

En cuanto a la metodología utilizada por las diferentes investigaciones anteriormente mencionadas, se evidenció de manera general que en su mayoría los estudios se apuntalan en los enfoques cualitativo y cuantitativo y en los diseños participativo, descriptivo y exploratorio. Para ello, fueron utilizadas variedad de técnicas, instrumentos o procesos como: entrevistas, cuestionarios, análisis de documentos (legales, políticos y académicos), elaboración de datos, observaciones y visitas situadas. Los mismos se aplicaron a docentes de educación inicial, directivos docentes, padres de familia y niños(as), lo anterior con el objetivo de recoger información, interpretarla, generar respuestas y resultados, en relación con los propósitos de las diferentes pesquisas.

En concordancia con lo anterior, retomaremos los métodos de cuatro estudios que sustentaron nuestra propuesta. La primera, fue realizada por López (2015), la cual se denominó: Planificación y evaluación en el nivel de educación inicial. Esta investigación tuvo como finalidad, transformar los procesos de planificación y evaluación del nivel de educación inicial en un centro de educación inicial municipal de Venezuela. Para la realización de este trabajo investigativo, se implementó el enfoque socio crítico y la investigación acción participante. Esta última, estuvo basada en la premisa reflexión-acción-reflexión. En la pesquisa, se evidenció, de igual manera, el lenguaje cualitativo, el cual no solo estuvo limitado por la interpretación, sino también por la comprensión y el encuentro de significados a las experiencias que fueron generadas en torno al fenómeno de estudio, para a partir de ello, coadyuvar a su transformación.

El segundo estudio, fue ejecutado por Castro (2015), el cual se titulaba: análisis de la coherencia entre la política nacional de educación inicial y el currículo operativo en primera infancia, En dicho proyecto, se buscaba indagar las relaciones entre las actividades rectoras del desarrollo infantil que difunde la política pública nacional de primera infancia y el currículo operativo de dos establecimientos educativos de la ciudad de Bogotá. Su metodología estuvo enfocada en un estudio de tipo cualitativo y de corte exploratorio.

El tercer estudio, fue desplegado por Castro y Villacis (2015), el cual tenía como nombre: propuesta de plan de estudios para la educación inicial, acogida del programa “atención a la primera infancia”. El presente proyecto, se desarrolló bajo el paradigma cualitativo, un medio que permite la interpretación, la inducción y la reflexión de las interacciones del ser humano con el contexto, a partir de sus realidades (Castro y Villacis, 2015).

El último estudio, fue elaborado por Rosa y Arocho (2016), este titulaba: un modelo de educación en clave Vigotskiana: estudio piloto del desarrollo socioemocional de preescolares con el currículo “Key to learning”. Esta investigación, correspondió a la modalidad de estudio descriptivo y su dinámica estuvo enfatizada en la integración de módulos de desarrollo personal, social y emocional del currículo, para el proceso cognitivo de los niños y niñas.

2.3. Resultados

Con relación a los resultados de las investigaciones rastreadas, se logró analizar que, en las pesquisas consultadas, se muestra un conocimiento por parte de los docentes y directivos, sobre el currículo, gracias a lo cual, dichos sujetos, pueden llevar a cabo procesos de planificación, desarrollo y evaluación en su gestión curricular. Es de anotar que en este contexto, los docentes reconocen la necesidad de tener una educación integral para fortalecer la educación. De esta necesidad surgen dos nuevas características del currículo, la demanda de que sea más abierto y flexible, en función de la atención de las generaciones contemporáneas de niñas y niños, las cuales no solo deben ser dotadas de saberes sino de experiencias, actitudes, destrezas y habilidades, que les ayuden a desenvolverse en el medio que les rodea.

De este modo, el currículo como “organizador de oportunidades de aprendizaje” (Friz, Carrera y Sanhueza, 2009, p.8) a partir de una estructura planeada sistémicamente, impartida por el docente, en función de alcanzar las finalidades educativas que se pretenden en cada institución educativa en relación con las del sistema educativo; busca conectar el CDI con los contextos de realidad que lo circundan a través de la difusión de saberes, experiencias y prácticas que potencien de forma integral a la infancia. Emerge allí una tensión, en la que el currículo se asienta en una característica, en la que de naturaleza es activo y polémico, lo cual conlleva a nuevas formas de evaluación del currículo, a partir de lo que sucede en la institución y de las necesidades e intereses de los niños y sus familias, puesto que este impacta a los participantes de los CDI.

Muestran de igual manera los resultados investigativos como el currículo va más allá de los planteles educativos y afecta de manera directa o indirecta a la comunidad que con él se relaciona. Para Chávez (2009), el currículo es una concepción que no solo vincula la institución sino que también permea a los individuos fuera de ella, a la vez, este se compone de una serie de elementos que se enlazan y lo modifican, dando al mismo significado. Son los docentes los encargados de comprender y conocer el currículo para poder tener una educación coherente y pertinente, que responda a la problemática existente en una colectividad. Para ello, se hace necesario la investigación, innovación y modificación en todo momento del que hacer docente respecto a lo curricular.

Se resalta de igual manera en la revisión de antecedentes investigativos realizada, el reflejo de que en pocos planteamientos, se visibiliza al niño como ente completo y activo, participativo, arquitecto de su proceso de desarrollo y conocimiento, como aspectos que en su conjunto son condición trascendental en la vida social de la infancia. Lo anterior converge con los planteamientos de Henao (2009), quien concibe a la infancia como etapa para obtener o interiorizar competencias que necesitaran más adelante. Henao categoriza equitativamente a la niñez por etapas y edades, sin tener en cuenta factores biológicos y socioculturales que son determinantes en su proceso de desarrollo y de necesaria consideración en la gestión de lo curricular, en la población de primera infancia. Es necesario recalcar que los agentes educativos deben dejar de lado la visión de Henao de lo curricular en relación a la infancia, puesto que esta repercute negativamente en la acción educativa.

Desde otro punto de vista, se observa como resultado de la revisión investigativa realizada, que la percepción que los maestros tienen de la educación inicial, es impartida como algo asistencial, aspecto que requiere de cambio de visión, sin dejar de distinguir el origen de este tipo de atención infantil. Barreto y Pérez (2014) afirman que es de suma importancia tocar las familias desprotegidas o de muy bajos recursos, puesto que la estrategia de la primera infancia se focalizó en resguardar a los más necesitados, desviando su orientación sobre la atención a las problemáticas económicas y sociales que radican en factores que son constantes, como la falta de empleo, el mal uso de los recursos del país, la disimilitud de la sociedad, aspectos que a su vez obstaculizan el progreso del país y la vida de sus habitantes, hombres, mujeres, niños y niñas. Dichas autoras, explican el motivo por el cual crear ambientes que den cuenta de oportunidades para la participación, cuestionamiento y el razonamiento, de la educación inicial, para así adquirir una corresponsabilidad entre el Estado y la sociedad en general, que luego sea llevada a cabo a partir de procesos educativos con los niños y niñas, con el fin de potenciar de manera integral desde experiencias y currículos integrados, destrezas y actitudes, las cuales les permitan estar y desenvolverse en su entorno.

Se encontró de igual manera como resultados en las pesquisas, que el currículo de educación inicial, contempla cuatro pilares en sus lineamientos: juego, literatura, arte y exploración del medio, enmarcados en una finalidad basada en procesos, es decir, desde el

disfrute y el placer que genera el tránsito por estos, lo cual posibilita una construcción cultural, social y personal a cada niño. Dicha finalidad puede variar en muchos casos, como en el juego, que es articulado en algunas instituciones, en función de aprender contenidos académicos, a partir de un aprendizaje constructivista, en el que los niños sean los constructores de su aprendizaje y desarrollo.



[Fotografía de Mariana Ramírez]. (Caucasia. 2019). Archivos fotográficos del CDI. Caucasia, Antioquia.

Así mismo el tránsito por los mencionados pilares, es enriquecido con algunos medios audiovisuales que se hallan al alcance de las instituciones y a su vez, son medios tecnológicos de fácil manejo y llamativos para las niñas y niños, puesto que captan la atención de los individuos que se encuentran frente a él. Uno de estos medios es la televisión, que brinda una infinidad de posibilidades a sus espectadores desde temprana edad, ver que es influyente en su público lo hace ser propicio para decir que es una técnica para el desarrollo del aprendizaje, teniendo en cuenta la selección de su contenido, además se puede encontrar en todas las instituciones educativas como recurso mínimo. La implementación del televisor como medio en las instituciones para el desarrollo de las clases, por el uso e incidencia que tiene en la sociedad, es tomado como recurso, por ende puede llegar a proveer una variedad de aprendizajes en la

infancia. Este a pesar de que es foco de crítica y de que genera desconfianza, cuando sus contenidos son direccionados de manera deliberada en el currículo, puede ser un recurso con mucha potencialidad educativa. Por otra parte se halla en la televisión, una trascendencia en la sociedad, un alcance en las vivencias y situaciones que se experimentan a partir de la misma. La utilidad que le damos a este recurso debe ser mediado bajo supervisión de los adultos del hogar y en las aulas por el docente a cargo, para de esta manera, hacer de su uso, una herramienta de aprendizajes (Llorent y Marín, 2014).

Todas las intervenciones con las niñas y niños de los centros de desarrollo deben de partir de su realidad, proporcionada y compartida por los espacios en los que ellos habitan, es decir, una articulación entre CDI, hogar y contexto, en función de posibilitarle una serie de situaciones que permitan a la niñez experimentar y fortalecer las habilidades y destrezas de una manera en la cual puedan enriquecer sus formas de comprender lo que les rodea, desde una coherencia y pertinencia en la praxis, aspectos que en su conjunto son propuestas factibles de materializar en el currículo de educación inicial.



[Fotografía de Wendy Plaza]. (Caucasia. 2019). Archivos fotográficos del CDI. Cauca, Antioquia.

Por lo anterior todos los aprendizajes impartidos en la educación inicial deben ser guiados por el currículo planteado y en pro de favorecer y potenciar la infancia. De esta manera habrá

una coherencia y armonía entre lo que se hace y lo que está escrito (Garrido, 2001). El aumento de los procesos de nuevos aprendizajes se lleva de la mano con las innovaciones planteadas en el sistema educativo, propuestas para el currículo de primera infancia.

Para finalizar, es preciso mencionar que el tema de investigación no se agota en la mirada de cada uno de los autores mencionados, al contrario, reconocer las dinámicas de lo curricular en los centros de desarrollo infantil, se convierte en un tema de continua reflexión y análisis. Las dinámicas de lo curricular se prolongaran por medio de esta investigación de corte cualitativo y con la investigación-acción educativa, que fue aplicada a un centro de desarrollo infantil del Bajo Cauca Antioqueño.

3. Marco teórico

En este apartado, se puntualizarán conceptos claves que se articulan a la investigación. Por ello, en un primer momento se analizará el concepto de currículo, seguidamente, sus enfoques como elementos indispensables en la direccionalidad de la educación, luego, se abordarán características relevantes del mismo, las cuales permiten visibilizar rasgos de su ordenamiento y funcionamiento, posteriormente, se abordará la educación inicial, estableciendo visualizaciones sobre lo que se imparte en esta etapa, la cual está enfocada a la atención integral de niños(as) y, por último, los centros de desarrollo infantiles, espacios donde se despliega la modalidad institucional a través de agentes educativos, familia y comunidad.

Por tanto, estos objetos discursivos se vuelven fuentes vitales en el desarrollo de la propuesta investigativa, debido a que, la unión de todos estos factores es necesaria para apuntalar el desarrollo integral de la infancia a través de una atención de calidad.

3.1. Nociones y conceptos de currículo en la educación inicial

Para abordar este concepto, se hace necesario aludir sobre su condición polisémica, la cual, es generada a partir de la variedad de autores que a través de sus tradiciones, enfoques o perspectivas, analizan, deliberan y cuestionan las dinámicas del currículo.

En primer lugar, se desglosa la etimología de la palabra currículo, para ello, se retomarán los planteamientos de Acosta y López (2011) quienes manifiestan que el vocablo currículo posee su origen del latín *currere*, que en el idioma español, significa dirección de un camino o recorrido, con el fin de alcanzar una meta, un trayecto que para el caso se ve delineado en experiencias progresivas y saberes secuenciados que es necesario desarrollar, en función de obtener un determinado nivel de formación y educación.

En este mismo sentido, la Ley General de la Educación, expedida por el Congreso de la República de Colombia (1994) define el currículo como:

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

Desde esta perspectiva, el currículo es visto como un conglomerado de orientaciones y directrices de carácter educativo, las cuales están relacionadas con el contexto, el ser humano, los recursos tangibles e intangibles y las propuestas políticas; dichas acciones, favorecen a la configuración de la integralidad en el sujeto infantil.

Del mismo modo, Guzmán (2012) plantea que la operatividad del currículo es generada a partir de la concepción educativa y de las características socioculturales del contexto, con el fin de que los estudiantes puedan defenderse ante las adversidades que enfrentan en su vida diaria, y tales situaciones puedan afrontarlas aplicando sus potencialidades, interactuando con otros y aprendiendo del contexto.

En este mismo sentido, Ladino y Fonseca (2011) argumentan que el currículo es una construcción que debe estar articulada con las necesidades de formación que requiera la comunidad escolar, es decir, desde acciones normativas como; misión, visión, objetivos y principios institucionales.

Otra perspectiva curricular es la propuesta por Stabback (2016), quien propone que el currículo son las réplicas de las postulaciones sociales y políticas del gobierno, las cuales se ven reflejadas en las preguntas de qué, porqué, cómo y cuándo deberían aprender los estudiantes, teniendo como objetivo principal el alcance de aprendizaje valiosos. En palabras de Contreras, García y Martelo (2017) el currículo es el conjunto de acciones educativas que los docentes deben desplegar en el centro educativo con relación a los parámetros que deben enseñar y como llevarlo a cabo, teniendo en cuenta en un primer momento los propósitos a alcanzar, en un segundo momento articulación entre lo planificado y lo ejecutado y en un tercer momento la evaluación formativa.

Retomando la idea antes expuesta, pero encaminada desde la educación inicial, Fandiño et al. (2010) argumentan que el currículo en la educación inicial no necesariamente debe estar direccionado a preparar a los niños y niñas para el ingreso a la escuela, situación que se evidencia de manera permanente en esta etapa de la infancia, sin embargo, es importante resaltar que algunos elementos curriculares de forma concreta concurren en las actividades pedagógicas implementadas con los niños(as), es decir, si existen, pero, es importante percibirlo desde una

mirada del qué, cómo, porqué y para qué, los niños y niñas asisten a los jardines o escuelas, comprendiendo las historias de vida que vivencian en estos lugares, en donde permanecen la mayor parte de su tiempo. Del mismo modo, los autores plantean que es indispensable, crear proyectos educativos enfocados a lo social y cultural, de acuerdo a los saberes de los maestros, necesidades del contexto y singularidades de los niños y niñas que permitan orientar la infancia y generar una humanidad mejor.

Desde esta misma perspectiva, Bravo y Morales (2012) argumentan que el currículo en la educación inicial está fundamentado en experiencias y aprendizajes, en este último se establecen los logros que deberían alcanzar los niños y niñas según la edad del nivel.

En este mismo sentido, Muñoz et al. (2004) expresan que el currículo es un instrumento donde se encuentran consolidados los aprendizajes y donde se establecen las bases de una formación plena de los niños y niñas.

Del mismo modo, Guil, Mestre, Gonzalez y Foncubierta (2011), afirman que el currículo en la infancia, está orientado al desarrollo integral y el alcance de aprendizajes, los cuales son elementos indispensables que contribuyen en este proceso holístico.

Por su parte, Ramírez, Patiño y Gamboa (2014), argumentan que un currículo en la educación inicial debe tener en cuenta las necesidades de los actores que se encuentran inmersos en esta etapa, donde se conciba al niño y niña como sujetos integrales que presentan necesidades desde lo social, afectivo, intelectual y corporal.

Igualmente, Torres (2013) plantea que el currículo en la educación inicial debe reconocer a los niños y niñas como sujetos de derechos, de aprendizajes y como actores sociales que requieren de un desarrollo integral. En este sentido, Pozo, Siquier, y Ferrer (2009) consideran que el currículo en la infancia debe proporcionar el bienestar y el buen trato de los niños y niñas

, a través de profesionales en el campo de salud, educación, nutrición y psicología, desde elementos que permitan desarrollar la personalidad tales como la identidad y la autonomía.

Con relación anterior, el MEN (2014) también propone que, el currículo en la infancia debe estar fundamentado en la atención, cuidado y formación de los niños, a partir de la

experiencia vivencial, para ello, es importante la participación de las familias, comunidades y agentes educativos.

A partir de las concepciones mencionadas sobre el currículo, podemos analizar que en su gran mayoría apuntalan que es un elemento inherente al sistema educativo, depende del sistema político y social, contribuye a la formación integral del sujeto, parte de las necesidades y expectativas del contexto, genera transformación, representa los objetivos de aprendizaje y a su vez, reproduce la ideología dominante.

3.2. Enfoques curriculares en la educación inicial

Según Jiménez (2008), el enfoque curricular, es el que le da direccionalidad al currículo en sus procesos educativos, debido a que sitúa una mirada que organiza y distribuye las acciones curriculares y pedagógicas. Por consiguiente se instaura en una postura teórica que califica sus componentes y los procedimientos del currículo. Por lo tanto, el enfoque curricular, brinda una coherencia a los procesos educativos, de enseñanza, aprendizaje y evaluación, al definir los qué y para qué anticipadamente.

Tabla 1

Enfoques curriculares en la educación inicial

Enfoques curriculares	
Enfoque:	Referente:
Técnico	(Cazares, 2001)
Efectivo	(Lynn y Kauerz, 2006)
Práctico	(Cazares, 2001)
Activo	(Boada y Escalona, 2004)
Crítico	(Restrepo y Ospina, 2014)
Transdisciplinar Y Complejo	(Sánchez y Pérez, 2011)
Globalizador	(Junta De Andalucía, 2012)
Transversal	(Birhueltt, 200)
Constructivista	(Arboleda, 2014)
Intercultural	(Junta De Andalucía, 2012)

Diferencial	(Téllez, 2014)
Por Competencias	(Minred, 2016)
Cognitivo	(Friz, Carrea y Sanhueza, 2009)
Investigativo	(Zúñiga, 2012)

De acuerdo con Cazares (2001) el currículo posee una perspectiva técnica, ya que es comprendido como un esquema de instrucciones donde se dan a conocer los propósitos y las tácticas para que el docente las lleva a cabo y así obtener los efectos esperados, y por ende los alumnos desplieguen su conocimiento. El docente es mirado como aquel mecánico que pone en movimiento lo curricular, alcanzado los objetivos establecidos colectivamente, dejando ver al docente como un adiestrador.

Pero para obtener los efectos deseados es necesario hablar de efectividad curricular, es decir es tener claro el foco de la educación, siguiendo a Lynn y Kauerz (2006) propone que el enfoque efectivo es aquel que designa la dirección, ajusta las estrategias particulares estableciendo las diferencias entre el adiestramiento de las actividades del salón, en concordancia con las especificidades y precedentes de las niñas y niños.

Así mismo Puente (2014) propone que en la perspectiva curricular técnica, se refleja una visión disciplinaria de la academia. El ideal de este enfoque, se basa en la amplitud de su disciplina, mediante la transferencia o transmisión instrumental, acrítica y descontextualizada del saber a los educandos, a partir de un enfoque academicista.

De acuerdo con lo anterior, los diferentes campos de la ciencia proporcionan conocimiento, pero la importancia de estas se centra en cómo se puede llevar a encontrar respuesta para intervenir de la manera más eficaz tanto los procesos de enseñanza como el aprendizaje, lo que ancla a la relación pedagógica en función de la búsqueda de resultados y no en la vivencia de procesos (Tobón, 2007).

Además del enfoque curricular técnico se presenta el enfoque curricular práctico, siendo su hilo conductor la práctica. Según Cazares (2001), el enfoque práctico apunta a la correlación humana, a partir de la interacción de docentes y educandos que son participes activos del despliegue de las dinámicas curriculares. El contenido práctico estima sus copartícipes como

sujetos constructores de significados, a partir de las vivencias como escenario de aprendizaje que constituye el eje central del currículo. Los implicados en la dinámica curricular práctica actúan en función de problemas o desarrollos de proyectos, métodos que involucra al mismo tiempo a todos los participantes (Puente 2014). De este modo Sanjurjo (2009) propone que la importancia de la adquisición del aprendizaje, es el significado de los ejercicios derivados del proceso de enseñanza y aprendizaje, en tanto sus partícipes, pueden realizar una interpretación de las vivencias realizadas en colectivo, para a partir del análisis llevado a cabo generar cambios en la dinámica curricular, pedagógica y didáctica.

Por esta razón el currículo de educación inicial lo direcciona la acción, con base en esto Boada y Escalona (2004) La educación infantil debe ser guiada por un enfoque activo que valla de acuerdo con la etapa en la que se encuentra la población infantil, puesto que este debe ser el elemento que encabeza y dirige el despliegue curricular, formando seres humanos activos, con decisión, generador y analizador que se responsabiliza de su actos en el mundo actual. Un enfoque activo es el principio básico que suscita la concepción y condición de ciudadanía nacional y global.

De igual manera para la educación de la infancia es posible identificar el enfoque curricular crítico el cual Para ello Restrepo y Ospina (2014) nos señala que el enfoque critico se ocupa de proveer la contestación a que logros se les da más importancia, a quien se le beneficia y a quien no, fundamentado en la libertad, la reflexión y la valoración crítica, dejando de lado lo sistémico, estadístico o en relación con ello. Por lo tanto el enfoque critico se focaliza en las causas y en las finalidades de los objetivos y por tanto claros y se deben desvelar. Casarez (2001) Admite la construcción continua de saberes entre los implicados en la educación de la infancia, a partir de la práctica, y con sentido a la transformación o cambio, donde dialoguen conjuntamente la acción y el razonamiento, la teoría y la praxis. La formación critica confronta a los alumnos y docentes con las problemáticas de su comunidad, la cual es condensada y vinculada en la enseñanzas, es decir traer el mundo real al aula con los niños y niñas, para actuar y transitar.

Otro enfoque curricular menos visible en la educación de la infancia es el enfoque transdisciplinar o complejo, el cual propone relacionar multiplicidad de realidades para problematizarlas y enlazarlas, con base en los conocimientos obtenidos en los concesos, en tanto elemento constructor de las interacciones sociales. Este tipo de enfoque curricular posibilita

establecer un tejido entre las diversas instituciones que favorecen la intercomunicación de vivencias entorno a la realidad vista en su integridad y desde la diversidad de dificultades propias de los ambientes educativos. En dicho enfoque, no se habla de un cumulo de disciplinas, sino de un acoplamiento de saberes en función de las consideraciones elegidas en común (Sánchez y Pérez, 2011).

En esta misma línea, las dinámicas curriculares en la educación inicial también comprenden un enfoque globalizador en el cual se manifiestan un tejido entre los ejes de aprendizaje, acoplando los contenidos a la transversalización de algunos aspectos a través de estrategias para tratar las diferentes problemáticas, con el propósito de obtener un conglomerado de soluciones que surgen de las vivencias y saberes. Esta teoría curricular, se identifica por interrelacionar en todas las actividades a desempeñar, los elementos que comprometen el desarrollo de la identidad de las niñas y niños, o sea, trata con las diferentes dimensiones motriz, cognitiva y afectiva (Junta de Andalucía, 2012).

En este orden de ideas Birhueltt (2000) manifiesta que el enfoque trasversal es la forma de gestionar el estudio de un asunto que establece una cosmovisión, a partir de diversas perspectivas, a fin de apuntalar la sedimentación en la construcción de saberes y la educación de actitudes, con base en diferentes puntos de vista. En él, las alternativas a desarrollar deben ser articuladas desde el campo curricular para así lograr una interpretación global de la problemática de parte de las niñas y niños. Un enfoque integral, según Elvir y Asensio (2006) implica tener en cuenta diversos medios y componentes que promocionan los programas para un desarrollo absoluto de niños y niñas, es decir, demanda brindar atención desde una mirada global a la infancia, a partir de la promoción de los derechos, la salud, la psicología, la nutrición y el acompañamiento con las familias.

En este sentido Arboleda (2014) opina que el enfoque del constructivismo social en la infancia, es una línea que se inscribe en el modelo educativo relevante para los niños y las niñas de primera infancia, ya que da fundamentos para prepararlos para vivir en sociedad, en otras palabras, la educación por la que propende, no se limita a un nivel de conocimiento sino a una mirada transdisciplinaria, lo cual se lleva a cabo, desde un despliegue de capacidades para explorar, apropiarse, crear e innovar la realidad y el medio que rodea a la infancia y a su conservación. Este enfoque, se enfoca en el crecimiento social y cultural de la infancia y en el

quehacer educativo, se interesa por brindar un repertorio de situaciones pedagógicas con el fin de llevar a los niños y niñas a su mayor crecimiento individual y conductual.

Desde la anterior perspectiva la Junta de Andalucía (2012) plantea que el enfoque intercultural propone una labor en el cual el niño pueda promover el discernimiento, el respeto por la variedad étnica, donde pueda tener una cosmovisión del mundo y a su vez una aceptación por las diferentes formas de ser y estar en este mundo. Este enfoque tiene como intención generar en temprana edad, seres más sensibles, razonables frente a las diferencias de otros, una perspectiva de paz, cooperación y responsabilidad en la humanidad. Por lo tanto implica un enfoque diferencial, Tellez (2014) plantea que el enfoque diferencial abarca los distintos modos de aprender de los niños, es decir, en él se enfatiza el comprender y atender la diversidad de la infancia; en él, se le da especial importancia a las capacidades y particularidades de cada niño, para de esta manera hacer de las experiencias promovidas en la educación inicial, eventos más provechosos para ellos, potencializando así las habilidades que cada niño y niña.

Resulta oportuno la inserción del enfoque por competencias en los procesos educativos, haciendo énfasis en la activación y movimiento del conocimiento y en el abordaje de elementos de un determinado entorno, en función de favorecer la generación de un conocimiento relevante, es decir, la competencia como la condición de un modo de proceder efectivo, capaz, asertivo y autosuficiente, en diferentes entornos a partir de concepciones, acciones, comportamientos y cualidades, que el infante debe ir desarrollando progresivamente en su vida (MINRED; 2016). Del mismo modo Friz, Carrea y Sanhueza (2009) nos señalan el enfoque cognitivo, el cual hace énfasis en los factores hereditarios; ellos proponen que los temas del currículo deben ser planteados con moderación y de forma progresiva a partir del reconocimiento de las habilidades y desarrollos psíquicos del niño, por consiguiente este enfoque parte del qué y el cómo debe desarrollarse el proceso de enseñanza y aprendizaje con el niño, en función de su comprensión y apropiación.

Otro enfoque curricular, es el investigativo, el cual es una herramienta para la modificación de la educación. En él, tiene un papel protagónico el docente, puesto que este, a través de su investigación y reflexión, genera continuamente sugerencias innovadoras que enriquecen el ejercicio docente, emitiendo juicios de valor sobre sí mismo, con sentido simbólico y representativo, los cuales pueden ser llevados a cabo mediante expresiones, representaciones

gráficas, canto, juego o mediante la atracción y el anhelo por conocer. Este enfoque curricular designa una gran relevancia al aprendizaje mediante la pregunta y la indagación en los procesos educativos, en tanto factores esenciales en el aprendizaje de discentes y al mismo tiempo de los docentes (Zúñiga 2012).



[Fotografía de Mariana Ramírez]. (Caucasia. 2019). Archivos fotográficos del CDI. Caucasia, Antioquia.

Finalmente se podría decir que los enfoques curriculares se organizan para que los procesos educativos comprendan y observen a la infancia como multidimensional, y así poder responder a las diferentes exigencias de la cotidianidad de un contexto en particular, a partir de los diversos métodos de enseñanza que son llevados al aula y que permiten leer y comprender la realidad, formando individuos con capacidades y habilidades para desenvolverse, de manera crítica, diversificada, objetivamente y de manera asertiva como respuesta a los obstáculos que se le presenta a largo de toda su vida.

3.3. Características del currículo en la educación inicial

Tomando como marco el currículo en la educación inicial, se hizo pertinente señalar algunas características específicas que este trae consigo, entre las que se citan: la flexibilidad, el ser abierto, humanista, interdisciplinario, integral, etc.

Tabla 2

Características del currículo

Características del currículo	
Característica:	Referente:
Humanista	(González, 2009)
Abierto	(Albarrán, 2009)
Flexible	(Escuela de ingeniería de Antioquia, 2013)
Integral e interdisciplinario	(Universidad del rosario, 2018)
Pertinente	(Birhueltt, 2000)

Seguidamente se abordaran algunas de las cualidades o rasgos mencionados con relación a lo que configura el currículo:

- Humanista

El punto de vista humanista radica en el reconocimiento del niño o niña como poseedor de habilidades ocultas o perceptibles que le posibilitan entenderse y entender todo lo que le rodea, lo cual debe iniciarse en la estimulación por el afecto personal, ya que facilita la autorreflexión y el aprendizaje significativo en las interacciones y acciones que vivencia el individuo, llevándolo al triunfo en todo lo que pretende hacer (González, 2009).

- Abierto

Esta cualidad hace referencia a la amplitud y a las múltiples posibilidades de modificación y actualización del currículo, puesto que los procesos de enseñanza y aprendizaje, varían según el contexto, es decir, los contenidos educativos de cada institución posibilitan una diversidad y al mismo tiempo una especificación sociocultural del territorio donde se lleva a cabo la educación inicial (Albarrán, 2009).

- Flexible

Cuando se hace mención a la flexibilidad, se puede hablar del currículo en una mirada más abierta, porque la flexibilidad posibilita la introducción de cambios ineludibles que coadyuvan a la mejora de los ritmos de aprendizaje de los niños y las niñas, de igual forma, lo diverso permite el reconocimiento a partir de lo particular y característico, en cuanto a lo socioeconómico, geográfico y cultural de cada sociedad (Escuela de Ingeniería de Antioquia, 2013).

Hablar de flexibilidad en los términos de Upegui (2009), es entenderla como distintivo del cambio, la transformación y los fines, pero también es asumir las diferencias desde la adaptación y los ritmos de los otros.

Más allá de la transformación y el cambio, la flexibilidad tiene que ver específicamente con modificaciones abiertas a las estrategias de enseñanza y aprendizaje, debido a que dichas modificaciones posibilitan cambios significativos en la generación de los conocimientos, convergiendo en el crecimiento de una educación de calidad. En este sentido, un currículo es flexible cuando distribuye, organiza y selecciona diversos contenidos, actividades y experiencias de acuerdo al impacto social (Escalona, 2008).

- Integral e interdisciplinario

La interdisciplinariedad es una característica imprescindible en el currículo, ya que le brinda al estudiante la posibilidad de obtener una visión de la realidad desde distintitos puntos de vista, a la vez, esta permite el empoderamiento del niño o niña frente a los contenidos, haciéndolos propios y significativos. De igual forma la interdisciplinariedad fortalece la construcción de relaciones variadas, apuntando al desarrollo integral de cada niño y niña, además

se considera una de las características que garantiza la calidad en un currículo, por la interacción que permite entre el conocimiento y el contexto, es decir, la puesta en escena de los saberes en la solución de los problemas sociales, a su vez logra ir más allá de la estructuración por competencias, brindando la posibilidad de tratar un objetivo desde diferentes puntos de vista, en función de lograr un alce de ellos de manera colectiva (Universidad del Rosario, 2018).

Con respecto a la integralidad curricular, el currículo debe serlo, porque lo integral alude a aspectos de tipo social, cognitivo, político, entre otros, que de algún u otro modo, forman parte de la acción educativa y formativa del niño o niña. Pero además de lo anterior, el carácter integral también favorece las habilidades sociales, en la medida que fortalece valores y permite la asimilación de las reglas o normas (Escuela de ingeniería de Antioquia, 2013).

El currículo es integral porque de algún u otro modo pretende abarcar el conjunto de áreas del desarrollo, apuntando al bienestar pleno de la infancia. Además de esto se inclina por lograr una integración de manera abierta al aprendizaje, a través de los distintos campos del conocimiento (Lynn y Kauerz, 2006).

- Pertinente

Cuando un currículo trae consigo la pertinencia, estamos hablando de que está acorde a las demandas de un contexto y momento determinado, es decir, tiene en cuenta las necesidades presentes de una situación. Birhueltt (2000), desde su realidad boliviana, nos expone que un currículo es pertinente porque se configura de acuerdo a las demandas de la realidad y sociedad misma. En esta característica también es oportuno resaltar que cuando el currículo es abierto permite el fortalecimiento de la pertinencia, debido a que se logra la relación entre lo que proponen los contenidos y lo característico de las localidades, logrando establecer un lazo vivo de experiencias formadoras.

Continuando con la apreciación de Birhueltt (2000), ponemos de manifiesto lo que plantea Tarapuez, que es precisamente la claridad e importancia de considerar un diseño abierto antes de pensar en un currículo pertinente, ya que cuando el currículo es abierto, posibilita que en la amplitud confluyan diferencias, intereses, aptitudes, necesidades, entre otras, de los niños y niñas que por medio de la pertinencia, pueden ser adecuados a los objetivos y demandas del currículo mismo (Tarapuez, 2001).

En materia de características, otros autores como Rohlehr (2006), señalan la importancia de retomar la estructura curricular como característica, debido a que esta posee unos principios que es necesario considerar para la revisión de los currículos; seguidamente los principios son: amplitud, coherencia, continuidad y equilibrio. Cuando se habla de amplitud, se está haciendo alusión al conjunto de áreas en las cuales debe estar inmerso el estudiante. La coherencia tiene que ver con las sinergias que se realizan entre las diferentes áreas del conocimiento con la vida real. La continuidad se refiere a esa necesidad de formar en el estudiante una motivación para aprender a través del tiempo, manteniendo viva su chispa. El último principio, el equilibrio, nos permite hacernos a la idea de que cada área tendrá un tiempo establecido para su desarrollo, permitiendo la mejora de las demás.

3.4. Educación Inicial

En palabras de Escobar (2006) la educación inicial es un espacio del crecimiento de la infancia que va desde su nacimiento hasta los 5 o 6 años de edad. Esta se establece como una variedad de modalidades educativas y se visibiliza como un soporte para las familias, dado que provee espacios de aprendizajes entre los niños y las niñas, familiares y los agentes educativos.

En la anterior perspectiva, la estimulación de las potencialidades de la infancia es de gran importancia, en tanto el período de crecimiento y desarrollo en que se ubica la educación inicial, es oportuno para las intervenciones educativas, porque apenas la infancia comienza a desarrollarse biológica y psíquicamente, igualmente comienza a constituir su propia personalidad.

A partir de lo anterior, según Bustamante (2004), la educación inicial es la que reconoce y asegura el desarrollo íntegro de la infancia. Aquí el niño y niña se entienden como individuos sociales, miembros de un hogar y una población, poseedores de particularidades propias, colectivas, culturales y un lenguaje construido en conexión con su ambiente.

Por lo anterior, la educación inicial es una sucesión continua de constantes intervenciones e interrelaciones sociales adecuadas y aptas, que promueven el desarrollo de las habilidades en cada uno de los infantes. Además, facilita la adquisición de aptitudes y actitudes necesarias para la vida a favor de un proceso o desarrollo integral que favorezca su concepción como sujetos

activos de derechos. Por consiguiente, se requiere de un seguimiento de manera afectiva y sutil de la infancia, que garantice entornos de relaciones efectivas y equilibradas que les permitan la construcción de un aprendizaje de calidad (MPS. 2007).

En la anterior perspectiva, la institucionalización de la educación inicial aparece como una solución al desamparo infantil, beneficiando a personas de escasos recursos; a través de ella se brinda un bienestar y protección, con una escasa centralidad educativa, pensada como promotora del desarrollo infantil. Esto conlleva a fortalecer las potencialidades de la infancia, incitando a esta a vivenciar situaciones en colectivo que les puedan resignificar como sujeto social de derecho. Lo anterior es posible materializarlo, a partir de interacciones de las niñas y niños con sus pares, educadoras y su familia, a través de momentos que les permitan identificarse como miembros de una familia, un equipo y a una cultura, que los recibe y les provee vínculos afectivos y de confianza, esenciales para la edificación de su personalidad como también para relacionarse con el medio que los rodea.

Con referencia a lo planteado, cada país de acuerdo a su grado de avance brinda diferentes alternativas de educación infantil; sean sistemas formales e institucionales, entre los que se mencionan los centros de desarrollo infantil, jardines de niños, guarderías infantiles y/o sistemas no formales (no escolarizados) con opciones abiertas, autogestoras y de desarrollo comunitario y familiar (Contreras, García y Martelo, 2017).

Así que, la educación inicial se determina como un derecho impostergable y configurador de la atención integral acorde a la estrategia de cero a siempre, esta última despliega un cúmulo de actividades intersectoriales que interactúan entre sí, con el propósito de fomentar y garantizar el desarrollo integral en la primera etapa del ser humano, a partir de un enfoque de derechos, el cual se caracteriza por asegurar que las niñas y niños accedan a las condiciones necesarias para desarrollarse y vivir plenamente su infancia sin ninguna excepción (Camargo, 2014).

3.5. Centros de Desarrollo Infantil –CDI-

Al indagar acerca de la concepción de Centro de Desarrollo Infantil, se pueden dar cuenta de múltiples visiones que de alguna u otra forma están relacionadas, ya sea en su finalidad o infraestructura.

Anteriormente se conocían los centros de intervención, denominados CENDIS, su función principal era la de prestar única y exclusivamente servicios a nivel de cuidados a aquellos niños y niñas de madres que laboraban en el sector educativo. Aún lo anterior, eran asumidos como centros de desarrollo integral, apoyados bajo el marco normativo institucional con el que funcionaban las guarderías. Dichos centros en su organización curricular, estaban divididos por niveles educativos y edades; en ellos se atendía población infantil desde los 45 días de nacidos hasta los seis años de edad y se ofrecía una educación formal, una atención en salud y el goce de actividades como la música, la gimnasia, el yoga, etc. Dichos centros tenían contempladas acciones como la participación obligatoria de los padres a una escuela orientada al tratamiento de temas que fortalecían la educación de la infancia desde los primeros días de vida, como por ejemplo la salud, la alimentación, la estimulación temprana, etc. (Myers, Martínez, Delgado, Fernández y Martínez, 2013).

En la década de los 70, se posicionan los centros de desarrollo infantil, entendiéndolos como espacios o unidades configuradas en sus dimensiones o premeditados para los niños, en donde se llevan a cabo multitud de acciones curriculares que están enfocadas a potenciar el desarrollo integral humano, en este caso el desarrollo integral de la infancia. Tal finalidad, es un proceso que se da a partir de varios pasos que dirigen organizaciones que se encargan de vigilar el cumplimiento de los procesos desde diferentes puntos de vista, como lo son la enseñanza, el bienestar y el aprovechamiento del tiempo (Alvarado, 2014).



[Fotografía de Mariana Ramírez]. (Caucasia. 2019). Archivos fotográficos del CDI. Caucasia, Antioquia.

Del mismo modo, Mulas y Millá (2004) consideran que los CDI son los espacios apropiados e idóneos para la implementación de las acciones curriculares encaminadas a la atención integral, contando con características únicas e imprescindibles, ya sea en infraestructura o personal capacitado que contribuyen a una atención óptima y de calidad para la infancia, a través de prácticas educativas autónomas y a partir de la interdisciplinariedad en sus acciones.

Dentro de los centros de desarrollo infantil, se puede apreciar la configuración de prácticas curriculares como la organización intencional de los niños y niñas de acuerdo a edades y tiempos, además de esto, también se puede apreciar la distribución del personal y atención de acuerdo a cada necesidad y función de los grupos interdisciplinarios posibilitando que los profesionales con vocación desarrollen con seguridad y naturalidad plena su labor en dichos centros (Bernal, Attanasio, Peña, y Vera, 2014).

Mirando la perspectiva a nivel nacional, tenemos la concepción de CDI del Ministerio de Educación Nacional (2014), quien concibe a los centros de desarrollo infantil como instituciones pensadas como totalidades para atender a las niñas y los niños, a partir de despliegues curriculares de las maestras y los maestros, quienes construyen e implementan los proyectos pedagógicos; de los directivos que velan por la organización de los centros; de profesionales en

psicología, nutrición y enfermería, quienes participan y garantizan calidad en las acciones orientadas a la atención integral y en el trabajo con la familia y del personal de servicios que promueve condiciones óptimas de alimentación e higiene.

En ese sentido, el MEN concibe al CDI a nivel de la modalidad de atención, apoyándose de las políticas públicas para la primera infancia. Dicha modalidad surge como plan de complemento frente a las acciones que desarrollan las familias, las comunidades e incluso la misma sociedad, en la formación de los niños y niñas, potenciando a su vez el desarrollo integral.

Otros entes nacionales como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2014) en acuerdo con lo que plantea el MEN, definen el CDI como un escenario en donde existe una armonía entre equipos interdisciplinarios, capacitados para el trabajo curricular intencionado con las familias, en función de acciones enfocadas a lo que los niños y niñas deben aprender. La modalidad de atención a la infancia acá descrita, permite la construcción de identidad frente a la primera educación del ser humano, considerándola como única, en tanto se debe responder a las demandas que este tipo de nivel educativo requiere, tomando como mecanismos de acción los pilares propuestos por el Ministerio de Educación, los cuales son considerados indispensables en la formación de cada niño y niña. En ese sentido, se debe comprender la especificidad de esta modalidad, puesto que tiene vida propia y es diferente a la educación formal; no es un camino para acceder a ella.

En esta misma línea, Vera y López conciben que los centros de desarrollo infantil y atención temprana (CDIAT), se forman a partir de la presencia de equipos interdisciplinarios especializados en la intervención del desarrollo integral de los niños y niñas, con recursos materiales y humanos; al mencionar la interdisciplinariedad en los equipos de intervención, se hace alusión al carácter holístico que poseen, a causa de que inciden en el niño o niña desde todos los aspectos que los trascienden, comprendidos allí la vida y su convivencia en la sociedad (Vera y López, 2009).

Considerando nuevamente el equipo interdisciplinario o el talento humano del CDI, cabe resaltar la labor que cumplen en dignificar el proyecto curricular y pedagógico al que apuntan, a través de los modos de atención educativa y de asistencia de los niños, niñas y sus familias.

Actualmente los CDI, se entienden como espacios donde se atienden a partir de acciones curriculares y pedagógicas, integralmente a los niños y niñas. Dichos espacios son regidos a su vez por lineamientos jurídicos que a nivel educativo promueven la protección y valoración de los derechos de estos. En ellos se intentan instalar capacidades y disposiciones pertinentes para el reconocimiento de los niños como seres integrales y para dar especial importancia a la vida de la infancia (Tuñón, 2012).



[Fotografía de Mariana Ramírez]. (Caucasia. 2019). Archivos fotográficos del CDI. Cauca, Antioquia.

Como cierre de este capítulo, manifestamos que hemos investigado y puesto a discusión conceptos claves que componen el entramado y red del informe, como lo son: el currículo en la educación inicial, los enfoques del mismo, las características y las concepciones tanto de CDI como de educación inicial. Lo anterior permitió la interacción con puntos de vista sobre las dinámicas del currículo a las que alude nuestra investigación cualitativa en un centro de desarrollo infantil de la subregión del Bajo Cauca. En ese sentido, la interacción de dichos conceptos, logró establecer las bases que sustentan el proyecto a nivel de sus referentes conceptuales y teóricos.

4. Metodología

Al realizar esta investigación y confrontándola con la teoría real y existente, acentuamos que el trabajo se desarrollaría en aras de un enfoque crítico social debido a que se adapta a los requerimientos que demanda este proceso investigativo, el diseño fue participativo y de transformación, la perspectiva o método de investigación utilizada es la investigación acción educativa, que provoca una mejora desde la transformación de las acciones, de igual modo en este capítulo, se presenta la población y muestra utilizada para el contexto de la investigación y con ella las técnicas e instrumentos utilizados.

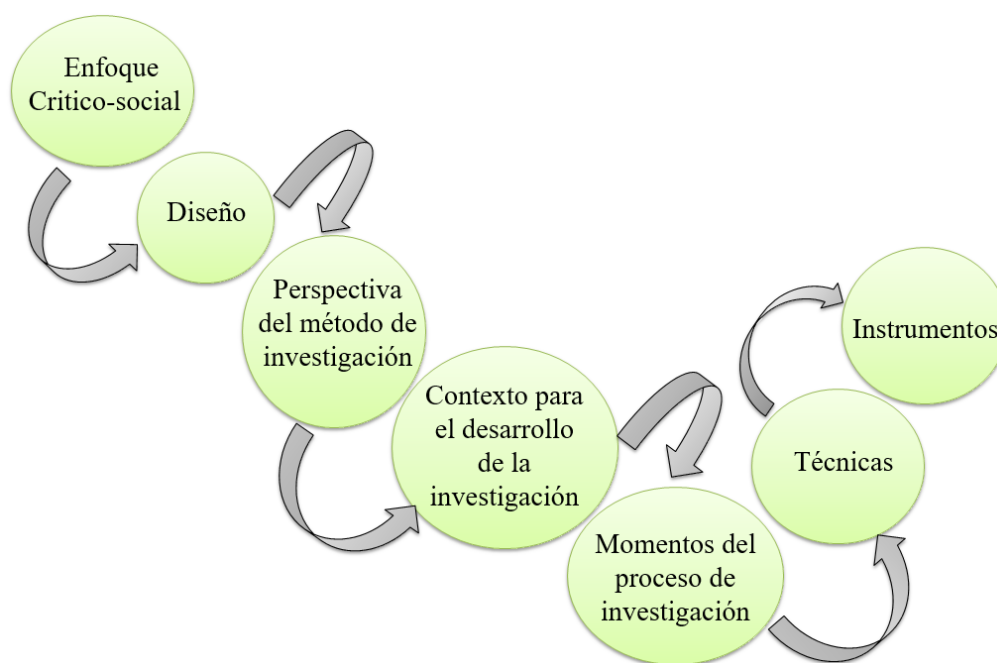


Figura 2. Ruta metodológica. Elaboración propia

4.1. Enfoque crítico-social

Un enfoque investigativo es comprendido como un lente epistemológico, conceptual y teórico para explicar, comprender o transformar la realidad natural o social, es pues una herramienta para vislumbrar la realidad en la sociedad y el ambiente, para así, determinar qué tipo de saber producir, que diseño de investigación realizar y que mediaciones sociales emplear (Gil y María, 2011).

En concordancia con lo anterior, la propuesta investigativa esta direccionada bajo el enfoque socio crítico, en él, los conocimientos son elaborados a partir de intereses, necesidades y problemáticas que presenta la comunidad, en otras palabras, el conocimiento es desplegado desde las construcciones permanentes de la teoría y la práctica, que, a su vez, conlleva a la orientación de la emancipación y liberación del individuo. En el enfoque en cuestión, se utiliza la autorreflexión, con el fin de que cada participante que habite en la comunidad tome conciencia de sus acciones dentro del grupo, es decir, que sus quehaceres se han desarrollados de manera dinámica y generadores de cambios (Alvarado y García, 2008).

El enfoque socio crítico se caracteriza no solo por la realización de una investigación que explique y comprenda a partir de la obtención de datos de la realidad en la cual se encuentra inmersa la investigación, sino por las transformaciones sociales en los espacios donde se interviene (Melero, 2012).

De igual manera, Noguera (2002), plantea que es un paradigma basado en el carácter liberador que se requiere para el cambio social en relación a las dinámicas de poder que en este se despliegan. En este sentido, en este paradigma se hace fundamental, la construcción de la autodeterminación del sujeto.

Así mismo, Navarro (2010) considera que el propósito de la teoría crítica es transfigurar, empoderar, liberar e independizar al individuo de las corrientes empiristas y funcionalistas; en tanto a partir de estas acciones, habría un cambio en las interacciones sociales y el papel del sujeto, el cual en la sociedad contemporánea se encuentra dominado por el pragmatismo.

En este mismo sentido, Lorenzo (2006) refiere que el enfoque en cuestión, se materializa en la autorreflexión de las acciones desarrolladas por el investigador, por lo tanto, requiere de intervención, responsabilidad y cooperación entre lo teórico y práctico, praxis a partir de la cual se logra establecer una modificación, que a su vez favorece la generación de la emancipación en la dominación.

Igualmente, Binimelis (2010) considera que el enfoque sociocrítico se centra en deliberar la estructura social e igualmente la relación entre la creencia y la experiencia, haciendo hincapié por un lado en las relaciones de opresión a que se ven sometidos los sujetos a nivel político y por otra parte dando importancia a la autonomía y la liberación. En el paradigma en cuestión, se hace posible percibir la manera en que se establecen desde el poder, las reciprocidades entre el ser

humano y la sociedad, para a partir de estas correlaciones poder ubicar la ciencia en el contexto capitalista y gubernamental y al científico como actor que desde la razón fundamenta su autoridad.

No obstante, el modelo socio crítico resalta dos metodologías indispensables para obtener la relación entre teoría y práctica; la primera tiene que ver con las mediaciones que surgen a nivel social a partir de ideologías comunes y las posibilidades de superación, esta recibe el nombre de razón instrumental y, la segunda, está relacionada con acciones cognitivas que implican observar, interpretar, comprender, determinar y transformar las problemáticas que presentan las comunidades, a partir del análisis de sus propias realidades y con base en acciones cooperadas o compartidas entre los miembros de la comunidad para concebir la transformación, esta última se denomina razón comunicativa (Unzueta, 2011).

Otro rasgo de este paradigma, desde el ámbito educativo, está relacionado con la apreciación del contexto en el cual se tejen las relaciones de la comunidad escolar, entorno donde se permean diversidad de costumbres, pensamientos, cultura, valores y un conglomerado de acciones que permiten el reconocimiento de la identidad. La anterior perspectiva, deja ver que el individuo se construye en el intercambio de saberes con el otro, para la formación de una ciudadanía. Por ello, es necesario que los docentes articulen en sus propuestas curriculares temáticas sobre la convivencia reflexiva (Beltrán, 2013).

En cuanto al papel del docente, este enfoque propone que debe poseer una actitud crítica, motivadora, autónoma y comprometida de su quehacer pedagógico, de esta manera, se conlleva a la construcción de contenidos emancipadores alejados de las dinámicas ancladas a la dominación y desubicadas del escenario real (Vargas y Rondón, 2012).

Aspectos como los mencionados en el enfoque crítico social, demandan de su aplicación en las dinámicas que suceden sobre lo curricular, también, sus enfoques y características, al interior de los centros de desarrollo infantil, mediante trabajos cooperados entre asesor de práctica, coordinadoras, agentes educativas y maestras en formación, además de lo anterior, la implementación de técnicas e instrumentos de recolección de información, para lograr establecer las necesidades comunes que se presentan en el CDI a indagar, y del mismo modo, intervenirlas curricularmente con los miembros de la comunidad educativa como actores participes y generadores de cambio. Por la anterior vía, se activará una reflexión de las dinámicas curriculares que son evidenciadas en el CDI, pero no identificadas por los miembros educativos

del mismo, aspecto que favorecerá el que la comunidad se haga consiente de la conceptualización, teorización y aplicación de lo curricular, para así desplegar prácticas curriculares que coadyuven a la transformación.

4.2. Diseño

El diseño investigativo será participativo, el cual implica que en las relaciones que se tejen en un CDI del Bajo Cauca se presente un dialogo entre la comunidad educativa de los CDI y el equipo de práctica que investiga el problema, para así llevar a cabo una interacción entre los cooperadores, puesto que la propuesta se centra en los intereses de estos, desde algunas intervenciones. En este tipo de diseño, la participación es indispensable con el fin de conocer lo que se despliega a nivel curricular en la institución. Desde ello se pretende hacer reflexión sobre las dinámicas curriculares, coadyuvando a la potenciación de la acción curricular en el CDI.

El diseño participativo y de transformación, reconoce una interpretación del conocimiento, garantizando su aporte como eje central de la investigación ya sean desde ideas o experiencias existentes; por consiguiente, en él, se asumen decisiones operativas con sentido y pertinentes a la comunidad con la que se interactúe (Urgence, 2009).

Hablar de diseño en el campo de una pesquisa crítica es tomar directamente de manera general las acciones utilizadas en esta, a partir de modos de actuar flexibles, en el desarrollo de las situaciones con los participantes, El diseño así, se acopla a las situaciones del contexto (Salgado, 2007). También se puede comprender el diseño participativo como una construcción en colectivo, en el que se dan a conocer las acciones de las dos partes: diseñadores y participantes, para que así sea más efectivo y contundente el proceso de investigación acción educativa (Gazulla y Leinonen, 2014).

4.3. Perspectiva o método de investigación.

El análisis de lo curricular en un centro de desarrollo infantil del Bajo Cauca Antioqueño, estructurado a partir de los enfoques y características curriculares, se desarrolló a través del método de investigación acción educativa, ya que este brinda la posibilidad de problematizar el entramado de conceptos relacionados con nuestro trabajo de investigación tales como: centro de

desarrollo infantil, educación inicial, enfoques y características curriculares, etc. En este sentido, la investigación acción educativa, posibilita la relación o enlace de los anteriores conceptos, articulándolos para posibilitar la reflexión y el cambio sobre lo curricular en el CDI en el que se realiza la pesquisa.

En ese orden de ideas, el método de investigación acción educativa, es un instrumento valioso que apuntala nuestra tarea de indagación, para lograr un cambio social en las prácticas curriculares, centrando su acción en la influencia del pensar y del actuar docente, fomentando la creación de ambientes que doten al docente de decisión y movilidad y que le ayuden a incidir en la configuración de su programa, de forma pertinente, contextualizada e integral, tanto de manera profesional, personal y social (Bernal, 2011). La investigación acción educativa se caracteriza por centrarse en las problemáticas propias de las prácticas, de igual forma, le brinda formación al docente. En ella, la acción y la reflexión van de forma interlaminada y en un sentido más amplio, establece un novedoso método dentro de la investigación social, en función del abordaje de las prácticas que de alguna u otra forma, están asociadas en la presente pesquisa al currículo (Rodríguez, 2005). Más allá de la transformación y la reflexión, también se caracteriza por la participación y la colaboración, desplegándose dichas particularidades de manera activa tanto en el aula de clases, como en toda la comunidad educativa, En este horizonte, el docente pasa de un estado de realización individual a uno cooperativo, mediado por el diálogo entre los participantes del proceso investigativo, es decir, entre investigadores, docentes, alumnos, etc. (Alessandro, 2011).

Otro distintivo de este método de investigación acción educativa, es que hace posible la comprensión de los procesos curriculares para mejorar los contextos escolares, permitiendo la resolución de problemáticas del entorno, dicho de otro modo, introduce los principios de evaluación y autoevaluación que permiten la transformación y el cambio del proceso educativo significativamente (Quintero, Munevar y Yepes, 2007).

La investigación acción educativa permite un acercamiento directo con el entorno y los actores, en este caso con las agentes educativas del centro de desarrollo infantil de Caucasia. Por esta vía, este método no es sobre los actores, es con ellos, se trata de analizar las problemáticas, buscar las posibles soluciones y transformarlas, para la mejora de la práctica, tanto a nivel teórico como de acción (Martínez, 2014). Este método de investigación acción educativa, suele adoptar diferentes despliegues que pueden ser llevados a cabo sin dificultad, en este sentido, hay autores

que idean dicho método como un plan en el que se evidencia la vinculación o el carácter cíclico de los diferentes momentos, entre los cuales se encuentran la reflexión y la acción, complementándose de manera concomitante el uno con el otro (Beltran, 2003). Continuando con estas posiciones, también existen teóricos que consideran al método como un andamiaje entre la teoría, la práctica y la reflexión, situando la reflexión como el punto más valioso de todo este proceso de interrelación, puesto que le permite al docente la introspección de su proceso práctico y educativo, ayudándolo a establecer los pros y los contra en su quehacer, apuntando a una cualificación profesional de su acción pedagógica, mejorando lo que se brinda en los diferentes escenarios formativos (Labra, Montenegro, Iturra y Fuentealba, 2005). Del mismo modo existe una mirada de unificación, porque se configuran en uno solo el proceso de enseñanza, el currículo, la investigación, la evaluación educativa y la cualificación docente, logrando la innovación en el ámbito intervenido (Paz, 2003)

Es importante señalar en este apartado, que la investigación acción educativa tiene un rasgo particular que no se visibiliza en otras investigaciones, es precisamente su finalidad, ya que ella apuntala a lograr una mejora a la práctica (Alzina, 2004). Al escogerla como método en nuestra investigación, estamos logrando en nuestro escenario práctico un fortalecimiento, porque al transformar hacemos de ello una actividad profesional guiada (Gómez, 2004).

Es así, como la investigación acción educativa se delimita como el método de investigación que tomaremos en nuestro trabajo, debido a que, a través de ella, se pueden analizar, investigar y ejecutar acciones y conceptos a trabajar desde el discurso y horizonte del trabajo enmarcado en las dinámicas de lo curricular y además de un método, es un acontecimiento que trasciende, ya que el aprendizaje que permite es desde y para toda la vida (Colmenares y Piñero, 2008).

4.4. Población para el desarrollo de la investigación

El proyecto de investigación tendrá como población todos los Centros de Desarrollo Infantil del Municipio de Caucasia, los cuales se encuentran ubicados estratégicamente de acuerdo a las necesidades de la población; siete (7) en la zona urbana y uno (1) en el área rural. Para ello, cuenta con una totalidad de 8 centros en los cuales son beneficiados 1.379 entre niños y niñas (Pecas, 2019).



Figura 3. Población y muestra de la investigación. Elaboración propia

4.4.1 Muestra para el desarrollo de la investigación

La población tomada para el desarrollo de la investigación fue uno de los centros de desarrollo infantil, dicho centro atiende a una población de 215 niños y niñas en total (115 niñas y 100 niños), cuenta con varias agentes educativas entre ellas 10 normalitas, 4 auxiliares y una docente de apoyo; brinda los correspondientes servicios de atención en cuanto al bienestar de los niños y niñas, como por ejemplo los de nutrición, enfermería y psicología (Pecas, 2019), este centro o escenario en el cual se desarrollará la práctica fue escogido de forma deliberada o intencional, teniéndose como criterio para su selección, las factibilidades técnicas, administrativas, curriculares y pedagógicas que ofrece para el desarrollo del proyecto.

En dicho contexto socioeducativo en el que está la niñez se atiende a un total de 199 familias principalmente de estratos 1 y 2; es allí donde se desarrollará un acompañamiento curricular situado, el cual tiene como propósitos cualificar el personal educativo del centro de desarrollo infantil, frente a lo curricular, reconocer el contexto desde el diagnóstico que se implementa con lo curricular y dinamizar las reflexiones, acciones y propuestas de articulación

entre la educación inicial y el currículo, que se materialicen en la práctica pedagógica. Dichos propósitos se llevarán a cabo mediante estrategias como: encuentros grupales, acompañamientos curriculares situados, reflexión pedagógica y encuentros con directivos.

4.5. Momentos del proceso de investigación

Los momentos del proceso de investigación se visualizan de la siguiente manera según (Restrepo, 2004):

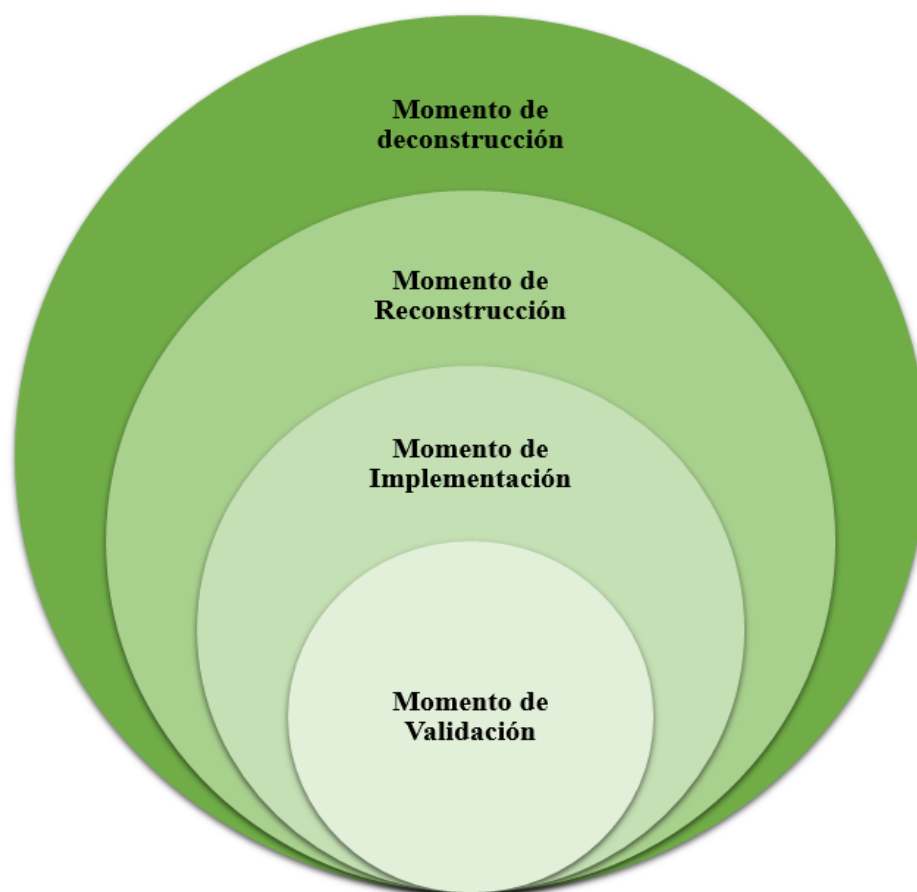


Figura 4. Momentos del proceso de investigación. Elaboración propia

- **Momento de deconstrucción:** En él se observan los elementos que componen la razón de ser de las problemáticas o tensiones de la práctica, es desglosar en un sentido global el estado de la práctica, todo aquello que la compone, con el fin de lograr un conocimiento sólido de la misma, para poder realizar una reconstrucción. Después de lograr una comprensión amplia de

la práctica se puede valorar la deconstrucción como algo que va más allá de la crítica y es más que una autoevaluación de la acción pedagógica y educativa, siendo valiosa e indispensable, puesto que sin ella no se puede lograr la innovación o transformación en el proceso de reconstrucción (Gómez, 2004).

- Momento de reconstrucción: tiene que ver con la construcción de una propuesta novedosa, después de haber conocido la práctica en su naturaleza en el proceso de deconstrucción, en la reconstrucción se busca la creación de un plan de acción, diseñado a partir de la búsqueda de diferentes modelos, teorías, de los cuales se puede tomar aportes para crear un vínculo entre la teoría y la práctica, con un cuerpo traspasado por ese saber, en este caso, es el docente quien es el encargado de materializar dicho plan; dicho de otro modo, esta segunda fase de investigación, buscó articular de manera global, todas las ideas recogidas en el momento de deconstrucción, para unir las con la teoría social existente, en ese sentido se trata de una búsqueda exhaustiva de posturas a nivel académico, que ayudaron no solo a crear textos sino también a movilizar procesos (Gómez, 2004).
- Momento de implementación: esta fase se concibe como la fase de ensayo, puesto que en ella se toman en cuenta aquellos aspectos valiosos que habían en el momento de deconstrucción, esto quiere decir que la propuesta no necesariamente tiene que ser renovada en su totalidad, sino rescatar lo positivo de cada parte.
- Momento de validación: consistió en la efectividad de la práctica de la propuesta planteada, siendo la puesta en marcha de la práctica reconstruida, en ella su desempeño debe estar sometido a un proceso de evaluación o prueba, aquí los instrumentos de recolección de datos fueron importantes, tales como el diario de campo, la observación etc. Esta fase de validación, fue también a su vez, un proceso de reflexión y evaluación, ya que se puso en desarrollo los primeros pasos de la acción planteada después de considerarse efectiva, examinando consecuencias, analizando situaciones, sintetizando lo recolectado en los diferentes instrumentos, para mejorar en la construcción de avances de las acciones futuras, esto es posible gracias a la triangulación de la información que se logra en esta etapa del proceso investigativo (Terán de Serrentino, y Pachano, 2005).

Para finalizar, se logra la unión de los momentos o fases mencionadas, consiguiendo una reescritura del proceso, que refleja situaciones y vivencias a cerca del objeto de estudio de la presente investigación.

4.6. Técnicas

Las técnicas de investigación asumen unos mecanismos ordenados sistémicos que le posibilitan conseguir una recopilación de datos que orientan al investigador, en su objetivo, ya sea la profundización del conocimiento o la orientación de nuevas corrientes de investigación. Pueden ser implementadas en cualquier rama del conocimiento que estudie o analice acciones y acontecimientos que nos rodean (Maya, 2014). Entre las que estamos abordando en este proceso están:

- El análisis documental: según Dulzaides y Molina (2004) consideran que es una forma de clasificar, recopilar y comprender la información de los diferentes documentos, con el fin de facilitar el proceso analítico y sistémico, así mismo una anotación de explicación bibliográfica en general. El mismo permitió la recolección de la información para articular las teorías que sostienen y apoyan la investigación del fenómeno y la metodología (Chagoya, 2008).
- La observación: Benguría, Martín, Valdés, Pastellides, y Gómez (2010), plantean que la observación es un modo por el cual se recoge información, a partir del acto de mirar algo sin modificarlo solo con la intención de examinarlo, para luego interpretarlo y consolidar la información en un escrito. Este proceso consistió en la lectura de las formas de proceder, las vivencias que trascurren espontáneamente en su entorno, con una minuciosa configuración y sin obstrucción del observador, concediendo una específica conexión, indagando categorías, procurando asumir de manera crítica la realidad a través de una producción de análisis para definir conceptos (Monje, 2011).
- La entrevista: se convierte en el medio más frecuentemente utilizado para conseguir un conocimiento sobre alguien o algo, sin embargo, las entrevistas son diferentes en cada disciplina humana (Morgan, 2012). Para ello en esta investigación se realizó de manera semiestructurada, es decir, con cuestiones que atañen a la investigación, y que a su vez le

permitieron a los entrevistados manifestar libremente sus miradas sobre los interrogantes, las cuales fueron grabadas y luego transcritas (Monje, 2011).

- Talleres: son una forma donde se requiere participar para aprender, para estos se designa un lugar donde se imparten conocimientos educativos, construyendo nuevos aprendizajes en las experiencias vividas en este encuentro; se aprende haciendo, a través de contenidos pertinentes para los involucrados (Careaga, Sica, Cirillo, y Da Luz, 2006).

4.7. Instrumentos

Una investigación de calidad se refleja en la particularidad de los datos analizados y de los instrumentos con los cuales han sido registrados, estos últimos facilitan las informaciones de forma compendiosa y organizada (Cerón, 2006). A continuación, se describen de manera sucinta los instrumentos utilizados en el trabajo investigativo:

- Ficha bibliográfica: es un instrumento que se empleó para registrar la información encontrada en la teoría social existente y en la documentación del CDI, este a su vez, fue constituido con anterioridad y ordenado según las categorías propuestas en el proyecto de investigación (Chagoza, 2008). Al respecto puede verse el anexo 1.
- Guía de observación: es una herramienta que se utilizó para determinar el foco investigativo, a partir, de las dinámicas curriculares, relaciones, contexto e infraestructura que permearon el lugar en la dinámica investigativa, tal información fue registrada y analizada (Campos y Martínez 2012) en la matriz correspondiente. Al respecto puede verse el anexo 2.
- Guía de entrevista: Es una guía que permitió determinar las temáticas a desarrollar con la comunidad escolar, las cuales fueron desplegadas a través de una variedad de preguntas que fueron realizadas a las agentes educativas (Cadena, Rendón, Aguilar, Salinas, Cruz y Sangerman 2017). Al respecto puede verse el anexo 3.
- Planeación del taller: Es un esquema que se utilizó para organizar la estructura del taller con sus componentes y subcomponentes, para dar una intencionalidad educativa a los contenidos, desde metodologías y formas de evaluación formativa que favorecieron no sólo la recolección de información sino la formación de los agentes educativos, coordinadoras o niños. Al respecto puede verse el anexo 4. De

igual manera este instrumento, permitió la participación colectiva, la apropiación de aprendizajes, interpretaciones y debates desde actividades prácticas (Cuervo y López 2005).

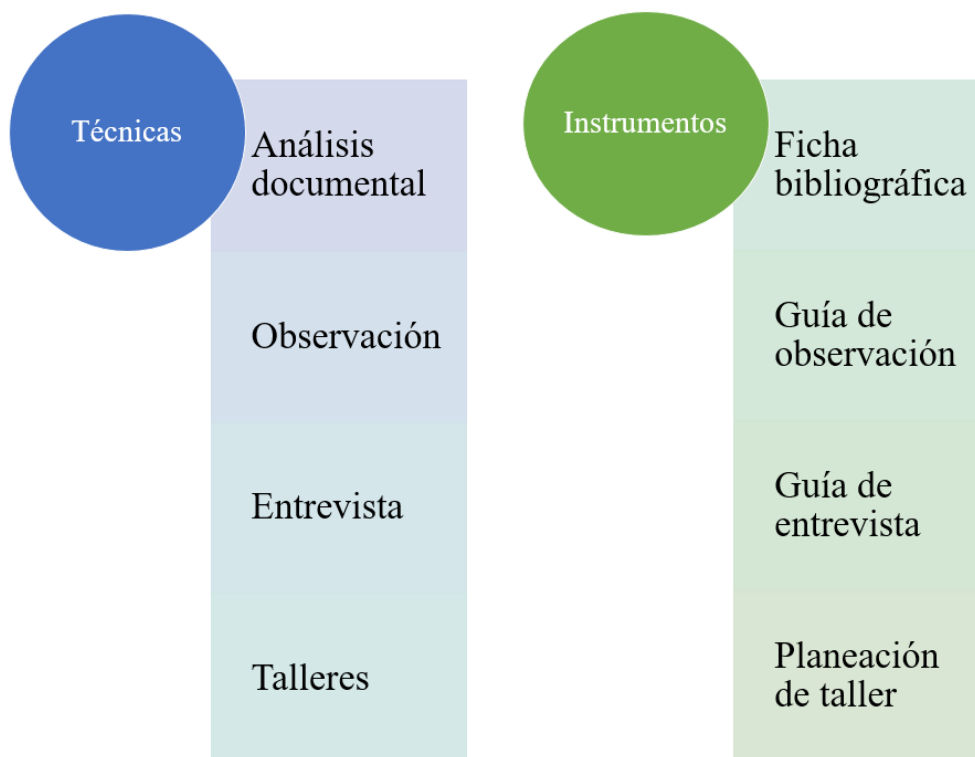


Figura 5. Técnicas e instrumentos. Elaboración propia

4.8. Plan de Análisis de la Información en Relación a los Instrumentos Utilizados en la Investigación

En este apartado encontrar los pasos que nos permitieron comprender la información de los datos recolectados a partir de los instrumentos, ya que fueron de suma importancia en la investigación a realizada.

Los cuales estarán distribuidos en el siguiente orden:

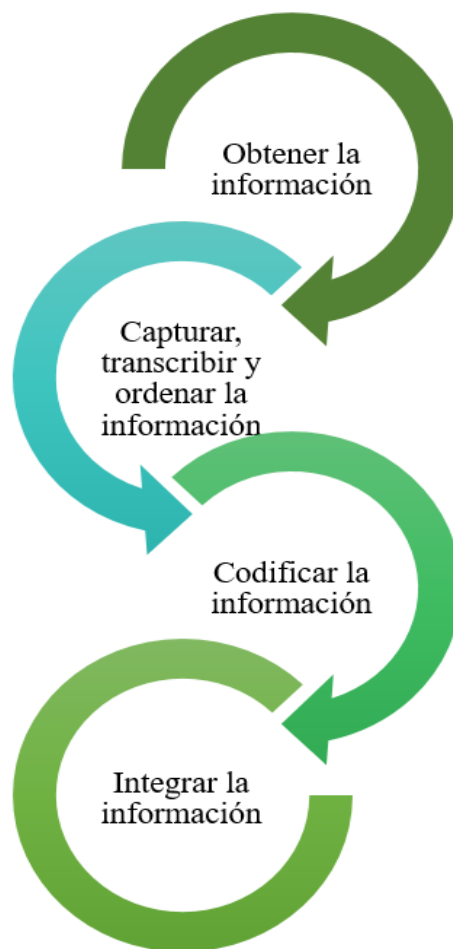


Figura 6. Plan de análisis. Elaboración propia

1. **Obtener la información:** este paso se implementó a través de la consignación sistémica de los apuntes realizados, en la adquisición documental variada, de la elaboración de las entrevistas, observaciones y talleres (Fernández, 2006).
2. **Capturar, transcribir y ordenar la información:** la captura se implementa en diferentes medios audiovisuales electrónicos, utilizados en las entrevistas, talleres, observaciones, documentos y manuscritos o notas hechas por las investigadoras de la práctica; toda la información requirió ser transcrita de forma comprensible (Fernández, 2006).

3. **Codificar la información:** demandó una exploración por parte de las investigadoras de la práctica para extraer, organizar y agrupar la información recopilada en los instrumentos, asignándole un significado, de modo concerniente a las preguntas de la investigación (Fernández, 2006). Ello permitió establecer el cómo o por qué de las relaciones establecidas con la información recolectada en la simultaneidad del contenido y de los datos obtenidos.
4. **Integrar la información:** este paso se ejecutó en dos momentos, en el primero se codificó y observó detalladamente toda la información que se transcribió, para establecer si la misma aportaba al análisis. El segundo momento se tomaron todos los aportes y se hayo una correlación entre estos (Fernández, 2006). Lo anterior implicó una búsqueda de modo responsable respecto a la interrelación con los actores, la realización de las acciones, de su sucesión y cambios, así mismo como se su progreso con respecto a las transformaciones del entorno.

4.9. Resultados

Las producciones que se anhelan lograr con esta propuesta investigativa, se encuentran desplegadas de la siguiente manera:

Tabla 3

Proyección social y producción de conocimiento

Proyección y producción social de conocimiento

Se pretende lograr la elaboración de:

- Un informe final de investigación
 - Un artículo académico que dé cuenta de las características y enfoques en el CDI
 - Una charla con la Corporación y la Universidad sobre los enfoques y características
-

4.9.1. Producción de conocimientos:

En esta fase se busca proporcionar el estudio investigativo a través de un conjunto de acciones como:

- Un informe final de investigación que refleje las características y enfoques curriculares de un centro de desarrollo infantil del Bajo Cauca.
- Un artículo que exprese de manera detallada las características y enfoques curriculares de un centro de desarrollo infantil del Bajo Cauca.

4.9.2. Proyección social de conocimiento:

Para este apartado el reconocimiento y potenciación de las dinámicas curriculares del CDI, se logrará a través de la divulgación de información a la comunidad educativa mediante las siguientes actividades:

- Desarrollar una charla en la corporación PECAS y la Universidad de Antioquia sobre las características y enfoques curriculares en la educación inicial.
- Lograr un reconocimiento de los enfoques y las características del currículo en la educación inicial de dicho centro.
- Potenciar la cualificación de la enseñanza y los aprendizajes en el centro de desarrollo infantil dando respuesta a las particularidades del contexto.
- Lograr una apropiación de la función social, que caracteriza la educación inicial en Colombia con base al contenido que posibilita el currículo.

4.9.3. Fortalecimiento de la capacidad científica:

La ejecución de este proyecto nos permite ser avalistas de:

- Formación de jóvenes investigadores e innovadores, con las posibilidades de participación en convocatorias del programa que al respecto tiene Colciencias.
- Continuar potenciando al grupo investigativo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, a través de la formación de jóvenes investigadores y del desarrollo por ellos de

trabajos de investigación de pregrado, con las consecuencias de ello para el GrupLac del grupo y el CvLac del asesor.

4.10. Consideraciones éticas

Desde el punto de vista ético consideramos como aspectos valiosos el uso de la información respetando los derechos de propiedad intelectual a través de una citación y referenciación técnica de las fuentes de información. De igual manera, en la pesquisa se implementó el uso de un consentimiento informado, que se aplica a las fuentes primarias con las que se obtuvieron datos e información para la investigación, los cuales se usaron a partir de fines académicos y respetando la confidencialidad de las fuentes. Aspectos como los anteriores, fueron elementos necesarios para el despliegue de la propuesta investigativa.

5. Resultados

4.4. Enfoques curriculares develados en un centro de desarrollo infantil

Este capítulo de resultados, pretende mostrar los productos obtenidos a lo largo del desarrollo del trabajo investigativo en un centro de desarrollo infantil de Caucasia, haciendo especial relevancia en sus enfoques curriculares, ya que estos se constituyen en una categoría central en la pesquisa desde lo planteado en el primer objetivo: visibilizar el despliegue de los enfoques curriculares en un centro de desarrollo infantil del municipio de Caucasia, coadyuvando a partir de metodologías investigativas, a la potenciación de sus prácticas curriculares.

Para empezar, es valioso resaltar que se llevó a cabo un arduo proceso de recolección de la información en el centro escogido de manera deliberada como muestra poblacional, dicha búsqueda se concretó a partir del empleo de diferentes instrumentos como la guía de observación participante y no participante, entrevistas semiestructuradas, análisis documental y talleres.

Tabla 4

Sesiones de intervención en el CDI

Sesiones de intervención en el Centro de Desarrollo Infantil	
Tipo de instrumento empleado	Temática
Observación	Dinámicas curriculares
Observación	Características curriculares
Observación	Enfoques curriculares
Observación	Aspectos curriculares del CDI
Observación	Concepciones de currículo
Observación	Concepción de la integralidad en el currículo
Taller	Nociones y conceptos de currículo
Taller	Disciplina y castigo en la infancia
Taller	Enfoques curriculares en la infancia
Taller	Características curriculares en la educación inicial
Entrevista	Características curriculares
Entrevista	Enfoques curriculares

Entrevista	Dinámicas curriculares del CDI
Entrevista	Concepciones de currículo

A continuación se presentan los enfoques curriculares hallados en los resultados del proceso de análisis de cada uno de los instrumentos, consecutivamente dichos enfoques son: técnico, práctico, crítico, constructivista, por competencias e integrado, etc.

4.4.1. Despliegue de un currículo técnico.

El currículo técnico es asociado a los mecanismos y formas a través de los cuales se dan los procesos de distribución de contenidos, así mismo, es enfocado en captar el modo en que mejor aceptan y entienden los estudiantes las enseñanzas, concebido e interpretado como cúmulo de pasos para la estructuración del saber que será instruido, en otras palabras un manual claro y sencillo de aplicar (Galeano, 2005).

Después de un análisis exhaustivo, de los datos recolectados se pudo visibilizar que los enfoques curriculares en la educación inicial de dicho centro, están sustentados en un primer lugar desde un enfoque técnico. Esto se puede visibilizar en el Plan Operativo para la Atención Integral (CDI 2019a) del centro, como uno de los recursos informacionales obtenidos en la búsqueda. En él, es posible mencionar que se hace notable la presencia de un currículo técnico, debido a la suma importancia que se le da a los cuerpos teóricos o ideales institucionales, como lo son las metas, las estrategias, acciones, tiempo, seguimiento, evaluación, entre otros, que más adelante pretenden ser desarrollados y alcanzados por directivos, agentes educativos, niñas, y niños, y madres y padres de la comunidad educativa del CDI en cuestión, en diferentes escenarios de gestión curricular (POAI, 2019a). En ese sentido se entiende al currículo técnico, como aquel que se caracteriza por responder a los intereses, demandas, y finalidades sociales, propensas a desplegar acciones para el alcance y logro de los fines en cuanto a la formación de los niños y niñas de los centros de desarrollo infantil, alcanzando a la par los objetivos o retos que plantea la sociedad para mantener la calidad en el proceso formativo (Hoyos, 2007) y (Quiroz y Mesa, 2011). A su vez, el currículo técnico, trasciende las dinámicas en las aulas, tal como lo reflejan las planeaciones y su esquema, puesto que lo técnico constituye una estructura en la enseñanza impartida por tiempos: bienvenida, exploración del medio, arte, literatura, juego

y despedida, los cuales deben garantizar el alcance de los estándares ya prescritos (Comunicación personal, 15 de octubre de 2018). Para Díaz y Correa (2018), la estructura curricular contempla una mayor importancia en la perspectiva técnica, ya que esta orienta el conjunto de contenidos que conforman los planes educativos. La dinámica técnica no solo se reduce a las puntualizaciones encontradas en planeaciones y en el POAI (2019a), esta se puede apreciar según observaciones realizadas, también desde la infraestructura del centro de desarrollo infantil, ya que la disposición del lugar está adecuada y pensada para la producción cognitiva y cumplimiento con las demandas del Estado (Comunicación personal, 20 de marzo de 2018). Para Escolano (1994), la arquitectura en ambientes educativos como los de la primera infancia, despliega un programa, es decir, un lenguaje que instituye valores, como el de disciplina y el orden; ella también contribuye al desarrollo motriz, lúdico, sensorial, estético, ético y hasta político del infante como futuro ciudadano. Por lo anterior, los espacios escolares se apuntalan en teorías a partir de las cuales se conciben y reflejan sus posibilidades educativas y didácticas.

Desde el anterior horizonte, en el CDI indagado se evidencia desde las observaciones realizadas, una arquitectura panóptica, en la cual alrededor de un patio común se ubican unas aulas. Como se observa, la arquitectura carece de zonas de recreo, de parques infantiles, de escenarios deportivos, de espacios verdes, de zonas húmedas, de lugares de descanso, de lugares para la potenciación motriz y artística. Se evidencian así espacios que no posibilitan con claridad el desarrollo de las esferas humanas necesarias para una educación integral, en los que se limitan la movilización de los niños y niñas y de igual forma la construcción y exploración de vivencias que potencien su condición humana (Comunicación personal, 27 de agosto de 2018).



[Fotografía de Mariana Ramírez]. (Caucasia. 2019). Archivos fotográficos del CDI. Caucasia, Antioquia.

Aparte de lo ya mencionado, es importante referir que no solo agentes educativas y niños, forman parte del proceso de formación que se lleva a cabo en el CDI, en este proceso juegan un papel importante también otros actores como lo son la familia y la comunidad. Estos actores reflejan en sus acciones la utilización de un currículo técnico, tal como se visualiza en la realización de uno de los talleres en el centro de desarrollo infantil, referente a la disciplina y el castigo en la infancia (Ossa, 2018) en donde las actividades incluidas en el proceso de formación son dirigidas para constatar que los niños pueden reproducir acciones consideradas esenciales, como lo es por ejemplo el caso de alimentarse, en este sentido, el niño o niña se limita a repetir el proceso de alimentación por si solo de manera fiel, según lo que la madre le ordena (Hoyos, 2007). Los padres y madres de familia del centro, sostienen que existe una diferencia notable entre el castigo y la disciplina y que muchas veces este castigo va desde prohibiciones hasta el despojamiento de hobbies de los niños niñas, para que no interrumpan procesos del día como la alimentación, entre otros. En este horizonte, cuando se reproduce una resistencia por parte de los niños, aparece nuevamente el currículo técnico en donde el castigo es comprendido como un puente por el que cruza el maltrato para llegar a la disciplina (Ossa, 2018)



[Fotografía de Wendy Plaza]. (Caucasia. 2019). Archivos fotográficos del CDI. Cauca, Antioquia.

De forma tal que la educación inicial comprende un currículo técnico, que plantea la organización y distribución de las actividades curriculares, marcando un ritmo en su despliegue, los cuales son asumidos desde las demandas sociales de proyección del rendimiento académico desde estándares o fines que se pretende lograr desde la infancia.

4.4.2. El currículo práctico en el CDI.

El currículo práctico se cimienta en lo cualitativo, en él, la aclaración y el diálogo surgen de toda acción de aprendizaje. Es un tipo de currículo, que se inclina en la enseñanza y el aprendizaje a partir de procesos y experiencias formativa, más no en el resultado. En él, conocimiento es producto de la intercomunicación entre los participantes y el docente se halla en la indagación del aprendizaje, partiendo del alumno como constructor de sentido y sujeto activo en el proceso educativo (Luna y López, 2011).

También se puede dar fe de la existencia de un currículo práctico, encontrado en el funcionamiento del escenario educativo infantil, en donde sus agentes, según se pudo constatar a

través de los distintos mecanismos de observación y análisis utilizados para la recolección de la información, muestran el valor que se le da a las actividades prácticas en los procesos educativos, una de sus agentes menciona en una de las entrevistas al respecto:

La profe [...] utiliza algunas estrategias con Jhon, ya que si hay que hacer una ronda, el niño está allí en la ronda, si no se puede sentar, ella ubica una colchoneta o en una silla también se le acomoda aquí con un lacito y el niño se sienta, entonces esas son estrategias, las mismas estrategias que se utilizan con él, también se utilizan con los otros (Participante 1, comunicación personal, 08 de octubre de 2018).

Del mismo modo y en correspondencia con lo anterior, se puede hallar desde el análisis documental y en el acta de la jornada pedagógica grupo de estudio y trabajo -GET-, que el currículo está pensado desde una acción práctica, puesto que las agentes educativas en la organización de las planeaciones deben presentar información detallada sobre los procesos implementados –proyectos, prácticas, experiencias, saberes – desarrolladas por ellas en el CDI y a su vez una descripción de los seguimientos mensuales de las niñas y los niños en relación con dicha planeación (CDI, 2019e). Conviene mencionar que el currículo práctico entonces apunta a un propósito formativo, en donde la teoría no puede realizar por si sola la misión educativa del CDI, esta requiere ser acompañada por la práctica, que cuestione y confronte, en este enfoque práctico, tanto a las agentes educativas como a los niños y niñas a participar en la acción, en función de establecer una notable diferencia de lo técnico, porque su orientación está en el proceso y no en el producto (Echevarría, 2006)

Partiendo de lo anterior y tomando como soporte las observaciones realizadas sobre las temáticas de los procedimientos desarrollados con las niñas y niños, los cuales corresponden cada uno a una intencionalidad para potenciar el desarrollo pleno de la población infantil que se encuentra en el CDI (Comunicación personal, 28 de septiembre de 2018), en el currículo práctico, la mediación como los propósitos perduran dispuestos de manera amplia para gestionar y conseguir identificar la intención formativa que se trata de conseguir a través de los modos de proceder y de lo que se pone en funcionamiento para conseguir los objetivos formativos con los infantes (Quiroz y Mesa, 2011).

En efecto, la acción educativa con niños requiere de un currículo práctico que permita a la niña y al niño una participación e interacción con sus pares, proporcionando experiencias y espacios en el que se lleva a cabo el aprendizaje, ya que esta es la relevancia de la practicidad en los centros educativos. La implementación de estas acciones requiere de un interés por parte de maestro para captar la atención e influir en la voluntad por aprender.

4.4.3. Ordenamiento y funcionamiento del currículo crítico en el CDI.

Se concibe como constituidor de la praxis social educativa, puesto que, reestructura las situaciones en la que se genera, de este modo aporta a la comprensión de acontecimientos formativos, involucrándose con la mediación de la actualidad para modificarla. De igual modo se asume como una herramienta liberadora, fundamentada en los actos autónomos, de voluntad y participación en las instituciones (Osorio, 2017)

En esta misma línea y más allá de la existencia del enfoque técnico y práctico, nace el enfoque crítico, que toma en cuenta la experiencia resultante de la relación entre los dos enfoques mencionados en primera instancia, mostrando una manera más amplia y transformadora de concebir el conocimiento y la formación. A partir de esto, tomamos como resultado la presencia de un currículo crítico, tal como se vislumbra en las observaciones realizadas de las actividades desarrolladas en el centro, en donde lo crítico parte del reconocimiento y la identificación de las emociones de los niños y niñas, en función de la concientización de los propios actos (Comunicación personal, 08 de marzo de 2019). Este tema permite que a temprana edad los niños puedan cuestionar sus acciones y a la vez mejorar relaciones con los demás y consigo mismo. Se podría decir que el currículo del CDI, para autores como Ribes, Bisquerra, Agulló, Filella y Soldevila (2005) prioriza la educación emocional de manera constante y permanente, procurando potencializar el crecimiento de las competencias emocionales, como componente fundamental para el desarrollo pleno del individuo, con el objetivo de hacer de este una persona capaz de desenvolverse en la vida, promoviendo consigo un currículo crítico que asume la reflexión y la transformación de las niñas y niños, a partir de actividades entre pares, para trabajar desde la interacción el ser y la acción, desde lo cual se construyen, definen personalidades y por ende comportamientos. En este sentido Rincón y Sierra (2013) señalan que interpretarse a través de otros es destacadamente una acción reflexiva y

crítica, y a su vez un constructor de juicios de valor para considerar y valorar la conducta de sí mismo y la del otro.

De igual modo y siguiendo con lo anterior en el análisis documental realizado al POAI del Centro, se afirma la presencia de un currículo crítico, ya que el desarrollo de experiencias prácticas y estrategias metodológicas, apuntan al afianzamiento de competencias y habilidades para la vida, es decir, a prácticas con las que se busca transformar los hábitos y prácticas de los niños y niñas en su vida cotidiana (CDI, 2019a). De allí que la formación de los niños no esté orientada solamente a la atención integral sino que más allá de ello; se está logrando la inmersión de los niños y las niñas en el sistema social, desde un inicio en la vida educativa a través de pautas y acciones intencionadas, que más tarde les servirán para comportarse como ciudadanos, dejando ver fácilmente una de las tensiones que nos presenta el currículo crítico, que es precisamente la relación de la innovación de lo que no debe ser mantenido y debe ser transformado entre la educación y la sociedad o dicho de otro modo, entre la escolarización y el Estado (Quiroz y Mesa, 2011).

Además en las entrevistas se pudo evidenciar que en el proceso de enseñanza y aprendizaje se manifiesta un currículo crítico desde el cuestionamiento a las problemáticas culturales y sociales del contexto, en función de procurar un pensamiento crítico frente las formas de proceder de los individuos. Al respecto una docente señala:

Que el niño aprenda que pasa si el día de mañana te queda sin agua, con ello se busca asimilar el sentido de pertenencia por las cosas y así el día de mañana cuando llegue a casa, él pueda decir mamá o papá o solo pueda decir no se puede dejar botar el agua, no se arroja la basura al agua, bueno algo así a manera de ejemplo (Participante 5, comunicación personal, 26 de febrero de 2019).

La capacidad de cuestionar, estimula el pensamiento crítico, a partir de la valoración y la actuación de la reflexión que se da en los diálogos para aclarar las maneras de proceder en la sociedad, siendo este un método educativo en la actualidad. Las instituciones deben de ser lugares donde se puedan experimentar diversas situaciones en la colectividad, y a través de esta organización idear transformaciones elementales a favor de la sociedad. En este sentido en el CDI, las enseñanzas y los aprendizajes

impartidos son transversales, puesto que van más allá de las paredes del CDI en función de la modificación en la humanidad (Quiroz y Mesa, 2011).

De manera general el currículo crítico permite la evaluación de los contenidos establecidos, transformando los discursos y las formas de percibir la existencia humana, desechando lo obsoleto o desactualizado en los aprendizajes de los individuos, en pro de un ser humano más sensato en sus decisiones y comportamientos con respecto a lo que le rodea a él y a sus congéneres.

4.4.4. Despliegue del currículo constructivista.

El currículo desde una perspectiva constructivista implica determinar el génesis del conocimiento y su transformación en los procesos cognitivos, dichas acciones son generadas desde la interacción entre el estudiante y el contexto sociocultural, que a su vez, requieren gestiones desde la creación, construcción de experiencias, mediaciones pedagógicas y didácticas, es decir, el pensamiento pasivo y memorístico es ausente en su particularidad (Castro, Peley y Morillo, 2006).

En el intento de desarrollar simultáneamente los enfoques o maneras del currículo antes mencionadas, (técnico, práctico, crítico), se logra un entramado que da origen al currículo constructivista en los procesos de enseñanza y aprendizaje del centro de desarrollo infantil investigado. Recurriendo al análisis documental, se puede decir que el currículo constructivista se vivencia desde la interpretación de los fragmentos extraídos de los proyectos transversales que se realizan en el centro de desarrollo infantil, específicamente en el proyecto titulado: Disfruto, aprendo y comparto en valores (CDI, 2019c). En este instrumento de planeación educativa, lo constructivista se deja ver en los diferentes momentos rectores de la educación inicial, específicamente en vamos a explorar y vamos a crear, debido a que, son los espacios adecuados donde los niños y niñas desde el hacer y ser, construyen sus propias historias, manifiestan sus necesidades, transforman su realidad, indagan sus intereses, elaboran sus propios modelos mentales... todo ello, a partir de un proceso activo que debe ser orientado por las agentes educativas.

De igual forma en las entrevistas la docente nos comunican “que si en los proyectos de los medios de transporte los niños nombraban medios de transporte que no transitan en el

municipio, era porque en las actividades ellos construyen su aprendizaje, no porque alguien se lo señalaba” (Participante 5, participación comunicativa, 26 de febrero de 2019) En este mismo orden de ideas se plantea en uno de los talleres de enfoques curriculares que las actividades rectoras implementadas se despliegan desde un enfoque constructivista, que incluye el juego dramático como instrumento de aprendizaje dirigido por los niños, en el cual ellos proponen sus roles, construyendo nuevos conocimientos en este (Ossa, 2019).



[Fotografía de Mariana Ramírez]. (Caucasia. 2019). Archivos fotográficos del CDI. Caucasia, Antioquia.

En palabras de Chadwick (2001), el enfoque constructivista atraviesa las esferas de los procesos mecánicos, transferentes y almacenados de conocimiento, más bien centra su interés, en la hermenéutica, la construcción de aprendizajes y tratamiento de los contenidos, es decir, los niños y niñas son sujetos activos que piensan, manipulan, construyen y argumentan sus realidades, desde los aprendizajes previos que presentan en la interacción que surge de manera cotidiana con las agentes educativas y sus familias.

Es así, que el currículo constructivista se convierte en una linealidad esencial en las vivencias reales que acontecen en el interior de los centros de desarrollo infantil, debido a que les permite a las agentes educativas y directivos, reconfigurar o repensar sus prácticas como agentes

educativos, a partir de un papel activo de los sujetos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que conlleven a generar entornos pertinentes para que niños y niñas construyan experiencias desde su curiosidad y del mismo modo a fortalecer la reflexión, el espíritu investigativo y el pensamiento creativo.

4.4.5. Desarrollo del currículo por competencias

Un currículo por competencias admite dirigir las prácticas pedagógicas al crecimiento de las habilidades múltiples, que coadyuvan al acoplamiento a un contexto cambiante, en él los infantes asimilan y obtienen nuevos conocimientos (Bolívar, 2008). El currículo por competencias fortalece el desempeño al implicar la realización de diversidad de labores es decir, desarrolla aptitudes y actitudes en función de que la infancia efectúe pertinentemente diversidad de tareas y comportamientos en su medio. Desde la observación de las prácticas de las agentes educativas en el CDI, puede apreciarse la idoneidad y el compromiso desplegado por ellas en su labor, en ellas se evidencia una disposición física y moral permanente en los momentos de interactuar con niños y niñas. Así, el análisis de las docentes en relación al currículo por competencias, les permitió identificar sus fortalezas y las oportunidades de mejora, del mismo modo poner en práctica lo aprendido con las niñas y niños a su cargo (Comunicación personal, 05 de abril de 2019). Hay en la anterior perspectiva toda una dinámica crítica y constructivista en los procesos de enseñanza y aprendizaje con la infancia.

Después de dialogar con una agente educativa del CDI, a nivel de las entrevistas se puede dar cuenta de la existencia de las competencias y habilidades puesto que estas son evaluadas y presente en los temas que trabajan en el día a día:

Se evalúa la relación con los demás, consigo mismo, con el medio, la comunicación verbal, ser independiente, para decidir las cosas y continuar fortaleciendo sus competencias, depende de su edad demostrar sus destrezas o habilidades, como cuando comen solitos, cuando se cambian o si tienen una dificultad cómo la enfrentan, según la capacidad que ellos tienen (Participante 4, comunicación personal, 26 de febrero de 2019).

Dentro de las dinámicas de lo curricular en el CDI, se pudo evidenciar en las observaciones que hay un currículo por competencias, debido a que se persigue el logro constante de desarrollar habilidades para avanzar al rango de la educación preescolar obligatoria;

dicho de otro modo, la concepción de competencias en el currículo educativo infantil del centro, trae consigo un entramado de relaciones entorno a la formación integral, que a su vez involucran el desarrollo de habilidades, capacidades, aptitudes e idoneidades (Comunicación personal, 01 de marzo de 2019). Que en su totalidad constituyen el modo en que se movilizan las prácticas intencionadas y las actividades en distintas áreas tanto del psique-soma como de la parte afectiva, apuntando a la realización de un ser competente, capaz, responsable y productivo socialmente (Cázares, 2008). De manera objetiva podemos notar tal currículo en las planeaciones de la corporación, porque estas pretenden potencializar las competencias y habilidades de los individuos, así estos pueden enfrentar las situaciones que se le presente en su cotidianidad (CDI, 2019 f). Un currículo por competencias admite un conocimiento sobre las acciones contempladas prudentes por el pensamiento, y de manera libre e independiente que encaminan a las determinaciones personales del individuo (Ortiz, 2012).

En el marco curricular, las competencias son asociadas a las múltiples posibilidades de trabajo con las niñas y niños de la primera infancia, en función de superar la verticalidad del conocimiento, para dar un vuelco a lo cognitivo y dar un sentido a lo social, vale decir, un fluir del ser, el hacer y el sentir, verificando y garantizando en las enseñanzas un desarrollo pleno del individuo, para que así pueda inscribirse en el mundo.

4.4.6. Despliegue del currículo Integrado.

Este currículo es comprendido como un plan en realización que se verifica en la acción educativa para la constitución de un saber concreto, proporcionando un razonamiento a la organización de los procesos educativos, asunto que cautiva la atención. En sí, manifiesta un objetivo educativo, aquello que revela un acuerdo del colectivo académico, que sustenta el currículo a partir de una formulación que es producto de intensas discusiones. En él se vinculan diversos componentes para una formación más interdisciplinaria de la infancia, componentes que despliegan en las dinámicas educativas para cualificar a partir de problemas, proyectos o temáticas transversales, los aspectos psicomotrices, afectivos, sensitivos, cognoscitivos, físicos, etc. de la infancia A ellos se asigna un significado vital para la infancia en tanto son principios donde reposan las posturas concretas del acto educativo con los infantes (Marín y Tamayo, 2008).

Dentro del POAI del Centro de Desarrollo Infantil detallado desde el análisis documental, se hace visible la concepción de un currículo integrado, con base en la relación existente entre lo humano y lo institucional, lo humano concerniente a los valores como la honestidad, la ética, la responsabilidad, la libertad, etc. y lo institucional, en cuanto a los objetivos que plantea el CDI en su política de calidad, desde la mejora y transformación de la parte administrativa como educativa (CDI, 2019a). Entonces el currículo integrado se refleja como un plan capaz de articular lo humano, lo práctico, lo teórico e institucional con lo pedagógico y su dinamismo; él abarca a su vez las relaciones con el entorno social y cultural (Davini, 1994).

Según lo evidenciado en las observaciones las actividades impartidas con los niños son encaminadas en articular la temática, es decir, que los diferentes escenarios en los cuales se propician experiencias de aprendizaje, contemplan un conocimiento sociocultural, psicológico y motor, potenciando así un desarrollo desde un todo y no desde una disociación (Comunicación personal, 18 de septiembre de 2018). Según García y Pozuelos (2017), un currículo integrado propone pensar los procesos educativos sobrepasando la segmentación de las dimensiones y su duración, en otras palabras, se presenta una articulación entorno a las perspectivas de estudio, sin tener en cuenta el lapso de tiempo en la consecución, puesto que su sentido radica en proporcionar diversas alternativas y posibilidades de intervenciones desde un todo, para dar solución a las demandas sociales de un contexto en particular.

El currículo integrado surge de la necesidad de proyectar una dinámica de articulación entre los saberes en los procesos formativos de la infancia, puesto que la complejidad de la existencia humana abarca diversos aspectos de la convivencia humana, de ahí se hace imprescindible la implementación del currículo integral, que transforme los contextos sociales. En uno de los talleres desarrollados en el CDI (Ossa, 29 de marzo de 2019) sobre enfoques curriculares, se pudo evidenciar el trabajo conjunto realizado por las agentes educativas para analizar su quehacer pedagógico. En él una agente educativa plantea: “indagando en las experiencias hay una preponderancia de la teoría, lo práctico y crítico en todo lo que hacemos, el currículo nos permite reconocer el papel del educador y lo que hacemos en las experiencias, lo significativas de estas” (Comunicación personal, 26 de abril de 2019).



[Fotografía de Mariana Ramírez]. (Caucasia. 2019). Archivos fotográficos del CDI. Caucasia, Antioquia.

En relación con lo anterior Ortiz (2006) plantea que lo integrado del currículo surge de la intención de lograr habilidades de aprendizaje trascendentes, que aumenten las posibilidades y perfeccionamientos e intensifiquen las prácticas y el despliegue de estas al beneficio de los niños y niñas, discerniendo los por qué aprender desde la variedad de saberes y desde la participación de los infantes en el proceso curricular, puesto que en esto radica la lógica del entramado curricular. Escenarios como los anteriores, sitúan al agente educativo a trabajar cooperativamente a partir de trabajos colaborativos que les posibiliten alcanzar unos objetivos, para ello se les brindan variedad de estrategias y temáticas, sean iguales o semejantes entre sí, pero que en el fondo forman parte de un todo.



[Fotografía de Mariana Ramírez]. (Caucasia. 2019). Archivos fotográficos del CDI. Cauca, Antioquia.

Por lo tanto el currículo integrado plantea una colaboración de los agentes educativos de las instituciones, para promover la variedad en las actividades educativas, posibilitando a los educandos una comprensión de las diferentes enseñanzas, a través de intervenciones ancladas en la interdisciplinariedad, la contextualización y cualificación de las acciones desde la reflexión, en función de la perfectibilidad de las dimensiones del ser humano y de las cuestiones sociales y culturales en las que este se desarrolla.

Las miradas expuestas anteriormente, solo reflejan algunas de las dinámicas encontradas en el proceso de ardua recolección y análisis, pero queda abierto todo un escenario por cuestionar constructivamente, en donde los docentes, agentes, practicantes y demás actores, logren contribuir al desarrollo integral de los niños y niñas, atendiendo simultáneamente a las demandas en los estatutos nacionales, sociales y culturales de la región, partiendo de los enfoques curriculares, que se plantearon en este primer objetivo de investigación.

5.2. Las Características Curriculares Reveladas en un Centro de Desarrollo Infantil

Para culminar el cumplimiento investigativo en materia de resultados, damos paso al consumado correspondiente al segundo objetivo de la investigación, centrando nuestra atención en el reconocimiento de las características curriculares que se presentan en el centro de desarrollo infantil, en función de la cualificación de sus despliegues curriculares.

Por tanto, las particularidades del currículo a determinar en el transcurso de este apartado son enfocadas en cualidades como: integral, humanista, participativo, interdisciplinario, interinstitucional, flexible, inclusivo y pertinente.

5.2.1. Currículo Integral.

Esta primera singularidad alude a la consideración de los niños y niñas que trasciende a las acciones de solo preservar y proteger, más bien, focaliza sus procesos en potenciar al sujeto en las esferas del desarrollo social, cognoscitivas, emocionales y motrices, a partir de las intervenciones interinstitucionales (De Murzi, 2004).

Esta característica del currículo es permeada de manera transversal en las dinámicas pedagógicas y curriculares que acontecen en el centro de desarrollo infantil. Lo anterior, con base en el análisis documental, se ve reflejado en el Plan Operativo para la Atención Integral del Centro de Desarrollo Infantil de Caucasia, ya que en él se visibiliza la existencia de la integralidad como modelo educativo y característica fundamental y transversal de lo curricular en el proceso de enseñanza- aprendizaje de este escenario (CDI, 2019^a). Lo integral es prevaleciente en cada uno de los objetivos definidos por el CDI, así, la integralidad prima, porque a través de ella se hace posible el enlace entre la vida y la realidad de los niños y niñas y el cumplimiento de sus derechos con las funciones institucionales del centro (CDI, 2019). En ese mismo sentido fue posible constatar desde la técnica de la observación, que la formación integral es desarrollada en cada una de las acciones que promueve el centro, desde procesos vitales como la alimentación y la nutrición, hasta logros cognitivos y educativos (Comunicación personal, 13 de abril de 2018). De igual manera en otra observación realizada en el CDI, se constató de que en él, se le da especial relevancia a lo vital, en tanto en el CDI se apuntala al crecimiento humano, al

fortaleciendo la personalidad, la ética, la creatividad, la crítica, la imaginación, los valores y sentimientos de la infancia, desde su contexto propio y particular (Comunicación personal, 21 de septiembre de 2018)). En un nivel más amplio, la integralidad apunta a la consecución de un todo multidimensional, logrando una estabilidad y regulación entorno a las distintas inteligencias: social, emocional, material, intelectual, valoral, etc. (Lugo, 2007).

De igual manera desde una entrevista realizada, una agente educativa expresa que lo integral se vivencia en el aula, en la medida en que se pueden presenciar modos de estar que integran diversos contenidos que activan el pensamiento de las niñas y niños y que a su vez, articulan situaciones similares respecto a lo que están vivenciando (Participante 2, comunicación personal 19 de marzo de 2019). En esta situación, los agentes educativos proveen una educación basada en la apropiación para la vida. Partiendo de allí, es preciso afirmar que la integración desde los diversos espacios de crecimiento de grado inicial, promueven una colaboración entre niñas y niños y, así mismo, el ejercicio en valores, es decir, la multiplicidad del comienzo y vínculo, llevan a la transformación. Por esta razón, la coordinación e integración son esenciales entre el mundo real y el mundo ideal (Chicaiza y Fernández, 2017).

5.2.2. Currículo humanista.

Esta propiedad del currículo presenta un cumulo de elementos, tales como; la ética, la moral, los valores y el estudio del ser, los cuales son fundamentales en la educación holística del niño y niña, para ello, es importante la intervención de las agentes educativas desde el buen trato, el reconocimiento del entorno, la valoración de costumbres y estilos de aprendizaje que se relacionan con la formación de cada niño o niña y que conllevan a sensibilizar las prácticas educativas que se han instituido de forma cruel en el desarrollo de los aprendizajes (Chauran, 2017).

Dentro de las experiencias curriculares presenciadas en el centro de desarrollo infantil en el instrumento de análisis documental también se refleja el rasgo humanista, desde el reconocimiento de las virtudes de cada niño y niña, en las diferentes acciones que acompañan el proceso formativo (CDI, 2019a). En este sentido se resalta la creación de ambientes que velan por la seguridad y el bienestar social de la infancia. Además de esto, en los procesos de enseñanza aprendizaje, se afirma lo humano e integral, desde la identificación y mejora de las

prácticas curriculares y pedagógicas hasta las situaciones que requieran una intervención más rigurosa, específicamente los casos de riesgos que atentan con la integralidad humana de niños y niñas, como son: el maltrato intrafamiliar, abuso y explotación. En ese mismo sentido lo humanista se presenta en el fortalecimiento de los vínculos empáticos en relación a las familias con los niños, vigorizando la unión de estos, para su posterior reconocimiento como personas importantes dentro del núcleo familiar y como portadores de derechos (CDI, 2019^a).

Muñoz (2008) complementa lo anterior, expresando que los procesos pedagógicos de un currículo humanista, tienen su base en una educación estructurada en el ser, el hacer, el conocer y el sentir de cada niño y niña; en el ser podemos encontrar todas aquellas habilidades personales como la autonomía, la responsabilidad, la seguridad y confianza en sí mismo, etc. El hacer tenemos las habilidades interpersonales y sociales, como lo son el escuchar, comunicarse, negociar, interactuar, es decir, las relaciones con los otros. El conocer las habilidades para explicar, comprender, criticar, transformar, sistematizar, etc. En el sentir las habilidades de percibir, emocionarse, controlarse, auto controlarse, etc. Es por eso que el centro de desarrollo infantil, despliega una serie de mecanismos orientados a la protección y crecimiento de la persona como fuente importante del proceso, identificando posibles riesgos, fortaleciendo las relaciones, disponiendo y creando espacios que posibiliten un desarrollo integral óptimo. El rasgo valorado de un currículo humanista viene de la humanización, ya que toma en consideración las características de cada niño y niña impulsando su mejora para el alcance efectivo de las metas educativas, en este caso las del CDI (Jiménez, 2008).

Así mismo, lo humano se refleja en la técnica de entrevista, ejecutada a una agente educativa; la cual desde su discurso plantea que las relaciones entre niña o niño y agente educativo, son permeadas desde lo afectivo, debido a que, la mayoría de los niños(as) transcurren la mayor parte del tiempo en el entorno institucional, lo cual posibilitó visualizar a las agentes educativas como una figura materna que establece vínculos desde el amor. Lo anterior ha permitido sentimientos recíprocos de afecto y a la vez la permanencia de los niños y niñas en los centros de desarrollo infantil (Participante 3, comunicación personal 12 de abril del 2019).

Otra forma de analizar la característica de humanidad en el CDI, es a través del juego, considerado este como elemento importante en los procesos de socialización, el desarrollo de los vínculos afectivos y el reconocimiento de la sensibilidad en los niños y niñas. Por ello se apreció desde el análisis documental, en uno de los proyectos del centro titulado: *Corporación proyecto de empuje para colaboración y ayuda social*, que en el CDI es fundamental apuntalar el fortalecimiento de lo humanista a través del juego, puesto que posibilita en los niños y niñas, un reconocimiento de sí mismo y del otro, al fortalecer la autoestima y la independencia (CDI, 2019b).

Así, el niño va creciendo y comprendiendo que es un ser humano con fortalezas y debilidades, al igual que todos los seres humanos. La perspectiva humanista es considerada como aquella generada en el transcurso de toda la vida, por la interacción de conformaciones biológicas y circunstancias intersubjetivas y culturales, las cuales son a su vez, determinantes en la formación social del sujeto. En efecto, las singularidades del individuo que se desarrolla en contextos que le proporcionan la experiencia de múltiples actividades, y la vivencias de diversas prácticas durante su existencia humana, le posibilitan un aprendizaje para el desarrollo de esta (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007).

Conjuntamente, el juego se sitúa dentro de la línea de estrategias metodológicas de enseñanza, que apuntalan a la formación desde la sensibilidad, teniendo en cuenta el reconocimiento por el otro, los vínculos afectivos y el cuidado, a partir de procesos didácticos que conlleven a la construcción de nuevos aprendizajes dentro del centro (CDI, 2019c). Lo humanista se centra en la formación holística del ser, el campo axiológico, lo que implica que los niños y niñas en sus realidades vivencien experiencias en el ser, hacer, pensar y actuar. Dejan por la anterior vía, los pensamientos científicos y tradicionales que limitan el tratamiento del ser humano como ente vital (Sánchez y Pérez 2017).

La anterior perspectiva teórica se pone de manifiesto en el instrumento de observación, en la medida que, los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en el CDI se materializan en la educación de valores desde la acción de palabras mágicas: por favor, gracias, permiso; el respeto, la tolerancia y el compartir. Es decir, la pedagogía desde la implementación de letras y números se convierte en un asunto mecánico, tradicional pasivo y de poca utilización en el centro. Los valores son los temas principales en el currículo del centro, porque es en la primera

infancia donde se debe cultivar este conjunto de cualidades para lograr la formación de un sujeto en sociedad (comunicación personal, 12 de abril del 2019).

Por tanto, el que hacer del docente desde un currículo humanista, debe partir de la escucha basada en el amor, a partir del interior del ser. Tales acciones permitirán comprender y determinar las diferentes dificultades de los niños y niñas, aquellas que perjudiquen el desarrollo integro. También fomentar espacios para el despliegue de la reflexión y lo critico que permitan la construcción de un sujeto para convivir en sociedad (Chauran, 2017).

5.2.3. Currículo participativo.

La particularidad de esta característica se enfoca en el reconocimiento de los niños y niñas a través de acciones democráticas, la palabra hablada y silenciosa. En este sentido en la educación inicial, se debe visualizar a la infancia como actor primordial en la construcción de sus propios aprendizajes y experiencias, sin la existencia de fronteras, subordinación y clasificación de clases, en tanto este tipo de categorías, manipulan la práctica educativa. Por lo anterior, se hace la demanda de sugerencias pedagógicas donde se tome en consideración la palabra del alumno como suplemento de la voz del docente, último actor quien es el que dispone los procesos educativos (Vélez, 2018).

Siendo esta, otra de las características curriculares encontradas en el centro, la cual es visibilizada en el análisis documental, en donde una de las planeaciones deja ver como la participación de las familias y cuidadores es fundamental para la interpretación y la apropiación de las temáticas expuestas en acción con los niños y niñas (CDI, 2019f). Así, en el CDI es fundamental involucrar en los procesos educativos a todos aquellos encargados de la educabilidad de la infancia, de modo continuo.

Participar significa expresar opiniones, aprobar o desaprobar algunas resoluciones, plantear y distinguir, hacer juicio de valor cuando se le presenta a un sujeto aspectos curriculares como los ¿Qué? ¿Cómo? ¿Para qué? Indagaciones que serán llevadas a cabo en la educación de los niños, formando parte de la gestión del conocimiento un andamiaje de saberes puestos en circulación con el apoyo de las agentes educativas y padres y madres de familia. Así, las problemáticas que se relacionan con el CDI y sus posibles soluciones se canalizan en planes

educativos implementados desde un trabajo conjunto y participativo entre directivos, agentes educativos y cuidadores (CDI, 2019d y OREALC / UNESCO, 2004).

De igual modo, lo participativo se evidencio en las observaciones realizadas en el centro desde las diferentes actividades con las agentes educativas, directivos y padres de familia, lo cual permitió analizar, que la institución promueve la participación de las familias desde la invitación a socializaciones de proyectos de aula que surgen de acuerdo a las necesidades del CDI y, que a su vez, están siendo desarrollados en el contexto. Lo anterior se lleva a cabo con el propósito de conocer las temáticas y las metodologías a implementar, esto a su vez, permite que los actores educativos del centro escuchen las inquietudes, demandas, inconformidades, soluciones o propuestas de las madres y los padres de familia, hacia las dinámicas curriculares desarrolladas en el contexto (Comunicación personal, 6 de octubre del 2018).

Desde el contexto familiar, también se evidenció la cualidad de participación, a través de la técnica de la entrevista realizada a una madre de familia, en la cual se visualizó el acompañamiento en los procesos de cuidado y educativos de su hijo, acciones que parten de las normas pedagógicas establecidas en el jardín. Dichas acciones trascienden al hogar con la participación de padres, madres y cuidadores (Participante 4, comunicación personal 18 de marzo del 2019)

Todo lo anterior, permite analizar que el currículo participativo en las mediaciones que transcurren en el centro de desarrollo infantil, genera procesos de aprendizajes entre madres y padres de familia y agentes educativas, madres, padres de familia e hijos, hijos y agentes educativas; conocimientos que son diversos, propios de cada cultura, que a su vez son compartidos y enriquecen las prácticas educativas (Susinos y Ceballos 2012).

5.2.4. Currículo interdisciplinario

Esta cualidad se materializa en el dialogo de diferentes ciencias que centran su preocupación en el estudio holístico de diversos objetos de saber o de distintos fenómenos naturales o sociales, es decir, implica un trabajo de dialogo entre diversos saberes y cooperativo entre sujetos, que conlleva a generar una transformación en el conocimiento y del mismo modo a superar las brechas instituidas en este (Guerra y Beltrán 2016).

La interdisciplinariedad es vivenciada en el centro de desarrollo infantil, desde la técnica del análisis documental, cuando se visualiza que la atención integral de los niños y niñas, es permeada a partir de las acciones cooperadas que ejecutan los diferentes actores que acompañan el proceso educativo de la infancia entre ellos se encuentran: las agentes educativas, auxiliares pedagógica,; profesional de psicosocial, personal de la salud, nutricionistas y agentes del área administrativa. Todos ellos despliegan acciones con el propósito de cumplir desde un trabajo cooperado y conjunto, los parámetros normativos que exigen los estándares para el talento humano, en la modalidad institucional (CDI, 2019a).

En este mismo sentido, Chacón, Chacón y Alcedo (2012) plantean que un currículo interdisciplinar se materializa en la articulación de varias disciplinas que permita la interacción entre el cumulo de conocimientos y a su vez que posibiliten desvanecer las fronteras disciplinares, con el objetivo de interpretar el saber en todas sus dimensiones y solventar una determinada dificultad para el bien particular y general.

Desde la observación también se evidencio lo interdisciplinar, a partir de los grupos GETS, los cuales son grupos de estudios formados por las agentes educativas, directivos docentes, auxiliares pedagógicos, psicosocial y manipuladoras de alimentos, quienes interactúan saberes y experiencias para potencializar desde la reflexión y la crítica, las metodologías didácticas y los enfoques pedagógicos que despliegan con los niños y niñas (Comunicación personal, 29 de marzo del 2019).

A partir de un marco más general se resalta igualmente la característica de lo interdisciplinar en la técnica de la entrevista realizada a una agente educativa, la cual en su discurso referenciaba que las diferentes coordinadoras de los CDI, en compañía de los profesionales en psicología y salud, de manera conjunta ejecutaban reuniones con el fin de mediatizar saberes, demandas y necesidades que surgen en común en los centros de desarrollo infantil para establecer soluciones (Participante 4, comunicación personal 18 de marzo del 2019).

De manera que, la interdisciplinariedad se presenta como una obligación en el contexto educativo, debido a que se hace necesario analizar los estudios desde varias disciplinas. Tales procesos permiten la edificación de saberes, que son provocados desde la participación e integración de sujetos y saberes, con el fin de prevenir la simplificación y la fragmentación (López, 2012).

5.2.5. La interinstitucionalidad en el currículo.

Lo interinstitucional se da a través de una función social de apertura del centro hacia el exterior, gestionando desde una mirada más abierta las formas de pensar y de construir con los otros, en este caso con las instituciones externas y sus sujetos, lo que posibilita la configuración de redes de colaboración para el tratamiento y mejora de las situaciones que anteceden un escenario (Montaño, 2012).

De acuerdo con lo anterior, el instrumento de observación permitió reconocer la característica de interinstitucional debido a que, en el centro se encamina acciones prácticas del currículo, desde la participación de diferentes instituciones como carabineros de la policía nacional, futuraseo, agentes educativas, niños y niñas, madres de familia y practicantes de la UdeA, lo cual permitió la interacción de aprendizajes, el trabajo cooperativo, identificación de necesidades y acciones favorables en pro del desarrollo integral del niño (comunicación personal, 6 de noviembre del 2018)).

Por otra parte, el instrumento de análisis documental posibilitó visibilizar desde el proyecto: *Transito armonioso*, la cualidad de lo interinstitucional, en la medida que los niños y niñas al culminar su momento de estar en el centro de desarrollo infantil, requieren de un proceso de desprendimiento de la corporación, por lo tanto, se hace necesario activar las rutas de interinstitucional que conlleven desde sus servicios a promover la transición de las niñas y los niños a la escuela y su continuidad en el sistema educativo (CDI, 2019e).

Del mismo modo, en la técnica de la entrevista realizada a una agente educativa, se logra analizar que desde la política pública: Estrategia de cero a siempre, el programa Buen Comienzo, la Corporación PECAS y las madres y los padres de familia, se constituyen en diferentes instituciones con fines diferentes, pero con acciones en común con relación a la infancia, ya que, desde el dialogo de saberes potencian el desarrollo integral de niños y niñas, y a la vez promueven acciones a la estructuración de sujetos sociales para que aprendan a vivir en sociedad (Participante 3, comunicación personal 19 de marzo del 2019).

Es así, que la característica de lo interinstitucional permite la cualificación de las agentes educativas y directivos, debido a que, permiten la identificación de la función que cumplen las diferentes instituciones que trabajan en el cumplimiento de los derechos de los niños, y al mismo

tiempo, posibilitan reflexionar sobre sus acciones pedagógicas como entes primordiales en la formación de la infancia. Para llevar a a cabo lo anterior, requieren de un trabajo conjunto con otras entidades.



[Fotografía de Wendy Plaza]. (Caucasia. 2019). Archivos fotográficos del CDI. Cauca, Antioquia.

5.2.6. Currículo flexible

Esta singularidad del currículo se enfoca en la modificación de las acciones educativas que se encuentran anclados en los currículos tradicionales, su mirada está centrada en el reconocimiento de la diversidad, estilos de aprendizaje y la cultura que atraviesan los niños y niñas (Arena y Sáenz, 2013).

El currículo del centro de desarrollo infantil se caracteriza por su flexibilidad, al admitir una permeabilidad en sus actividades. En una observación se pudo apreciar en las dinámicas del centro, la característica de un currículo flexible, ya que a través de diferentes acciones, se logró la realización de una visita, en la cual se pudo contar con la presencia de diferentes actores, entre ellos, la coordinadora del Centro de Desarrollo Infantil, el asesor de la práctica pedagógica del nivel IX de la universidad de Antioquia y las estudiantes de licenciatura en pedagogía infantil (practicantes de la misma universidad). Esta reunión se realizó con el fin de dar una calurosa

bienvenida para lograr el pacto de acuerdos frente a las acciones encaminadas al desarrollo pleno de la práctica y a la cualificación de las dinámicas curriculares en dicho centro. De las posiciones desplegadas en la reunión, se pudo conocer un poco acerca de las dinámicas internas del centro como por ejemplo, la realización de las escuelas de padres los días viernes la última semana de cada mes. En ese mismo sentido se pudieron acordar rutas de interés por las cuales encaminar el desarrollo de la práctica a través de la cualificación en las siguientes acciones: la construcción del POAI y el reconocimiento de este en el Centro de Desarrollo Infantil, el papel del agente educativo, la conceptualización de lo curricular, los enfoques curriculares y las características del currículo (Comunicación personal, 13 de abril del 2018).

La característica de lo flexible, es perceptible gracias al acceso que brindan los actores del centro a actores externos como las practicantes, involucrándolos en sus acciones, creando un cambio en las perspectivas curriculares, es decir, se concibe el proceso formativo desde una mirada amplia y de cualificación permanente para la mejora (Comunicación personal, 13 de abril del 2018). Dicho acceso permite reconocer en la estructura de dicho centro, esa motivación constante de articulación con la innovación en su modelo de gestión, desde allí lo flexible rompe con las barreras de tiempo, espacio, recursos y cultura (Vicerrectoría Académica, 2018).

En esta misma línea se pudo constatar la flexibilidad a partir del análisis documental en los proyectos del centro de desarrollo infantil, en los cuales se visualiza la representación de un currículo flexible, debido a que, el objetivo principal del centro educativo es la construcción de trabajos curriculares y pedagógicos a partir de metodologías didácticas lúdicas, expresivas y artísticas, articuladas a las necesidades del contexto y del mismo modo, reconoce las dinámicas familiares y culturales que presentan los mismos, para establecer una articulación o un dialogo de saberes con las dinámicas institucionales, tales acciones permiten la formación integral de niños y niñas (CDI, 2019d). Dicho de otra manera, la flexibilidad en el currículo posibilita el despliegue y adecuación de estrategias en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en las que se toma como actor principal el alumno, como sujeto comprometido en la construcción de su conocimiento y en las que se valora el papel del docente el cual se cristaliza como aquel que posibilita la formación y que orienta al estudiante a la participación activa de ese proceso educativo (Escalona, 2008).

Con relación a la técnica de la entrevista llevada a cabo con un auxiliar pedagógico del centro, se analiza que las temáticas a desplegar en el contexto institucional con los niños y niñas parten de intereses o necesidades, y pueden ser modificables o sujetas a cambios (Participante 2, comunicación personal 19 de marzo del 2019).

Lo anteriormente expuesto deja ver, la importancia de promover metodologías flexibles en los centros de desarrollo infantil, debido a que es una manera de potencializar el desarrollo integral del niño y la niña, a partir de la creación en entornos significativos que generen la participación y el reconocimiento de las necesidades (Arena y Sáenz, 2013).

5.2.7. Currículo inclusivo

Esta particularidad permite generar espacios que promueven el intercambio de saberes y relaciones interpersonales, que conllevan a desarrollar participaciones de forma activa, para afrontar las reivindicaciones socioculturales que exigen las dinámicas sociales, y de igual manera permite favorecer una articulación al ámbito educativo, a partir de una lectura tolerante y diferenciada que prescinda de la exclusión y en la que se respeten las necesidades de cada niño y niña (Fernández, 2003)

Teniendo en cuenta lo anterior, en el instrumento de análisis documental desde el proyecto: *Exploro y aprendo en mi centro*, se visibiliza un currículo inclusivo, en tanto en la construcción de las planeaciones educativas y el desarrollo de estas, se reconocen las particularidades de los niños y niñas en condición de vulnerabilidad y de necesidades educativas especiales (CDI, 2019d).

Desde la técnica de la entrevista, se evidencia que el CDI promueve la educación integral a 4 niños que presentan discapacidad en el proceso de aprendizaje y social, para ello, las agentes educativas articulan metodologías lúdico-pedagógicas que conlleven a potencializar sus competencias (Participante 2, comunicación personal 19 de marzo del 2019).

De igual manera, la observación permitió identificar, que un niño en condiciones de discapacidad específicamente corporal, requiere de cuidado y acompañamiento para desplazarse a todos los lugares del centro, en las acciones pedagógicas y sus necesidades básicas. En este horizonte, a través de las intervenciones de las agentes educativas se realiza un adecuado proceso

con el niño, permitiendo que el niño se articule al contexto común (comunicación personal, 25 de abril del 2019).

En relación a esta característica, es indispensable que los centros de desarrollo infantil, desde las intervenciones pedagógicas de las agentes educativas, estructuren espacios físicos, materiales, didácticos y mediaciones pedagógicas como parques infantiles, juguetes, sillas y entre otros, de acuerdo a sus necesidades, que permitan el enriquecimiento de vivencias, interacciones mutuas y aprendizaje cooperativo, acciones que apuntalan al desarrollo integral y mejora a la calidad educativa (Fernández, 2013).

5.2.8. Currículo pertinente

Lo pertinente se refleja en un amplio horizonte, en donde tienen cabida los intereses, las necesidades, aptitudes, las opiniones, etc., entrelazados de manera directa con las metas que pretende alcanzar el currículo en relación a los intereses, necesidades y tendencias detectadas en el entorno socio-cultural (Tarapuez, 2001).

Dicha característica, es planteada desde POAI, ya que en el plan se sitúan los rasgos particulares y socioculturales tanto de la infancia como del territorio en el que habitan en función de poder incidir en la prestación del servicio de atención integral y en la creación de espacios de aprendizaje que mejoren las condiciones formativas de los niños y niñas (CDI, 2019^a).

A su vez, el instrumento de entrevista permitió identificar rasgos de esta cualidad, debido a que, los lineamientos pedagógicos propuestos por el ministerio de educación presentan unos elementos que permiten realizar diversas estrategias. Con base a esto, se toma lo que es necesario de acuerdo a las demandas del niño y niña, porque, los estados de ánimo de la infancia cambian en el transcurso de sus vivencias (Comunicación personal, 18 de marzo del 2019).

Esta característica permite promover el desarrollo social del niño, como sujeto independiente, que posee rasgos culturales y personales que permiten identificarlo en relación a otros, acciones que conllevan al bienestar de la calidad de vida. Del mismo modo, conlleva a que las agentes educativas reconozcan que la infancia presenta unas características familiares, sociales, personales, comunitarias, socioeconómicas... es decir, que cada niño presenta su propia historia y requiere de identificación de necesidades, propósitos y maneras de mediación, que

satisfagan a los intereses y expectativas de la población (Ministerio de Educación Cultura y Deportes, 2001).

Es así, que las características se posesionan en este centro como antecedente de cambio y transformación, en la cualificación del talento humano, los procesos de enseñanza, las dinámicas curriculares y el análisis de los parámetros políticos que orientan la formación de educación inicial, yendo más allá de una mirada crítica reflexiva para construir un proceso educativo de manera asertiva, que relegue la cualidad de integral del centro y que resalte su misión de formación en la educación inicial.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Esta pesquisa logró la presentación de un arduo y satisfactorio proceso de investigación, referente a la visibilización de las dinámicas de lo curricular en un centro de desarrollo infantil del municipio de Caucasia, realimentando sus despliegues a través de un acompañamiento curricular situado llevado a cabo en procesos de investigación acción educativa.

A manera de análisis sistemático, el informe investigativo dejó visualizar a nivel de antecedentes, las tendencias, metodologías y resultados que reflejan varios de los trabajos investigativos y prácticos que se han desarrollado desde el estudio del objeto macro de investigación como lo es el currículo en la educación inicial.

De igual modo en el capítulo de horizonte teórico y conceptual, se dispusieron los elementos claves frente a los cuales giró la investigación, el currículo como objeto central de estudio, los enfoques curriculares como modos posibles de dinamismo en la educación inicial. Entre dichos enfoques se resaltan el técnico, práctico, crítico, investigativo, constructivista y por competencias, etc. Así mismo se abordaron las características curriculares, las cuales se manifiestan como rasgos y peculiaridades de la acción curricular. Entre las más relevantes se destacan la integralidad, lo humanista, la pertinencia, lo abierto, lo flexible, lo participativo, lo interdisciplinar, lo interinstitucional, entre otras. En ese mismo sentido en el capítulo se acordó, la educación inicial como campo de acción y despliegue de la práctica. Como último elemento transversal del capítulo, se trabajó los centros de desarrollo infantil posicionados como escenarios dispuestos para el trabajo práctico e integral en la educación inicial.

En el cuarto capítulo del informe o metodología, se delimitó el enfoque investigativo, el diseño, la perspectiva o método, los instrumentos y técnicas. El enfoque empleado fue el crítico social que posibilitó un proceso de cambio social. El diseño llevado a cabo en esta investigación fue el participativo y de transformación; el método de investigación fue la investigación acción educativa que utiliza la acción para llegar a la reflexión. En este cuarto capítulo también se presentó la población y muestra de la investigación, seguidamente se describen los instrumentos empleados, los cuales fueron la ficha bibliográfica, la guía de observación, la guía de entrevista y el taller. En cuanto a las técnicas, se utilizó el análisis documental, la observación, la entrevista y

los talleres, todos estos elementos dispuestos en este capítulo lograron la concreción de este trabajo investigativo.

De manera valiosa se presentaron dos capítulos de resultados, el primero, con el objetivo de visibilizar el despliegue de los enfoques curriculares en el centro de desarrollo infantil de Caucasia, coadyuvando a través de metodologías investigativas a la potenciación de sus prácticas curriculares. Con respecto a dicho objetivo, se mostraron como corolarios la presencia de enfoques como el técnico, práctico, crítico, constructivista, por competencias, integrado, etc. El segundo capítulo, tenía por objetivo reconocer las características curriculares que se presentan en el centro de desarrollo infantil, en función de la cualificación de sus despliegues curriculares. Con referencia a lo anterior, se pudo conocer a través de las diferentes acciones encaminadas que el centro emplea características curriculares como: la integralidad como característica central del proceso, lo participativo, lo humanista, lo interdisciplinar, interinstitucional, la flexibilidad, lo inclusivo, la pertinencia, etc.

En concatenación con lo anterior, este trabajo investigativo aporta al campo educativo desde el reconocimiento de lo curricular para su utilidad, al pensar los procesos de la infancia, principalmente a los y las pedagogas e instituciones que orientan sus prácticas para la potenciación de la infancia. A su vez, el trabajo investigativo también logra resaltar el valor de la interinstitucionalidad, desde el abordaje y contribución a la mejora de un objetivo en común, en este caso, lo que convoca es la formación integral de la infancia, desde universidad-centro de desarrollo infantil, desde los convenios y su validación.

Este trabajo investigativo contribuye a la formación y crecimiento tanto personal como profesional de las futuras docentes porque permite conectar experiencias pedagógicas y de vida con particularidades propias de contextos sociales, que les servirán de intervención y de igual modo a los agentes educativos y directivos del CDI indagado, debido a que cualifica sus prácticas y fortalece la acción práctica dirigida a los niños y las niñas.

El valor de la investigación también se expresa con cada mirada en las observaciones, con cada letra en los análisis y con cada palabra en las diferentes entrevistas y conversaciones con los actores. Cada aspecto del proceso fue valioso y cobra relevancia. La tarea no fue nada fácil, es

pertinente resaltar que en la elaboración y desarrollo del trabajo investigativo se presentaron debilidades y fortalezas a nivel académico. Las debilidades se puntualizan a la hora de seleccionar la información pertinente para el análisis y soporte de las situaciones curriculares. Otro aspecto que se intentó mejorar fue el uso y aplicación de normas APA para la estructura y validación del informe, siguiendo esta misma línea, un último aspecto a mencionar es la rigurosidad académica requerida para nombrar desde la teoría los asuntos de la pesquisa. De acuerdo a lo anterior, es importante especificar que dichas debilidades no trascendieron de manera significativa dificultando la realización del informe, ya que se aprovechó al máximo cada apreciación valiosa por parte del tutor y se sortearon como posibilidades las diferentes consultas realizadas desde la teoría social existente con la constante motivación a mejorar. En cuanto a las fortalezas, se acogen la corresponsabilidad para elaborar el informe y la perseverancia en los procesos de observación, dialogo y relaciones con la población delimitada en la investigación.

La idea de investigar a cerca de lo curricular en la infancia desde esta propuesta, amplía las posibilidades de nuevos focos de investigación respecto al objeto discursivo del currículo en los centros de desarrollo infantil. Por ejemplo, se pueden proponer como posibles líneas de investigación la idea de ¿Cómo la cualificación curricular del personal educativo del centro de desarrollo infantil logra la configuración de las estrategias de enseñanza? ¿Cuál es la concepción curricular que tienen los agentes encargados del trabajo con la primera infancia en los CDI a la hora de desarrollar sus prácticas? ¿De los enfoques curriculares existentes cuál es el más apropiado para el alcance efectivo del desarrollo integral en los centros de desarrollo infantil? o también podría abordarse sobre ¿el conocimiento del currículo por parte de los actores en la primera infancia, garantiza el logro efectivo de los aprendizajes y la transformación del contexto social?. Estos son, entre otros interrogantes, preguntas que puedan nutrir la línea de investigación curricular en la infancia propuesta desde este informe. Con respecto a este proceso investigativo sobre los enfoques y características curriculares en el CDI, es recomendable que la mirada por la infancia no se agote solo en este aspecto de lo curricular, puesto que hay un horizonte amplio por indagar.

En relación a lo anterior y al análisis expuesto de la información recolectada, queda la sugerencia a que los escenarios en donde se movilizan los actores en el trabajo por la infancia no limiten sus acciones, a la utilización y legitimación de una sola manera de llevar a cabo lo

curricular, ya que para que el proceso cobre relevancia se hace necesaria la idea de llevar a cabo conjuntamente diferentes enfoques y características curriculares, pues la acción de estos aspectos juntos, aluden a enfatizar una mejora en el dinamismo de los espacios, su cualificación como profesionales y a un desarrollo integral de la infancia.

En cuanto a los procesos seguidos a la hora de diseñar y llevar a cabo la investigación en el CDI, es recomendable crear un espacio abierto en la comunicación con la población y muestra delimitada, teniendo en cuenta el tipo de método y diseño escogido para investigar, debido a que esto puede garantizar el desarrollo efectivo de la propuesta investigativa, al afianzar los lazos de confianza de una entidad a otra.

Finalmente, podemos observar con agrado que se logró involucrar a toda una comunidad educativa de la infancia, en los procesos de reconocimiento sobre el currículo, haciendo posible una transformación y cualificación de las características y enfoques del CDI, hoy en día, se puede decir con seguridad que la mayoría de las de las agentes educativas del centro de desarrollo infantil, conocen, identifican y ponen en despliegue lo curricular a conciencia en su labor pedagógica y formativa.

7. REFERENCIAS

- Aguilar, N. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones pedagógicas*, 21, 339–355. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/12861/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Alessandro, A. (2011). *Investigación en la acción educativa. Las unidades fraseológicas pragmáticas en la didáctica del español y del italiano como lenguas extranjeras*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia. Recuperado de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/83822>
- Alvarado, F. (2014). Centro de Desarrollo Integral para la primera infancia y madres gestantes Nueva Tibabuyes Didactika (Tesis inédita). Recuperado de <http://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/1312/1/CDI-Nueva-Tibabuyes.pdf>
- Alvarado, L; y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y enseñanza de las ciencias realizada en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista universitaria de educación*, 9(2), 187-202. Recuperado de <file:///D:/Dialnet-CaracteristicasMasRelevantesDelParadigmaSociocriti-3070760.pdf>
- Arboleda, M. (2014). El Constructivismo Social un Enfoque para la Educación Infantil. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Vergara_M/publication/49335890_El_constructivismo_social_un_enfoque_para_la_educacion_infantil/links/0ad61a9fcc74f540a956f028/El-constructivismo-social-un-enfoque-para-la-educacion-infantil.pdf
- Arenas, F., y Sáenz, M (2013). Procesos de flexibilización y diversificación curricular: nuevos retos del sistema educativo colombiano para favorecer los procesos de participación en contextos escolares de personas con discapacidad. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 15(1), 147-157. Recuperado de <https://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/421>

- Ariza, R. (2011). El maestro como investigador en el aula: investigar para conocer, conocer para enseñar. Recuperado de http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/74/1/El%20maestro%20como%20investigador%20en%20el%20aula.pdf
- Barreto, Y., y Pérez, N. (2014). *Análisis al Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. (Tesis de maestría). Universidad tecnológica de Pereira. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/5180/155413B273.pdf;sequence=1>
- Beltran, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/La-investigacion-accion-Conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Beltrán, J., Vera, A., y Carreño, W. (2013). La formación del componente pedagógico del docente universitario desde un enfoque sociocrítico. *El Ágora USB*, 13(1), 367-402. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5373032.pdf>
- Benítez, J. (2016). La infraestructura de los Centros Comunitarios de Atención a la Infancia y su impacto en el logro educativo (tesis de posgrado). Universidad Pedagógica Nacional, Distrito Federal, México. Recuperado de <http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplora-pdf/Contreras%20Benitez,%20Jose%20Antonio.pdf>
- Beraza, M. y Cerdeiriña, M. (2013). A mejor profesorado, mejor educación. El desafío de una Educación Infantil de calidad. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 1(2), 47-70. Recuperado de <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/article/view/4667>
- Bernal, R., Attanasio, O., Peña, X., y Vera, M. (2014). *Haciendo la transición hacia atención en centros: evaluación del impacto de los centros de desarrollo infantil*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3615>
- Binimelis, H. (2010). Hacia una sociedad del conocimiento como emancipación: una mirada desde la teoría crítica. *Argumentos (México, DF)*, 23(62), 203-224. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v23n62/v23n62a9.pdf>

- Birhueltt, E. (2000). Diseño curricular para el nivel de educación inicial. Ministerio de Educación Bolivia. Recuperado de www.oei.es/historico/linea3/Educacion_Inicial_Bolivia.pdf
- Boada, D. y Escalona, J. (2004). Tendencias curriculares en la educación inicial. *Educere*, 8(24). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35602403.pdf>
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 2 (3), 1-23. Recuperado de <http://cursosmx.com.mx/wp-content/uploads/2018/12/70-59-2-PB.pdf>
- Bustamante, J. (2004). El desarrollo en la noción de espacio en el niño de educación inicial. *Acción pedagógica*, 13(2), 162-170. Recuperado de: <file:///D:/Downloads/Dialnet-ElDesarrolloEnLaNocionDeEspacioEnElNinoDeEducacion-2970459.pdf>
- Cadena, P., Rendón, R., Aguilar, J., Salinas, E., Cruz, F., y Sangerman, D. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista mexicana de ciencias agrícolas*, 8(7), 1603-1617. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/remexca/v8n7/2007-0934-remexca-8-07-1603.pdf>
- Camargo, M. (2014). Sentido de la Educación Inicial. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_archivo_pdf_doc_20.pdf
- Campos, G., y Martínez, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45-60. Recuperado de <file:///D:/Downloads/Dialnet-LaObservacionUnMetodoParaElEstudioDeLaRealidad-3979972.pdf>
- Castro, E., Peley, R., y Morillo, R. (2006). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista. *Revista de Ciencias Sociales*, 12(3), 591-595. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v30n3/ems14316.pdf>
- Castro, J. (2015). Análisis de la coherencia entre la política nacional de educación inicial y el currículo operativo en primera infancia. *Infancias imágenes*, 14(1), 112-124. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/8214/10432>

- Castro, O. y Villacis, Y. (2015). *Propuesta de Plan De Estudios para la Educación Inicial, Acogida del Programa "Atención a la Primera Infancia" en el Colegio Enrique Olaya Herrera I.E.D.* (Tesis de maestría). Universidad Libre De Colombia, Bogotá.
- Cazares, M. (2001). Una reflexión teórica del currículum y los diferentes enfoques curriculares. Cuba: Lugus Libros. Recuperado de colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-170863_archivo.doc
- Cázares, R. (2008). El enfoque por competencias en educación. *Revista Ide@s CONCYTEG*, 3(39), 53-64. Recuperado de http://files.cer-lacandelaria.webnode.es/200000332-e2d38e3cd7/SABER%20HACER%20EL_ENFOQUE_POR_COMPETENCIAS_EN_EDUCACION.pdf
- CDI. (2019a). *Plan Operativo para la Atención Integral (POAI) de los centros de desarrollo infantil del municipio de Caucasia*. Caucasia: CDI.
- CDI. (2019b). *Corporación Proyecto de empuje para colaboración y ayuda social*. Caucasia: CDI.
- CDI. (2019c). *Proyecto: Disfruto, aprendo y comparto en valores*. Caucasia, Antioquia
- CDI. (2019d). *Proyecto: Exploro y aprendo en el centro*. Caucasia, Antioquia.
- CDI. (2019e). *Proyecto: Transito armonioso*. Caucasia, Antioquia.
- CDI. (2019f). *Planeaciones de las agentes educativas de la corporación*. Caucasia, Antioquia
- Chacón, M., Chacón, C. y Alcedo, A. (2012). Los proyectos de aprendizaje interdisciplinarios en la formación docente. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(54), 877-902. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n54/v17n54a9.pdf>
- Chagoya, E. (2008). Métodos y técnicas de investigación. *Gestiopolis*. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/48130436/Metodos_y_tecnicas_de_investigacion__GestioPolis.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1554227406&Signature=pqkiMDH9WBzH7zwunTQSbFO4X%2Bo%3D&respons

e-content-

disposition=inline%3B%20filename%3DMetodos_y_tecnicas_de_investigacion.pdf

- Chaurán, O. (2017). La infancia; punto de partida de una educación desde la condición humana. *HumanArtes*, 5(10), 160 -169. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Jose_Molina69/publication/330686474_HumanArtes_N_10_enero-junio_2017/links/5c4f3fba92851c22a3972a79/HumanArtes-N-10-enero-junio-2017.pdf#page=160
- Chaves, A. (2009). Currículo en el Nivel Preescolar Costarricense: El Ciclo Materno Infantil (CMI). *Revista Electrónica Educare*. 13 (2). 91-103. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194114401008>
- Chicaiza, D., y Fernández, J. (2016). Formación de valores interculturales en las niñas y niños de 3 a 5 años de educación inicial, en un Ecuador pluricultural y multiétnico (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid) Recuperado de <http://eprints.ucm.es/40502/1/T38137.pdf>
- Colmenares, A., y Piñero, M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>
- Contreras, A., García, K., y Martelo, Y. (2017). Diseño de un micro currículo para fortalecer la dimensión artística en la primera infancia en la fundación perseverar por Colombia-Cartagena (Doctoral dissertation, Universidad de Cartagena). Recuperado de <http://190.242.62.234:8080/jspui/bitstream/11227/6606/1/PROYECTO%20DE%20INVESTIGACION.pdf>
- Cubillos, G., Chiappe, S., González, J. y Velásquez, E. (2018). Creencias sobre educación inicial en cuatro instituciones educativas distritales en la ciudad de Bogotá-Colombia. *EN-Clave Social*, 6(1), 34-48. Recuperado de <http://repository.lasallista.edu.co:8080/ojs/index.php/EN-Clave/article/view/1589/1485>
- Cuervo, G., y López, C. (2005). El taller: una estrategia para la normalización de términos y conceptos en un trabajo terminológico. *Análisis*, 6(1), 25-35. Recuperado de

file:///D:/Downloads/13427-Texto%20del%20art%C3%ADculo-13077-1-10-20180321%20(2).pdf

- De Murzi, M. (2004). La Educación Preescolar un derecho que tiene la infancia a participar en situaciones educativas que sirvan para impulsar su desarrollo integral. *Acción pedagógica*, 13(2), 136-140. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2970392>
- Díaz, M. y Correa, D. (2018). *El diseño curricular en la formación de docentes en la primera infancia: un estudio comparativo*. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Mario_Villa/publication/329041012_EL_DISENO_CURRICULAR_EN_LA_FORMACION_DE_DOCENTES_EN_LA_PRIMERA_INFANCIA_UN_ESTUDIO_COMPARATIVO/links/5bf2ca4c92851c6b27cabb54/EL-DISENO-CURRICULAR-EN-LA-FORMACION-DE-DOCENTES-EN-LA-PRIMERA-INFANCIA-UN-ESTUDIO-COMPARATIVO.pdf
- E.I.A. (2013). La Flexibilidad y la Interdisciplinariedad en la Escuela de Ingeniería de Antioquia. Envigado, Antioquia: Colombia. Recuperado de https://www.eia.edu.co/documentos/laEIA/documentos_institucionales/flexibilidad_e_interdisciplinariedad_en_la_eia.pdf
- El Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994*. Bogotá: ECOE Ediciones. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- Elvir y Asensio. (2006). Plan de formación: Nuevo Enfoque De La Educación y la Atención Infantil En el marco del proyecto: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE-OEI) en Educación Inicial y Derechos de la Niñez. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/idie/modulo1.pdf>
- Escalona, L. (2008). Flexibilidad curricular: elemento clave para mejorar la educación bibliotecológica. *Investigación bibliotecológica*, 22(44), 143-160. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v22n44/v22n44a8.pdf>
- Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Laurus*, 12(21), 169-194. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76102112.pdf>

- Escolano, B. (1994). La arquitectura como programa. Espacio-escuela y curriculum, Historia de la Educación. *EUSAL revista*, 12(13), 97-120. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10116/10531>
- Euceda, T. (2007). *El Juego desde el Punto de Vista Didáctico a Nivel de Educación Prebásica*. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Mozarán, Tegucigalpa, M.D.C. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/el-juego-desde-el-punto-de-vista-didactico-a-nivel-de-educacion-prebasica/ducaci%C3%B3n%20Preb%C3%A1sica>
- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista digital UMBRAL*, 13, 1-10. Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/EDUCACI%C3%93N%20INCLUSIVA.pdf>
- Friz, M., Carrera, C. y Sanhueza, S. (2009). Enfoques y concepciones curriculares en la Educación Parvularia. *Revista de Pedagogía*, 30(86), 47-70. Recuperado de <file:///D:/Documents/65911663003.pdf>
- García, F. y Pozuelos, F. (2017). El currículum integrado: los proyectos de trabajo como propuesta global para una escuela rural alternativa. *Aula Abierta*, 45(1), 7-14. Doi: <http://dx.doi.org/10.17811/rifie.45.2017.7-14>
- Garrido, M., y Grau, S. (2001) *Curriculum cognitivo para educación infantil*. Alicante: Ecu. Recuperado de: <https://www.editorial-club-universitario.es/pdf/232.pdf>
- Gazulla, E., y Leinonen, T. (2014). Pensamiento de diseño y aprendizaje colaborativo. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (42), 107-116. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4525729>
- Gil, J. y Maldonado, P. (2009). *Algunas implicaciones de la integración de la ciencia y la tecnología en el diseño curricular del preescolar* (tesis inédita). Universidad Pontificia Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/6659/tesis92.pdf?sequence=1>

- Gil, R., y María, R. (2011). Diseño de proyectos de investigación cualitativa. Noveduc Libros. Recuperado de: <http://files.coordinacion-de-investigaciones.webnode.com.co/20000002147c0549bf3/Enfoque%20de%20investigaci%C3%B3n.pdf>
- Gómez, B. (2004). La investigación acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores*, (7), 45-56. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2041013>
- González, M. (2009). *Aproximación a una teoría para el desarrollo del currículo como referente orientador en la formación técnico-humanística, desde la perspectiva de los institutos universitarios de tecnología* (Tesis de doctorado). Universidad de Carabobo, Valencia. Recuperado de <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/640/mgonzalez.pdf?sequence=1>
- Guerra, E., y Beltrán, L. (2016). Integración de los proyectos transversales al currículo: una propuesta para enseñar ciudadanía en ciclo inicial. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 1-26. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/26065>
- Hoyos, C. R. (2007). La función docente desde el enfoque curricular técnico en los procesos de formación virtuales: posibilidades y límites. In TIC@ aula 2007: Aula digital. Servicio de Publicaciones. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Carlos_Hoyos5/publication/266422867_LA_FUNCION_DOCENTE_DESDE_EL_ENFOQUE_CURRICULAR_TECNICO_EN_LOS_PROCESOS_DE_FORMACION_VIRTUALES_POSIBILIDADES_Y_LIMITES/links/557080ea08ae7d0f5f901ca7.pdf
- ICBF (2012). Anexo Técnico para Orientar la Prestación de Servicios en Centros de Desarrollo Infantil Modalidad Institucional. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Descargas1/AnexoTecnico-Contratacion-PrimeraInfanciav2.pdf>
- ICBF. (2014). Manual Operativo Servicio de Educación Inicial, Cuidado y Nutrición en el Marco de la Atención Integral para la Primera Infancia. Recuperado de

- https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/anexo_7._manual_operativo_modalidad_institucional.pdf
- Jiménez, L. (2008). Enfoque curricular centrado en la persona. *Revista Educación*, 32(1), 63-76. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44032106.pdf>
- Junta de Andalucía. (2012). Proyecto curricular. Educación infantil. Colegio público el Tomillar. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/29001637/helvia/sitio/upload/PROYECTO_CURRICULAR_INFANTIL_revision_1112.pdf
- Kramer, S. (2005). Infancia, cultura y currículo: desafíos para la escuela. *Educación*, 14(27), 33-50. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5057014>
- Labra, P., Montenegro, G., Iturra, C., y Fuentealba, R. (2005). La investigación-acción como herramienta para lograr coherencia de acción en el proceso de práctica profesional durante la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(2), 137-143. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000200009
- Llorent, V. y Marín, V. (2014). La Integración de los Dibujos Animados en el Currículo de Educación Infantil. Una Propuesta Teórica. *REICE*. 12(2). 73-82. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55129541005>
- López, L. (2012). La importancia de la interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento desde la filosofía de la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación* (13), 367-377. Recuperado de <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/8676>
- López, R. (2015). *Planificación y evaluación en el nivel de Educación Inicial*. (Tesis inédita de maestría). Universidad de Carabobo, Bárbula. Recuperado de <http://riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/948/1/rlopez.pdf>
- Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1), 11-22. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- Lugo, L. R. (2007). Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Revista universitaria de sonora*, (1), 1-3. Recuperado de <http://convivejoven.semsys.itesi.edu.mx/cargas/Manuales/FORMACI%C3%93N%20INT>

- EGRAL%20DESARROLLO%20INTELECTUAL,%20EMOCIONAL,%20SOCIAL%20Y%20%20C3%89TICO%20DE%20LOS%20ESTUDIANTES.pdf
- Lynn, S. y Kauerz, K. (2006). Programas Preescolares: Currículo efectivo. Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia. Recuperado de <http://www.encyclopedia-infantes.com/sites/default/files/textes-experts/es/2337/programas-preescolares-curriculo-efectivo.pdf>
- Manhey, M. (2014). Currículo en educación infantil y diversidad: un tema pendiente. *Investigación y Postgrado*, 29(2), 113-135. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872014000200006
- Manhey, M. (2015). *Evaluación de la Implementación Curricular en el Primer Ciclo de Educación Parvularia de Chile*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/43635>
- Marin, B. y Tamayo, G. (2008). *Currículo integrado: aportes a la comprensión de la formación humana*. Recuperado de biblioteca.ucp.edu.co/ojs/index.php/coleccionmaestros/article/download/1817/1726
- Martínez, M. (2014). Reflexiones en torno a la Investigación-Acción educativa. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (18), 58-86. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3034/Reflexiones%20en%20torno%20a%20la%20Investigaci%C3%B3n-Acci%C3%B3n%20educativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MEN (2012). Desarrollo integral en la primera infancia modalidades de educación inicial centros de desarrollo infantil. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-305302_recurso_Calidad.pdf
- MINERD. (2014). *Diseño curricular nivel inicial*. Santo domingo, República dominicana: Editorial Herrera y Terrero. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/curricula/dominicanrepublic/dr_pp_2014_spa.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Modalidades de educación inicial institucional - CDI. Ministerio de educación (Ed.), Modalidades y Condiciones de Calidad para la Educación

- Inicial. (pp.20-23). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional - De Cero A Siempre. Retomado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_guia50.pdf
- Ministerio de Educacion, Cultura Y Deportes. (2001) Fundamentación teórica del currículo básico nacional del nivel de educación preescolar o inicial. Modelo normativo. *Educere*, 5(13), 103-120. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601320>
- Ministerio de Educación. (2014). *Currículo de la Primera Infancia: Desde el Nacimiento a los 3 años*. pp. 1- 70. Ministerio de Educación de Panamá. Recuperado de http://www.mides.gob.pa/wp-content/uploads/2017/01/curriculo_0_3_Panama.pdf
- Ministerio de Educación. (2014). *Currículo Educación Inicial*. Ecuador, Quito: Ministerio de Educación del Ecuador. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/06/curriculo-educacion-inicial-lowres.pdf>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). Subsistema de Educación Inicial Bolivariana: Currículo y Orientaciones Metodológicas. Caracas. Recuperado de http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Curriculo%20Educacion%20Inicial%20Bolivariana.%202007.pdf
- MINRED. (2016). *Diseño curricular nivel inicial*. Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: <http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2016/07/NIVEL-INICIAL.pdf>
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa Guía didáctica. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Montaño, L. (2012). La construcción de vínculos interinstitucionales como estrategia de enseñanza y de aprendizaje para formar en y para la diversidad. Una experiencia docente en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/expe/4265Montano.pdf>
- MPS. (2007). Documento Conpes Social 109. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf
- Mulas, F., y Millá, M. (2004). La Atención Temprana: qué es y para qué sirve. *Summa Neurológica*, 1(3), 31-34. Recuperado de:

- <http://s355284757.mialojamiento.es/es/descargas/documentos/atencion/atencion.temprana.mulas.milla.pdf>
- Muñoz, I. A. (2008). La formación dual y su fundamentación curricular. *Revista Educación*, 32(1), 45-61. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/523/551>
- Myers, R., Martínez, A., Delgado, M., Fernández, J., y Martínez, A. (2013). *Desarrollo infantil temprano en México: diagnóstico y recomendaciones*. Recuperado de <https://publications.iadb.org/en/publication/14711/desarrollo-infantil-temprano-en-mexico-diagnostico-y-recomendaciones>
- Navarro, L. (2010). Aproximación a la comunicación social desde el paradigma crítico: Una mirada a la comunicación afirmadora de la diferencia. *Investigación & Desarrollo*, 16(2). Recuperado de [file:///D:/Downloads/818-1672-1-PB%20\(3\).pdf](file:///D:/Downloads/818-1672-1-PB%20(3).pdf)
- Noguera, J. (2002). El concepto de trabajo y la teoría social crítica. *Papers: revista de sociología*, (68), 141-168. Recuperado de [file:///D:/Downloads/25717-25641-1-PB%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/25717-25641-1-PB%20(1).pdf)
- Ortiz, A. (2010). *Relaciones entre Educación, Pedagogía, Currículo y Didáctica*. Colombia. Recuperado de <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/86/79>
- Ortiz, E. (2006). Retos y perspectivas del currículo integrado. *Revista de Educación de Puerto Rico (REduca)*, (21), 35-56. Recuperado de <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/13234>
- Ortiz, M. E. (2012). Currículo y competencias ¿Qué sujeto infantil están produciendo? *Alteridad. Revista de Educación*. 7(1), 50-57. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=598110>
- Osorio, M. (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, 1 (26), 140-151. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n26/2145-9444-zop-26-00140.pdf>

- Ossa A. (marzo de 2019). Enfoque curricular. Cuarto taller Bajo Cauca sobre el Despliegue de lo curricular en CDI. Taller llevado a cabo en Caucasia, Antioquia, Colombia.
- Paz, E. (2003). Investigación cualitativa en educación. *Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37465571/S3_capitulo_7_de_sandin.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1554220693&Signature=Hlw5jbPKAJ6isSrAgfPLLGnxa30%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DINVESTIGACION_CUALITATIVA_EN_EDUCACION.pdf
- Peralta, M. (2009). El futuro de la educación inicial iberoamericana: calidad desde la construcción de currículos en una perspectiva de posmodernidad. En J. Palacios y E. Castañeda (Eds.), *La Primera Infancia (0-6 años) y Su Futuro*. (pp. 83-90). España: Santillana. Recuperado de www.oei.es/historico/metas2021/LAPRIMERAINFANCIA.pdf
- Peralta, M. (2014). La construcción de currículos nacionales en educación infantil como parte de las políticas de calidad en Latinoamérica. *RELAdeI*. 3(1), 63-72. Recuperado de <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/article/view/4708>
- Poblete, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles educativos*, 40(159), 51-65. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n159/0185-2698-peredu-40-159-51.pdf>
- Puente, M. (2014). La escuela rural francisco José de Caldas: Bases para la construcción de un diseño curricular propio, pertinente y participativo. (Tesis maestría inédita). Universidad del Valle, Cali- Colombia. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/7719>.
- Quintero, J. Munevar, R., y Yepes, J. (2007). Investigación-acción y currículo; un recorrido por el mundo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 1 (3), pp. 123-142. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2332/233247620010.pdf>

- Quiroz, R. y Mesa, A. (2011). Currículo crítico en la formación ciudadana. *Educere*, 15(52). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35622379008.pdf>
- Restrepo Álvarez, R., y Ospina Raigoza, V. (2014). Los enfoques curriculares presentes en los planes de formación complementaria de la Escuela Normal Superior de Santa Rosa de Osos (Tesis de pregrado). Universidad De Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/351/1/B0140.pdf>
- Rivadeneira, M. (2012). *El currículo de educación inicial aplicado en aula y su contribución en el desarrollo cognitivo de los niños de 3 y 4 años del Centro de Educación Inicial Ciudad de Cuenca de Quito, en el año 2011*. (Tesis inédita). Recuperado de <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/307/1/T-UCE-0010-74.pdf>
- Rodríguez, J. (2005). La Investigación acción educativa: Orígenes, corrientes y características. In La Investigación acción educativa: ¿qué es?, ¿cómo se hace? DOXA. Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1359/3/2005_Rodriguez_La-Investigacion-accion-Educativa-Origenes-corrientes-y-caracteristicas.pdf
- Rosa, A., y Arocho, W. (2016). Un modelo de educación en clave vygotskiana: Estudio piloto del desarrollo socioemocional de pre-escolares con el currículo “Key to learning”. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 27(2), 334-352.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a09v13n13.pdf>
- Sánchez, A. y Pérez, C. (2017). La formación humanista: Un encargo para la educación. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(3), 265-269. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000300041&lng=es&tlng=es.
- Sánchez, J., y Pérez, C. (2011). Hacia un currículo transdisciplinario: una mirada desde el pensamiento complejo *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. 17. 143-164 Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65221619010>
- Sanjurjo, L. (2009). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Santa Fe, Argentina. Homo Sapiens Ediciones. Recuperado de

- <https://es.scribd.com/document/363113053/Los-Dispositivos-Para-La-Formacion-en-Las-Practicas-Profesionales-Sanjurjo>
- Stabback, P. (2016). *Qué Hace a un Currículo de Calidad*. (Tesis inédita). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243975s.pdf>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Contus Editorial Universidad de Antioquia. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38537364/Teoria_Fundamentada.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1554223367&Signature=KHDhkaJWCsBVLjMXrXoKOG8hIOk%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTeoria_Fundamentada.pdf
- Susinos, T., y López, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44. Recuperado de <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/10850>
- Tarapuez, E. (2001). Dificultades y potencialidades para el desarrollo de un currículo pertinente para la educación emprendedora. *Memorias XXI Congreso Latinoamericano sobre Espiritu Empresarial*. Recuperado de https://bibliotecadigital.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/item/5375/1/6P2.pdf
- Tellez, S. (2014). Seguimiento al Desarrollo Integral de las niñas y los niños en la Educación Inicial. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-341880_archivo_pdf_doc_25.pdf
- Terán de Serrentino, M., y Pachano, L. (2005). La investigación-acción en el aula: tendencias y propuestas para la enseñanza de la matemática en sexto grado. *Educere*, 9(29). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602905.pdf>
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción pedagógica*, 16(1), 14-28. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968540>

- Tuñón, I. (2012). Educación inicial y desarrollo en la primera infancia. Niños y niñas entre 45 días y 5 años en la Argentina urbana. *Boletín del Barómetro de la Deuda Social de la Infancia*. Recuperado de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/greenstone/collect/investigacion/archives/educacio.dir/doc.pdf>
- Unzueta, S. (2011). Algunos aportes de la psicología y el paradigma socio crítico a una educación comunitaria crítica y reflexiva. *Revista Integra Educativa*, 4(2), 105-144. Recuperado de <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v4n2/v4n2a06.pdf>
- Upegui, M. (2009). *La flexibilidad curricular y el contexto socioeconómico*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://huitoto.udea.edu.co/curriculo/Menu/DocumentosCurriculo/ARTICULOS%20SOBRE%20CURRICULO%20Y%20FLEXIBILIDAD%20CURRICULAR/LA%20FLEXIBILIDAD%20CURRICULAR%20Y%20EL%20CONTEXTO%20SOCIOECONOMICO.pdf>
- Urgence, G. (2009). Manual de la participación para los actores humanitarios: cómo mejorar la implicación de las poblaciones afectadas por la crisis en la respuesta humanitaria [en línea], edit. Groupe URD, 2009. 15, 296. Recuperado de https://www.urd.org/IMG/pdf/MP_ESP_CHAPITRE8.pdf
- Vargas, A., y Rondón, L. (2012). El enfoque socio-crítico en la formación docente en la UPEL-IPB. *educare*. 16, (2). 176-190. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/826/276>
- Vélez, C. A. (2018). *Las prácticas comunitarias y su aporte en la construcción de un currículo escolar rural, contextualizado y participativo de la vereda El Cardal, municipio de Andes, Antioquia* (tesis de maestría). Universidad De Antioquia, Colombia. Recuperado de <http://200.24.17.68:8080/jspui/handle/123456789/3304>
- Vera, M. y López, J. (2009). El funcionamiento de un Centro de Desarrollo Infantil y Atención Temprana (CDIAT). *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (65), 21-38. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3007785.pdf>

Vicerrectoría académica. (2018). *Currículo y pedagogía en lineamientos académicos*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario. Recuperado de <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/18664>

Zúñiga, A. C. (2012). *Currículo investigativo*. Colombia: SCRIBD. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/106990631/Curriculo-Investigativo>

8. ANEXOS

Anexo 1. Modelo de ficha diligenciado. Elaboración propia.

Pág.	Muñoz, I. A. (2008). La formación dual y su fundamentación curricular. <i>Revista Educación</i> , 32 (1), 45-61. Recuperado de https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/523/551	Lectura Temática
(54)	“El currículo humanista fundamenta la educación dual en sus procesos pedagógicos que involucran el aprender a ser en el desarrollo de habilidades personales como la seguridad en sí mismo, la autoestima, la responsabilidad individual, la autonomía, la sociabilidad y el sentido de propósito; las habilidades interpersonales y sociales, los valores, el trabajo en grupo, la relación interpersonal, la capacidad de negociación, el saber escuchar y comunicarse y el manejo de la diversidad, todas exigencias en la actividad de interacción empresa-academia, las relaciones con otros y las actividades individuales”	Currículo humanista

Anexo 2. Guía de instrumento de observación. Elaboración propia.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1803
SECCIONAL BAJO CAUCA
LICENCIATURA EN PEDAGOGIA INFANTIL
GUÍA DE OBSERVACIÓN SEMIESTRUCTURADA
**Enfoques y características curriculares en un centro de Desarrollo Infantil Del Municipio De
Caucasia**

El propósito de esta investigación es indagar, vislumbrar y puntualizar las dinámicas de lo

curricular en un centro de desarrollo infantil, del municipio de Caucasia, a través de un acompañamiento curricular situado, desde procesos de investigación acción educativa. Lo anterior permite reconocer aspectos curriculares de la institución para fortalecer las dinámicas curriculares.

ENFOQUES CURRICULARES

SUBCATEGORÍA	FECHA	LUGAR	MOMENTO DE OBSERVACIÓN	DESCRIPCIÓN
Currículo técnico				
Currículo práctico				
Currículo crítico				
Currículo oculto				
Currículo Operacional				
Currículo investigativo				
Extra currículo				
Emergentes				

CARACTERÍSTICAS CURRICULARES

CATEGORÍAS	FECHA	LUGAR	MOMENTO DE OBSERVACIÓN	DESCRIPCIÓN
Flexible				
Abierto				
Integral				
Humanista				
Pertinente				
Participativo				

Características emergentes					
----------------------------	--	--	--	--	--

Anexo 3. Guía de instrumento de entrevista. Elaboración propia.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

LICENCIATURA EN PEDAGOGIA INFANTIL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

SECCIONAL BAJO-CAUCA

ENTREVISTA

Enfoques y características curriculares en un centro de desarrollo infantil del municipio de Caucasia

El componente curricular se convierte para las prácticas pedagógicas en un elemento fundamental, debido a que posibilita la cualificación de las características y los enfoques curriculares. En ese sentido, este instrumento de entrevista tiene como propósito el reconocimiento de información a través de los diferentes actores participantes en la formación de los niños y niñas en un centro de desarrollo infantil, para realimentar la dinámica curricular, y contribuir a partir de metodologías investigativas, a la potenciación de sus enfoques y características.

CATEGORÍA ENFOQUES CURRICULARES

<p>Currículo práctico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué valor da usted como agente educativa a las actividades y experiencias prácticas de niñas y niños en el aula de clase? - ¿Qué proyectos transversales y de aula desarrolla con los niños y niñas en el salón de clase? - ¿Qué estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizan en el aula? - ¿Qué estrategias usan para analizar, realimentar y cualificar su labor en el aula? 	
<p>Currículo crítico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué contenidos o experiencias desarrolla en el aula para afianzar la autonomía y la libertad en los niños y niñas? - ¿Cómo los contenidos y experiencias que desarrolla en el aula transforman los hábitos y prácticas de los niños y niñas en su vida cotidiana? - ¿De qué manera se llevan a cabo las relaciones entre niño(a) y el agente educativo? - ¿Cómo participa en el proceso de reflexión y transformación de la enseñanza y el aprendizaje? - ¿Cómo se concibe la formación de los niños y niñas en el CDI? 	

Currículo oculto	<p>-¿Además de los conocimientos o aprendizajes esperados, cuáles considera usted que deben ser enseñados como complemento del proceso, aunque no estén estipulados en el proyecto educativo del CDI?</p> <p>- ¿Qué actitudes o normas reconoce el CDI como fundamentales para el proceso de enseñanza-aprendizaje?</p> <p>¿Qué importancia le da usted a los espacios físicos del CDI en la educación de niños y niñas?</p> <p>-¿Enuncie algunas de las manifestaciones o festividades más comunes que se celebran en el centro de desarrollo infantil?</p>	
Currículo investigativo	<p>- ¿Cómo aviva la curiosidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje en niños y niñas?</p> <p>- ¿Qué importancia le concede en la preparación de sus clases al estímulo investigativo de los niños y niñas?</p> <p>- ¿Qué estrategias emplean para realimentar y cualificar su labor docente?</p> <p>- ¿Qué tipo de estrategias utiliza en el aula de clases para lograr que sus alumnos problematicen un tema?</p> <p>- ¿Qué proyectos desarrollan para impulsar la actitud científica en niños y niñas en el CDI?</p>	
Otras subcategorías emergentes		

CARACTERÍSTICAS CURRICULARES

SUBCATEGORÍA	PREGUNTA	COMENTARIOS
Flexible	<ul style="list-style-type: none"> - ¿De qué manera regula las estrategias y los contenidos de acuerdo al ritmo de aprendizaje de cada niño o niña? - ¿De acuerdo con las estrategias que despliega en el aula, cuáles considera que permiten a los niños y niñas, mayores posibilidades de aprendizaje? - ¿De qué modo son útiles las demandas e intereses de los niños y niñas para la organización de las clases en el aula? - ¿Cómo en la actualización de los contenidos y experiencias de aprendizaje reconocen los desarrollos de los conocimientos en el área de la educación inicial? 	
Abierto	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué actividades científicas realiza con los niños involucrando el entorno que los rodea? - ¿Cómo trae el mundo real al aula o cómo lleva el aula a la vida real de los niños y las niñas? - ¿Cómo aprovecha las fortalezas culturales en el aprendizaje de los niños y niñas? 	
Integral	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo permite que la realidad se enlace con las competencias y áreas a la hora de enseñar? - ¿De qué manera puede ver un niño la realidad en que 	

	<p>vive a través de las actividades de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el CDI?</p> <p>- ¿Cómo desarrolla el CDI la formación integral de los niños y niñas?</p>	
Humanista	<p>- ¿Cómo se evidencia el reconocimiento de las potencialidades del niño y la niña en los diferentes procesos formativos en el CDI?</p> <p>- ¿Cómo se afirma en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el desarrollo humano e integral de los niños y niñas?</p>	
Pertinente	<p>- ¿De qué manera contribuye a mantener y resaltar el legado social y cultural, de los niños y niñas, a través de los procesos que se proponen día a día en los espacios de aprendizaje?</p> <p>- ¿Cómo hace posible la relación entre la teoría y la práctica, es decir, el decir y el saber hacer?</p> <p>-¿Qué tipo de eventos de aprendizaje y enseñanza se desarrollan a partir del reconocimiento de las necesidades contextuales del espacio social donde viven los niños y las niñas?</p>	
Participativo	<p>- ¿Qué actores de la comunidad educativa del CDI participan en el enriquecimiento de los procesos educativos y formativos para la infancia?</p> <p>- ¿Cuál es el papel de la comunidad en las dinámicas educativas que se planean y desarrollan en el CDI?</p>	

	- ¿Cómo participan las familias en el aprendizaje de sus hijos?	
Características emergentes		

Anexo 4. Guía de planeación de taller. Elaborada por Arley Ossa Montoya

**CONVENIO DE PRÁCTICAS ACADÉMICAS CELEBRADO ENTRE LA
COPRPORACIÓN PECAS Y LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA – FACULTAD DE
EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PEDAGOGIA INFANTIL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
SECCIONAL BAJO-CAUCA**

TALLER ENFOQUES CURRICULARES

Nombre del Taller: Enfoques curriculares.

CDI en el que se desarrollará el Taller: Mara

Población a la que se desarrollará el taller: Agentes Educativos.

Fecha del Taller: 29 de marzo de 2019

Hora del Taller: 10 a.m.

1. Propósito del taller: Analizar aspectos teóricos, conceptuales y metodológicos de las teorías curriculares y sus implicaciones para la educación de la infancia.
2. Experiencias de ambientación al taller:
 - Presentación de los participantes.
 - Presentación de la estructura del taller.
3. Experiencias de enseñanza aprendizaje centrales que se desarrollaran en el taller:

- Por subgrupos analizar y responder la siguiente pregunta, la cual será socializada en plenaria: ¿El currículo de la institución da más preponderancia a la teoría, la práctica o la crítica?
- 4. Metodología del taller:
 - Conceptualización de enfoques curriculares
 - Teorización de enfoques curriculares
 - Trabajo en subgrupos sobre enfoques curriculares
 - Plenaria del trabajo subgrupal sobre enfoques curriculares
 - Problematización de enfoques curriculares en relación a la educación de la infancia.
- 5. Evaluación del taller:
 - Evaluación formativa de fortalezas, limitaciones y retos derivados del taller.
- 6. Recursos para el taller
 - Guía de taller.
- 7. Bibliografía para el desarrollo del taller.
 - Boada, D. Y Escalona, J. (2004). Tendencias curriculares en la educación inicial. *Educere*, 8(24), 26-21.
 - Gimeno, José. (1991). *El currículum una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Anexo 5. Guía de instrumento de análisis documental. Elaboración propia.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

**SECCIONAL BAJO CAUCA
LICENCIATURA EN PEDAGOGIA INFANTIL
ANÁLISIS DOCUMENTAL**

**Enfoques y características curriculares en un centro de desarrollo infantil
del municipio de Caucasia**

El propósito de esta investigación es visibilizar las dinámicas de lo curricular en un centro de desarrollo infantil del municipio de Caucasia, realimentando sus despliegues a través de acompañamiento curricular situado, llevado a cabo en un proceso de investigación acción educativa.

Lo anterior se desarrolla a partir de la visibilización de los enfoques curriculares del centro de desarrollo infantil, contribuyendo a partir de metodologías investigativas, a la potenciación de sus prácticas curriculares. Así mismo, a través del reconocimiento de las características curriculares que se presentan en la institución, en función de la cualificación de sus despliegues curriculares.

CATEGORÍA ENFOQUES CURRICULARES

SUBCATEGORÍA	FUENTE	ENUNCIADO	ANÁLISIS
Currículo Técnico			
Currículo Práctico			
Currículo Crítico			
Currículo Oculto			
Currículo Investigativo			
Currículo			

Integrado			
Otras subcategorías emergentes			

CATEGORÍA CARACTERÍSTICAS DEL CURRÍCULO

SUBCATEGORÍA	FUENTE	ENUNCIADO	ANÁLISIS
Flexible			
Pertinente			
Abierto			
Investigativo			
Integral			
Humanista			
Participativo			
Otras características emergentes			