



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**EL DESPLIEGUE DE LO CURRICULAR EN UN CENTRO  
DE DESARROLLO INFANTIL DEL BAJO CAUCA  
ANTIOQUEÑO**

Diana Marcela Arias Hoyos

Zuleydi Jiménez Mercado

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación, Departamento de Educación Infantil

Seccional Bajo Cauca

Caucasia, Antioquia, Colombia

2019

**El despliegue de lo curricular en un Centro de Desarrollo Infantil del Bajo Cauca  
Antioqueño**

**Diana Marcela Arias Hoyos**

**Zuleydi Jiménez Mercado**

Trabajo de investigación presentada(o) 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 Historia de la Práctica Pedagógica

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación, Departamento de Educación Infantil

Seccional Bajo Cauca

Caucasia, Antioquia, Colombia

2019

*Le agradecemos a Dios y a nuestra familia por acompañarnos en este proceso de formación y cualificación, meta que nos ayudará en nuestra vida profesional, personal y académica, de la misma manera, contribuir de forma significativa a la región del Bajo Cauca.*

*“No temas, porque yo estoy contigo; no desmayes, porque yo soy tu Dios que te esfuerzo; siempre te ayudaré, siempre te sustentaré con la diestra de mi justicia.”*

*Isaías 41:10*

## CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>11</b>
<b>PROBLEMA</b> .....	<b>11</b>
1.1. Planteamiento del problema .....	11
1.2. Formulación del problema .....	16
1.2.1 Pregunta central.....	16
1.2.1. Preguntas derivadas .....	17
1.3. Justificación del problema.....	17
<b>2. ANTECEDENTES</b> .....	<b>19</b>
<b>3. HORIZONTE TEÓRICO CONCEPTUAL</b> .....	<b>33</b>
3.1. Centro de desarrollo infantil (CDI) .....	33
3.2. Nociones y conceptos curriculares.....	40
3.3. Características del currículo de educación inicial .....	45
3.4. Enfoques curriculares.....	49
<b>4. METODOLOGIA</b> .....	<b>54</b>
4.1. Enfoque socio-critico .....	54
4.2. Método de investigación .....	57
4.3. Contexto para la investigación.....	58
4.4. Etapas para el desarrollo de la investigación .....	60
4.5. Plan análisis.....	63
4.6. Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	64
4.6.1. Técnicas.....	65
4.6.2. Instrumentos .....	67
<b>5. RESULTADOS</b> .....	<b>69</b>
5.1. Enfoques curriculares en un centro de desarrollo infantil .....	69
5.1.1 Enfoque curricular técnico .....	69
5.1.2 Enfoque curricular practico.....	73
5.1.3 Enfoque curricular investigativo .....	74
5.1.4 Enfoque curricular critico .....	78
5.1.5 Enfoque curricular por competencia .....	82
5.1.6 Enfoque curricular oculto.....	84

5.2. Características curriculares de un centro de desarrollo infantil .....	86
5.2.1 Participativo .....	87
5.2.2 Contextualizado o global.....	88
5.2.3 Flexibilidad .....	90
5.2.4 Valorativo y humanista .....	92
5.2.5 Lúdico .....	93
5.2.6 Abierto .....	96
5.2.7 Integrado .....	98
5.2.8 Interdisciplinar y amplitud .....	100
5.2.9 Investigativo.....	101
5.2.10 Continuidad y progresión.....	102
5.2.11 Pertinencia.....	105
5.2.12 Calidad .....	106
<b>6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....</b>	<b>109</b>
<b>7. REFERENCIAS.....</b>	<b>112</b>
<b>8. ANEXOS.....</b>	<b>121</b>

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1. Antecedentes investigativos. Creación propia.

Figura 2. Funciones sociales que proveen la educación inicial. Creación propia.

Figura 3. Algunas características del currículo del nivel inicial. Creación propia.

Figura 4. Representación de algunos de los enfoques curriculares abordado en el horizonte teórico conceptual. Creación propia.

Figura 5. Técnicas e instrumentos de recolección de información. Creación propia.

Figura 6. Enfoque emergente en el CDI indagado. Creación propia.

## **LISTA DE FOTOGRAFÍAS**

Fotografía 1. Taller: Características curriculares. Arias y Jiménez, 2018.

Fotografía 2. Un espacio del Centro de Desarrollo Infantil: Bajo Cauca.

Fotografía 3. Acompañamiento curricular situado.

Fotografía 4. Taller: Cuidado y autocuidado. Arias y Jiménez, 2018.

**LISTA DE TABLAS**

Tabla 1. Cronograma desarrollado en el CDI indagado. Creación Propia.



## RESUMEN

En este proyecto se investigó los ordenamientos y funcionamientos de los enfoques curriculares y sus características, en un centro de desarrollo infantil del Bajo Cauca Antioqueño, a partir de su resignificación, a la potenciación de sus prácticas curriculares.

En el problema de investigación se planteó la importancia de que el currículo sea explícito para que favorezca a la comunidad académica, beneficie los procesos de aprendizaje y responda a las exigencias sociales. De la misma manera en la investigación se llevó a cabo una revisión de antecedentes investigativos sobre centros de desarrollo infantil, educación inicial, currículo para la educación inicial, se detalla las nociones y conceptos de currículo sus enfoques y características.

Se abordó por medio de la metodología Investigación Acción Educativa, desde el enfoque crítico social y para un acompañamiento curricular situado; se llevaron a cabo, técnicas e instrumentos los cuales fueron, taller, la observación, entrevistas semiestructurada y análisis documental a su vez los instrumentos empleados fueron, guía de taller, guía de observación semiestructurada y diario de campo, guía de entrevistas semiestructuradas y fichas bibliográficas.

Lo anterior favoreció un análisis de la información para develar los enfoques curriculares y reconocer las características curriculares en el centro de desarrollo infantil indagado y manifestarlas en los resultados para finalmente llegar a las conclusiones que permitieron reflexionar sobre el proceso, lo encontrado en el centro de desarrollo infantil y las recomendaciones que se le hacen al centro para mayor cualificación académica concerniente a los curricular a la vez elaborar una preguntas que pueden resolverse en futuras investigaciones.

**Palabras clave:** Educación inicial, centro de desarrollo infantil, currículo.

## ABSTRACT

In this project the ordering and functioning of the curricular approaches and their characteristics were investigated in a child development center in Bajo Cauca Antioqueño, from its resignification, to the strengthening of its curricular practices.

In the research problem, the importance of the curriculum being explicit so that it favors the academic community, benefits learning processes and responds to social demands was raised. In the same way, the research carried out a review of the research background on the development centers, initial education, curriculum for the initial education, details the concepts and notions of the curriculum, its approaches and characteristics.

It was addressed through the Educational Action Research methodology, from the critical social approach and for a situated curricular accompaniment; were carried out, techniques and instruments which were, workshop, observation, semi-structured interviews and documentary analysis in turn the instruments used were, workshop guide, semi-structured observation guide and field diary, semi-structured interviews guide and bibliographic sheets.

The above favored an analysis of the information to reveal the curricular approaches and recognize the curricular characteristics in the CDI investigated and show them in the results to finally arrive at the conclusions that allowed to reflect on the process, what was found in the child development center and the recommendations that are made to the center for greater academic qualification concerning the curricular and at the same time to elaborate some questions that can be solved in future investigations

**Keywords:** Initial education, child development center, curriculum.

## INTRODUCCIÓN

### 1. PROBLEMA

#### 1.1 Planteamiento del problema

En este proyecto se indagan por los ordenamientos y funcionamientos de los enfoques curriculares y sus características, en un Centro de Desarrollo Infantil del Bajo Cauca Antioqueño, y se aporta a partir de su resignificación, a la potenciación de sus prácticas curriculares.

A partir de la información indagada en los antecedentes y de un reconocimiento realizado al Centro de Desarrollo Infantil, se hizo necesario mirar de forma detallada el currículo del nivel inicial, el cual no debe trabajarse de forma no aislada en los elementos que lo conforman como sus principios, propósitos, conceptos, enfoques, características, características de los sujetos a formar, métodos, recursos, tiempo de aprendizaje, espacios educativos, procesos de enseñanza-aprendizaje y la evaluación. En relación a estos aspectos se deben reconocer los componentes con los que se relaciona como el contexto, la familia, los agentes educativos, lineamientos curriculares, aspectos políticos, ámbitos sociales, entornos culturales, dinámicas económicas.

En este sentido, si en uno de los mencionados elementos y aspectos se genera inconsistencia, la dinámica curricular se verá afectada, ameritando una intervención pertinente a partir del conocimiento y apropiación de los enfoques curriculares, de sus rasgos, de sus nociones y conceptos, y de las relaciones posibles de establecer entre lo pedagógico y lo didáctico. Desde la anterior perspectiva, si no hay un dominio, claridad conceptual y

teórica de elementos como los abordados, el despliegue curricular se ve afectado, con las consecuencias de ello en lo educativo y en la formación de los sujetos. Así, la calidad educativa se verá desmejorada, trayendo como efecto, la falta de respuesta a las necesidades educativas de la comunidad, la sociedad y el sujeto desde lo curricular.

Por ese motivo se hace necesario que en la construcción de las apuestas educativas que deben dar orientación a los CDI, se explicita el paradigma curricular, que se juzgue conveniente y pertinente articular, en función de dar respuesta a la propuesta formativa integral que debe adoptarse en el centro, para afianzar la calidad en la educación inicial. Lo anterior se hace imprescindible, ya que

El Currículo de Educación inicial se orienta hacia el desarrollo integral de la población desde la gestación hasta que cumpla 6 años de edad o cuando ingrese al primer grado de Educación Básica; y promueve interrelaciones entre el niño y la niña con sus pares, con su grupo familiar, con los docentes y otros adultos significativos de la comunidad. En consecuencia, considera la diversidad social y cultural de las familias y comunidades donde las niñas y niños crecen y se desarrollan. (MED, 2005, p.21)

El Ministerio de Educación y Deportes -MED- (2005) en el documento enfoques curriculares, exterioriza aspectos significativos del currículo de educación inicial para una mejor puesta en escena de lo educativo, entre ellos, la estructura curricular del nivel, la cual responde a las finalidades y objetivos de la política educativa multicultural y nacional de la educación inicial. En dicho documento, también se visibilizan las bases curriculares que

orientan la praxis pedagógica, para así fortalecer el desarrollo y aprendizaje en diversos contextos educativos, sociales y culturales. Por su parte, Navarro et al. (2010), plantean que es necesario que la puesta en escena del currículo, sea dirigida por agentes académicos comprometidos, que orienten la asignación de recursos, la evaluación del plan curricular de manera constante y que identifiquen los aspectos a mejorar para favorecer la asertividad en el desarrollo del mismo.

Rodino (2014) plantea por su parte que el currículo posibilita construir un proceso formativo dirigido a la niñez, de forma consecuente y adecuada a las necesidades de las infancias, asimismo, ofrece focalización, determinación, constancia, orientación y soporte técnico, teórico, conceptual y metodológico, a todo el personal comprometido con la dinámica pedagógica y educativa de la primera infancia y a las familias con la institución.

El MED (2005), desde un enfoque jurídico político, plantea el desarrollo curricular como un proceso que permite el ejercicio pedagógico, de manera consecuente y segura, por ello presenta directrices genéricas en relación a las características de atención a la infancia, en la evaluación, organización y los contextos de aprendizaje.

Reirmes (1992) en sus pesquisas expone, que la definición clara y pertinente del currículo, requiere de un talento humano preparado en educación inicial y cuidado infantil, una formación continua del equipo de trabajo, un seguimiento en la práctica del currículo dirigido a fomentar el desarrollo infantil, una integración activa de los padres y las madres, la formación de los mismos y un respaldo administrativo.

Para el MED (2005) desde una mirada jurídica y política “el currículo concreta su base pedagógica en la concepción constructivista del conocimiento, el aprendizaje significativo, la globalización de los aprendizajes y la definición del/la docente de educación inicial como mediador(a) en el proceso del desarrollo y aprendizaje infantil” (p.53).

Stabback (2016) define el currículo, “en una descripción de qué, por qué, cómo y cuándo deberían aprender los estudiantes” (p.8). Asimismo, resuelve interrogantes de carácter político, cultural, social y económico, respecto a las metas, contenidos y acciones pedagógicas, ello con el propósito de posibilitar a los estudiantes una enseñanza de calidad, la cual debe llevarse a cabo de forma deliberada y no prevista, siendo lo previsto lo planeado y formalizado, y lo no previsto, el currículo oculto. Así mismo, expresa que el currículo es un hecho que conforma aspectos de aprendizaje, que incluye la justificación, unos objetivos, unos tópicos, una metódica, recursos o instrumentos, la evaluación y el tiempo (Stabback, 2016), aspectos que debe integrarse no desde una racionalidad tecnológica del currículo sino desde miradas comprensivas, procesuales, indagativas y críticas.

Además de lo expresado, es de suma importancia que los proyectos curriculares que se estipulan para la primera infancia, sean educativos, culturales y sociales; que en ellos se sitúe lo que se desea para la primera infancia, con la finalidad de buscar una sociedad diferente a la existente, en donde esta potencie sus dinámicas culturales. Por tal razón, los lineamientos curriculares y pedagógicos deben ser contextualizados y recontextualizados en los jardines infantiles por los agentes competentes, teniendo en cuenta el entorno, las necesidades de los niños y niñas y los modelos pedagógicos y saberes (Distrito de Bogotá, 2010).

A pesar de que se plantea la importancia de llevar un currículo bien elaborado, abierto, flexible, entre otras características, que favorezca la primera infancia en nuestro país, lo curricular en la educación inicial se deja ver en ocasiones desde la observación simple directa realizada en nuestra formación profesional, de manera implícita en algunas instituciones de educación inicial.

Si bien dentro de las políticas educativas y en los programas de atención a la Primera Infancia como lo es la estrategia de Cero a Siempre o hablando de un grado de educación formal como lo es el preescolar, se busca promover el desarrollo de todos los infantes, el currículo no está suficientemente explícito y tampoco todas las características de este que se deben tener en cuenta, es más, para lo grados no formales ni siquiera hay un currículo estipulado, solo se busca abordar algunas características de él, que promuevan un desarrollo en los niño [...] es la falta de estudio o cuestionamientos sobre el currículo y sus características dentro del país y de la misma forma dentro de la educación inicial, como bien sabemos, esta abarca los espacios de los Centros de Desarrollo Infantil -CDI-, jardines y guarderías infantiles, hogares comunitarios y demás. (Marín, Mesa y Álvarez, 2016, p.1)

La anterior realidad se presenta, en un contexto en el que el desarrollo de la educación inicial es un derecho, el cual por lo tanto debe abarcar solo lo asistencial, sino igualmente lo curricular, puesto en circulación a partir de determinadas orientaciones que le den dirección a actividades gestoras como; el arte, el juego, la exploración del medio, la expresión corporal, entre otros, en tanto ejes curriculares que guían la acción del docente y demás actores que trabajan con la infancia, con la finalidad de formar un sujeto autónomo, crítico y

competente. Una configuración curricular, desde lo expresado, implica un diálogo entre diferentes sujetos, instituciones y discursos, en función de una educación inicial pertinente de la infancia, pero se hace necesario que se constituya de manera formal, en un componente de los planes operativos para la atención integral.

Se reconoce la relevancia de lo curricular en la educación inicial de la primera infancia, desde lo antes expresado. En este horizonte, al realizar un diagnóstico en la documentación institucional sobre lo curricular del Centro de Desarrollo Infantil de Bajo Cauca indagado y al llevar a cabo visitas y entrevistas no estructuradas con líderes educativos del mismo, se visibilizó a partir del mencionado reconocimiento preliminar, el despliegue de lo curricular, siendo necesario en las acciones de mejora, fortalecer la apropiación conceptual, teórica y metodológica de lo curricular desde sus enfoques y características en el CDI en cuestión.

## **1.2 Formulación del problema.**

### **1.2.2 Pregunta central.**

Por lo expresado surge como pregunta central en la investigación, la siguiente:

¿Cómo se despliegan las dinámicas de lo curricular, en un Centro de Desarrollo Infantil del Bajo Cauca en función de su resignificación y potenciación, a través de un acompañamiento curricular situado desplegado en procesos de investigación acción educativa?



### **1.2.3 Preguntas derivadas.**

Como preguntas derivadas de la anterior se plantearon:

¿Cómo se ordenan y funcionan los enfoques curriculares en un Centro de Desarrollo Infantil del Bajo Cauca, para coadyuvar a partir de su resignificación, a la potenciación de sus prácticas curriculares?

¿Cómo se visibilizan las características curriculares en un Centro de Desarrollo Infantil del Bajo Cauca, en función de la cualificación de sus despliegues?

### **1.3 Justificación del problema**

En esta investigación se propuso indagar lo curricular en un centro de desarrollo infantil, ya que estamos en un tiempo donde es primordial la formación para la primera infancia, por ello, se pretendió comprender la dinámica curricular, pues esta se ha entendido como esencial para la educación primaria, secundaria y superior, de manera que, se quiso percibir lo curricular en Educación Inicial y mirar su pertinencia.

Stabback, (2016), define que es de suma importancia que los directivos reconozcan lo curricular y capaciten a los docentes entorno a ello, de la misma manera, la apropiación curricular es el que viabiliza la operación coherente y pertinente de la Educación Inicial además puede ser apropiada en los diversos contextos sociales (MED, 2005).

De lo anterior, deja ver que es necesario que los currículos estén explícitos en el plan educativo institucional, para que la operatividad sea coherente y responda a las necesidades académicas y sociales. Mediante la indagación realizada a un Centro de Desarrollo Infantil del Bajo Cauca, a partir del desarrollo de tres visitas, de entrevistas no estructuradas, observaciones y análisis documental, fue factible reconocer, la necesidad de hacer explícito el paradigma curricular, pues este refleja de forma implícita, lo cual puede ser contraproducente puesto que, en la dinámica educativa es necesario una apropiación del paradigma curricular para que la operatividad de este sea pertinente y responda a las necesidades contextuales de los niños, niñas y comunidad. Vista tal necesidad, pretendemos una cualificación de las acciones pedagógicas que apuntalan la gestión curricular desde sus enfoques y características a partir de talleres que favorezcan a los agentes educativos en sus procesos de enseñanza y aprendizaje llevados a cabo para la educación de la infancia y la comunidad académica donde se reconozca está y vea la necesidad de hacerla explícita para que la educación inicial sea llevada a cabo con mayor eficacia.

## **2. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS EN RELACIÓN CON LO CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN INICIAL**

En los antecedentes investigativos, abordaremos en primera instancia, las tendencias de los centros de desarrollo infantil, seguidamente, la del currículo y la educación inicial y consecutivamente, los resultados derivados de las pesquisas realizadas y algunas metodologías relevantes empleadas por los investigadores en sus indagaciones. Adicional a lo anterior, este apartado busca dejar ver lo que se ha investigado y qué no y como nuestro proyecto parte y se relaciona con la revisión bibliográfica realizada.

En coherencia con lo anterior a continuación se presentarán las tendencias de las pesquisas con relación al currículo de la educación inicial y los centros de desarrollo infantil. En la anterior perspectiva, en la indagación realizada en relación a los antecedentes, se visualiza una preocupación en la primera tendencia relacionada con los centros de desarrollo infantil por parte de ciertos autores, sobre el efecto que los jardines infantiles producen a partir de las experiencias y contenidos curriculares en el desarrollo de los niños y niñas. En este sentido Seguel et al. (2012) presenta un estudio en Chile, sobre las consecuencias que genera asistir a jardines infantiles a partir del primer año hasta los cuatro años de edad, en aspectos relacionados al desarrollo y aprendizaje en la infancia y el impacto diferencial de acudir a los mismos. Howes (2003) plantea que analizar el impacto relacionado a la atención curricular infantil, implica examinar el cuidado en el hogar y las tensiones presentadas en los jardines infantiles en relación a los procesos curriculares llevados a cabo para la educación de la niñez.

Otros investigadores, se enfocan en el problema de la calidad como otro aspecto en los centros de desarrollo infantil. Al respecto, Araujo, López, Novella, Schodt y Tomé (2015) describen diferentes aspectos de calidad con relación al desarrollo curricular que los centros de atención públicos de Ecuador les ofrecen a los niños y niñas menores de tres años de edad. López y Calvo (2014) por su parte, ponen a la vista, los jardines y los ambientes activos modificantes y los pasivos aceptantes, donde el docente tiene gran incidencia desde las prácticas curriculares que implementa, las cuales afectan de forma significativa el

aprendizaje de los párvulos. Ospina et al. (2013) se preocupan por el creciente número de mujeres que demandan ingresar al mundo laboral y presentan la propuesta de crear un jardín infantil con calidad, en el que se atienda a la población infantil por 24 horas en la ciudad de Armenia Quindío. Carrillo y Runge (2013), presentan una mirada crítica a la creciente construcción de mega jardines en la ciudad de Medellín para responder a la política de la atención a la primera infancia, por ello, su intención es reflexionar dichos espacios, a la luz de los planteamientos foucaultianos, como heterotopías<sup>1</sup>, entendidos en tal horizonte como espacios o lugares cruzados por redes de relaciones en los que hay un control biopolítico<sup>2</sup> sobre los niños y niñas.

A continuación, las investigaciones que se han llevado a cabo con respecto a la segunda tendencia del currículo en la educación inicial, empezando por Boada y Escalona (2004), quienes en su pesquisa, hacen referencia a las tendencias curriculares en la educación inicial, planteando la diferencia entre un currículo pasivo de uno activo en la formación de la infancia, a partir de aspectos pedagógicos generales, el rol del niño y la niña, el rol del docente, de la familia, la comunidad, el centro educativo, las relaciones infante-docente, la interacción interinfantil, la correlación de los niños y niñas con el material, la concepción de ambiente, la planificación del tiempo diario, las estrategias metodológicas y la evaluación.

Además de las anteriores miradas, es relevante desde un enfoque jurídico político, el trabajo llevado a cabo el MCD (2001), el cual realiza una investigación, en la que se viabiliza el currículo de la educación inicial, planteándose, que: “la fundamentación filosófica del currículo del nivel inicial se sustenta en una base ecológica la cual proporciona una visión de conjunto de largo alcance y de interconexión humana, natural y universal” (p.106). Por lo tanto, este, lo que busca es que el sujeto en su formación no se vea de forma individual, si no como un todo, es decir, se relacione de manera profunda con la naturaleza, con el otro, con el universo y, sea sensible ante este.

---

<sup>1</sup> Heterotopías: “Espacio heterogéneo de lugares y relaciones sería de vital importancia para los geógrafos y economistas de las décadas siguientes a la hora de definir, no sólo la red global que caracteriza el territorio tardo capitalista, sino la propia ciudad contemporánea” (Pelegri y Pérez, s.f, p.1).

<sup>2</sup> Biopolítico: “es el conjunto de cálculos y tácticas que intervienen sobre una población mediante la gestión de la vida” (Guzmán, 2009, p.1).

Desde otro punto de vista. Manhey y Salmerón (2015) hacen una pesquisa profunda sobre la evaluación del currículo en el primer ciclo de educación parvularia<sup>3</sup> en Chile, donde presentan un estudio evaluativo sobre la participación de la familia en el currículo y su apoyado en el diseño e implementación de criterios e ideas de los padres y madres para la educación de la infancia, a partir de los saberes y experiencias que se brindan en los jardines infantiles para la educación de la infancia.

Cubillo y Ramos (2016) establecen de manera puntual, cuáles serían líneas curriculares más usuales en lo que hoy se designa cultura universal, de la misma manera, plantean que los currículos son un conjunto de cultura que tiene una conexión importante con lo político, educativo y económico.

Referente al currículo, sus características y enfoques, se halló un estudio de la conceptualización del currículo desde su evolución histórica, su correlación con las teorías y enfoques curriculares relativos a la dinámica educativa en Toro (2017), en el cual se expresa, que el currículo a nivel histórico es algo que se ha venido reconfigurando para darle respuesta a las diferentes dinámicas y necesidades educativas y poder contribuir en la formación de un sujeto crítico, reflexivo y participativo.

Del mismo modo, una investigación sobre el currículo, la cual ofrece perspectivas para acercarnos a su comprensión; en ella, se exhiben cinco perspectivas posibles. En primer lugar, se presenta una relación entre didáctica y currículo; en segundo lugar, se visibiliza el currículo como un cruce de varias prácticas de naturaleza eminentemente social, en las que en este, se visibiliza una inquietud pedagógica; en un tercer momento, se muestra el currículo como mediador de la cultura; en cuarto lugar, el currículo es en sí, una estrategia que permite solucionar el problema de la representación de los procesos sociales de la reproducción; en quinto lugar, el currículo se vislumbra como configurador de la práctica educativa. Estos

---

<sup>3</sup> Educación parvularia: se debe de entender como la primera educación que se recibe y que va desde la educación en el ambiente familiar hasta la educación en las guarderías o kindergarten, es decir es la etapa que vive el ser humano en sus primeros años de vida y en donde se va adaptando a lo que en el futuro será la integración a una educación formal y que comienza en la educación básica. . (Unknown, 2015, p.19)

cinco aspectos, no son excluyentes para abordar el currículo, los cuales responden a los interrogantes de qué es el currículo y cuál es su naturaleza (Osorio, 2017). Por último, Luna y López (2011) plantean “una revisión del tema de la evolución conceptual del currículo y sus componentes, el cual se ha visto influenciado por diferentes aportes de las ciencias y la cultura de los pueblos a lo largo de la historia” (p. 65).

Emerge de igual manera como tercera tendencia en la revisión bibliográfica realizada, la educación inicial, en la que aparece un estudio comparativo entre Colombia y España, en el que se dan a conocer las legislaciones y documentaciones curriculares que orientan las decisiones y acciones relativas al diseño, ejecución y evaluación en la educación inicial (Cubillos, Borjas y Rodríguez, 2017). Además de esto, Orozco, Durán, Fernández, Hidalgo, Quintanilla y Ramírez (2014), nos presentan la experiencia que obtuvieron de la investigación llevada a cabo en dos aulas de dos centros infantiles universitarios de Costa Rica. La aproximación fue llevada a cabo de forma crítica, con relación a las actividades y espacios organizados en diversos contextos, en función de una favorable atención de la infancia. Igualmente, Gutiez (1995) hace un análisis de los diversos modelos de atención a la primera infancia y lo fundamental de esta para el desarrollo humano, y las transformaciones que se han dado por la toma de conciencia de la sociedad en torno a ella. Jaramillo (s.f) por su parte, exterioriza unos antecedentes sobre la historia de la educación preescolar en Colombia.

Por otro lado, se retoma y se analiza la información sistematizada en el documento “Organización y perspectivas de la educación inicial en Iberoamérica” (Diker, 2001 p.4), producido por el equipo del Observatorio de la Educación Iberoamericana de la OEI. En esta investigación se plantea caracterizar la extensión y aplicación del nivel inicial en los diferentes países pues el nivel inicial, es indispensable en la agenda educativa, primero por su función social y por ser garante de los derechos de los niños y niñas.

Estas tendencias brindaron miradas en relación al surgimiento histórico de los centros de desarrollo infantil y sobre la incidencia de la educación inicial y el currículo en los niños y niñas, como procesos de formación y participación social.

La metodología es fundamental en una investigación, pues a través de ella se facilitan procesos, por ello a continuación se visibilizan las rutas investigativas empleadas por los autores indagados en relación a la bibliografía temática consultada sobre el tema problema de investigación.

En el marco metodológico se describen las formas a través de las cuales se llevaron a cabo las anteriores investigaciones, con relación a los tópicos planteados en este recorrido. En este sentido, abordamos en primer lugar a Seguel, et al. (2012) quienes realizaron “un estudio longitudinal de cuatro años de duración, cuasi-experimental, con un grupo de comparación. Corresponde a una evaluación de cohorte prospectiva del desarrollo y aprendizaje de niños entre su primer y cuarto año de vida” (p. 85). Araujo et al. (2015) en su investigación presentan un “análisis de la información recogida en un 2012 sobre una muestra de 404 Centros Infantiles del Buen Vivir en Ecuador” (p. 2).

Gutiez (1995) trata de llevar a cabo una revisión sobre los distintos modelos de atención a la infancia en la etapa previa a la escolarización obligatoria.

En otra perspectiva, Howes (2003), realiza una investigación analítica comparada en la que indaga sobre el impacto que tiene el cuidado de los niños y niñas en los jardines infantiles y en el hogar.

Carrillo y Runge (2013) realizan un estudio analítico desde tres aspectos; el primero se basa en el estudio del concepto heterotopía y sus respectivas características; en segunda instancia se enfatiza en las particularidades de los megas jardines infantiles como heterotopías y por último que estos espacios educativos, se puedan desempeñar como lugares fundamentales en la práctica de tecnologías sociales como la prevención.

Jaramillo (s.f) lleva a cabo una Investigación de corte histórico, en la que tiene en cuenta la historia de la educación preescolar hasta su reconocimiento en la Ley 115, en la que se expone esta como un grado obligatorio y fundamental en el desarrollo del niño.

Cubillo, Borjas y Rodríguez (2017) por su parte, realizan una investigación centrada en un estudio comparativo de las legislaciones y documentos curriculares que orientan las decisiones y acciones relativas al diseño, ejecución y evaluación en la educación infantil en Colombia y España. El análisis comparativo se realizó desde una matriz que permitió la contrastación de los dos contextos. Se examinaron como fuentes primarias las legislaciones y los documentos de los organismos oficiales reguladores de los sistemas educativos colombiano y español con relación a doce categorías que se encuentran relacionadas con los elementos estructurales del currículo.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2001) realiza a su vez una investigación de corte teórico, en la que a través del análisis documental, expone una fundamentación teórica, basado en el currículo básico nacional del nivel de educación inicial.

Boada y Escalona (2004) realizan un “análisis de la estructuración de currículos dinámicos y la funcionalidad pedagógica, realizando una comparación donde se marca la diferencia entre currículos pasivos y activos, la tendencia curricular de la educación tradicional y tendencia educativa actual” (p.19-20). Orozco et al. (2014) realizan su propuesta a partir de un “un enfoque cualitativo, desde la modalidad de investigación acción crítica, cuyo objetivo se encuentra dirigido a desentrañar los significados de las acciones humanas en un contexto histórico específico” (p.168), metodología de trabajo que guarda algún grado de relación con el proyecto de investigación acción educativa que se adelantará.

Luna y López (2011), emprenden lo curricular desde las diversas manifestaciones, partiendo del concepto epistemológico, después, realizan un “análisis de las teorías desarrolladas para visualizar sus componentes, seguidamente [...] se adelanta una revisión de los principales autores y por último [...] hace una referencia del diseño curricular” (p. 65). Por su parte Cubillo et al. (2017) realizan una investigación, haciendo una comparación con relación a las orientaciones curriculares en la educación infantil en Colombia y España, donde se parte del análisis y la recolección de información en torno a las similitudes y



diferencias, identificando contrastes significativos que permitan su comprensión para llegar así a unos resultados.

Manhey y Salmerón (2015), realizan de igual modo una investigación de nivel descriptivo, llevada a cabo por encuesta desde planteamientos de complementariedad metodológica con métodos mixtos, para evaluar el currículo real desarrollado en entornos educativos con niños y niñas menores de tres años, a partir de las opiniones de sus padres, madres o adultos a cargo, y recogidas mediante entrevista semiestructurada construida y validada al efecto, mediante un proceso metodológico de juicio de expertos.

Osorio (2017) al abordar el estudio sobre el currículo, lo hace comenzando a partir de una revisión documental de los aportes que han hecho autores y teóricos de alto reconocimiento en la comunidad académica actual como Magendzo (1996), Sacristán (1991), Kemmis (1988), Stenhouse (1984), entre otros, lo que lo llevó a identificar algunas perspectivas o puntos de vista para comprender la naturaleza del currículo.

Cubillos y Ramos (2016) a través de una búsqueda documental, hacen un análisis de “algunos de los perfiles principales de ciertos currículos para demostrar cómo estos han estado supeditados a las situaciones particulares que han debido enfrentar en unas y otras sociedades” (p. 323).

Toro (2017) por su parte en su trabajo investigativo deja ver en su metodología, un trabajo conceptual sobre el currículo, a partir de su configuración y reconfiguración histórica y de su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa. Esta investigación es un estudio exploratorio, ya que examina la polisemia del término y sus variadas definiciones y conceptos curriculares, mediante métodos bibliográficos y documentales de fuentes teóricas nacionales e internacionales de la literatura académica existente.

Diker (2001) por su parte a nivel metodológico, retoma y analiza la información sistematizada en el documento: *Organización y perspectivas de la educación inicial en*

*Iberoamérica* en el que se esbozan las “principales tendencias que caracterizarían la expansión y el funcionamiento del Nivel Inicial en la región”. (p.4) Lo anterior lo realiza definiendo las tendencias que en tal organización y perspectivas se han dado en el mencionado nivel de educación.

A continuación se planean los resultados que arrojaron las investigaciones de los autores mencionados anteriormente.

De los CDI, se dejó ver, que las sala cunas y jardines, en su mayoría, ofrecen a los párvulos, el bienestar, recursos materiales, infraestructuras y las conexiones vinculares, de forma positiva entre niños, niñas y adultos. Lo anterior posibilita a los beneficiarios infantiles de familias vulnerables, que puedan gozar de un desarrollo óptimo. De la misma manera se evidencia en la educación de la primera infancia en los centros de formación infantil, una potenciación en el desarrollo cognitivo y una gran relevancia del papel de las familias en los aprendizajes de los infantes (Seguel, et al. 2012).

Respecto a Gutiez (1995), su trabajo investigativo muestra como resultados el que se ha contribuido a que se produzca un cambio en la atención en la etapa de la educación inicial, y a que se generalicen sus experiencias. Por su parte Araujo et al. (2015) obtuvieron como hallazgo principal del estudio realizado, un análisis de los diversos modelos de atención a la primera infancia y lo fundamental de estos para el desarrollo humano. De la misma manera, tuvieron en cuenta las diversas transformaciones que se han dado por la toma de conciencia de la sociedad, de lo importante que es formar a los niños y niñas desde la primera infancia o antes de la escolaridad obligatoria.

López y Calvo (2014), dentro de sus resultados investigativos, concluyen que la eficacia de los aprendizajes, en los niños y niñas, debe llevar a los agentes educativos en el ámbito de la pedagogía infantil a recapacitar sobre la práctica curricular y pedagógica, debido a que la mayoría de las veces, el ambiente activo modificante, favorecedor de aprendizajes significativos e innovadores, se ve afectado por los adultos, que lo transforman en ambiente pasivo, rígido y sin encanto.

Cubillos, Borjas y Rodríguez (2017) describen los resultados por cada una de las categorías comparadas:

**Etapas y edades correspondientes:** según ellos, tanto en el sistema educativo colombiano, como en el español, el carácter de la educación infantil es plenamente educativo y no asistencial, aspecto que es controvertible en el caso colombiano en donde el nivel asistencial presenta un peso importante en este nivel de formación

**Tipología de Centros:** entre las semejanzas, se identifica que el servicio educativo de educación infantil en ambos casos puede ser prestado directamente por el Estado o por particulares.

**Objetivos de la Educación infantil:** en ambos países los objetivos se redactan alrededor del desarrollo de las dimensiones de los niños y niñas.

**Competencias a promover:** durante la revisión de los lineamientos orientativos, se logró evidenciar que los dos países plantean el concepto de competencias, definiéndose como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten un desarrollo y desempeño personal y social en distintos contextos.

Howes (2003) en su estudio, muestra por otra parte como en los jardines infantiles autorizados o en hogares de crianza, el umbral de calidad es alto, mucho más que las disposiciones evidenciadas en el modelo de cuidado infantil en Estados Unidos. Sin embargo, cuando los niños experimentan un cuidado de calidad, en algunos estudios, la mencionada categoría aparece como un factor protector para ellos.

Jaramillo (s.f) evidencia como resultado de su trabajo, el impacto que el mismo tuvo para la creación en 1946, del Instituto Colombiano de Seguros Sociales (ICSS) y el Ministerio de Higiene. En este contexto se promulgó la Ley 83, denominada Código del Niño o Ley Orgánica de la Defensa del Niño.

Diker (2001) en su pesquisa muestra como resultado como tanto desde la normativa legal vigente, como desde los objetivos explícitos de la educación inicial en los países de la región, se registra el acento puesto en el apoyo social y pedagógico a las prácticas educativas familiares, para fomentar y aumentar su competencia educativa.

Asimismo, y a través de los programas de atención integral a la primera infancia, no escolarizados, se observa una implicación creciente de la comunidad en su conjunto y que coloca en el centro de su actividad a la educación y la promoción del conjunto de la infancia.

De esta forma, “la participación permanente de la familia y la comunidad, configurando comunidades educativas, que tengan como foco común de su actuar, el aprendizaje relevante y significativo de los niños” (p.20), se convierte en un criterio de calidad esencial para el adecuado desarrollo de cualquier propuesta educacional para niños.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2001) en los resultados pone en evidencia lo importante de la atención integral al niño en los primeros años de vida y cuán necesario es para su desarrollo óptimo, el recibir estímulos en cantidad y calidad, que les permitan desarrollar al máximo sus potencialidades.

Para terminar, desde una mirada crítica y constructiva, Carrillo y Runge (2013) exteriorizan que los niños y niñas han pasado de ser sujetos por disciplinar a modular, por lo tanto, estos, deben estar bajo la vigilancia del adulto. También, nos invitan a observar cómo la potestad sobre el espacio para la educación de la infancia, carente en la mayoría de ocasiones de componentes vivificantes, establece una fuente primordial y omnipresente del poder social sobre la vida diaria de la infancia.

De igual manera como resultados encontrados en relación a las indagaciones en la Educación Inicial. Orozco et al. (2014), después de sus investigaciones, han considerado significativo y necesario, implementar una mirada crítica sobre lo educativo que no excluye por lo tanto lo curricular, como instrumento de análisis para responder a los cambios que se

vienen presentando en la época y las necesidades humanas, para tener una mirada alternativa de la realidad. También manifiestan que existen retos múltiples y complejos referidos al mejoramiento y la transformación de la educación inicial, por ello, proponen la implementación de un currículo holista. Asimismo, consideran la importancia de establecer currículos de carácter abierto, que propicien un ambiente preparado, dirigido a una educación inicial para un desarrollo sostenible, el cual es posible lograr siempre y cuando se evalúe el currículo consecutivamente en su proceder y compromiso con la formación de sujetos humanos e integrales. Estos autores, igualmente expresan el papel fundamental que juegan los(as) docentes y la necesidad de vincular a las familias, con el Centro de Desarrollo Infantil. Para ellos, el papel que juegan los(as) docentes ya no se limita a ofrecer una simple clase magistral, sino que trasciende lo que tradicionalmente se conoce, ubicándose en una posición de configuradores y facilitadores de oportunidades para aprendizajes significativos. Esto lleva a replantar las implicaciones éticas, filosóficas y axiológicas de las prácticas educativas y a buscar nuevas alternativas que permitan llevar a que la educación inicial esté más acorde con los retos y la realidad del mundo de hoy (Orozco et al., 2014).

Lo mencionado con anterioridad es importante, pero en este proceso de formación de los individuos, también se hace necesaria una vinculación de las familias al CDI para que se dé un trabajo en conjunto, que contribuya a la formación de los niños y niñas. Orozco et al. (2014), desde su investigación, lograron apreciar la importancia de propiciar un encuentro entre la familia y el centro de desarrollo infantil, para favorecer diversas oportunidades que influyen en el aprendizaje, por ejemplo, los cuestionamientos, opiniones, intereses y experiencias. El vínculo que se logre realizar entre estas dos entidades posibilita y fomenta la expresión de afectos, además de que proporciona confianza básica, autoestima y seguridad en los niños y las niñas. En este sentido, las actividades observadas, de conciencia hacia el cuidado de la naturaleza, así como la inclusión de madres, padres y abuelos o cuidadores en el aula, resultan esperanzadoras.

Como resultados de lo curricular, teniendo en cuenta sus enfoques y características, Osorio (2017) expresa que el currículo como práctica que debe contar con la participación de los actores educativos para su configuración, debe ser definido por la comunidad

educativa, puesto que es ella la que conoce, visualiza y relaciona las conexiones entre escuela–sociedad, teoría-práctica, y las funciones de sus figurantes en las dinámicas de las instituciones.

Toro (2017) plantea que la educación de estos tiempos, posee unas características diversas en las particularidades sociales, científicas y pedagógicas, por ello, se demanda que en el proceso de conceptualización y elaboración curricular, se tengan en cuenta elementos como la flexibilidad, la pertinencia curricular, los principios de enfoque sistémico y de la complejidad, la integralidad, la inter y transdisciplinariedad, características éstas, de gran relevancia para nuestro proyecto, que posibilitan componer una apuesta educativa, que responda a las necesidades, problemáticas y demandas de los contextos actuales, a la vez, que permita la formación del sujeto y su educación desde un vínculo con dinámica social, política, económica y cultural. En este sentido, Luna y López (2011) manifiesta que el docente debe estar familiarizado con los aspectos curriculares, lo que le permite que se responsabiliza no solo está centrada en una postura tradicional de impartir unos saberes, sino que la trasciende en función de contribuir en la formación de unos sujetos, con una postura crítica y con gran apropiación de las problemáticas de la comunidad que lo circunda. Por último, así mismo, se hace necesario reconocer ciertas prácticas socio-educativas existentes en la educación inicial como:

falta de orientación de las familias, docentes y auxiliares en cuanto a lo esencial de la acción y el juego en el desarrollo infantil; insuficiencia de una educación permanente y compartida que supere el aislamiento de los agentes que trabajan o actúan en la educación infantil; carencia de investigación y publicaciones que actualicen a la familia y a los docentes sobre los problemas educacionales y posibles caminos de soluciones; privación de condiciones físicas y materiales básicas para la implementación de currículos activos y/o poca creatividad -independencia- para resolver las limitaciones; falta de tiempo de la familia y los educadores para la revisión, estudio y reflexión del menester educativo por tener que atender necesidades básicas, referidas al sustento diario; la persistencia de una valorización irracional de patrones educativos autoritarios en ciertos ambientes sociales y culturales; presencia

de normativas educacionales restrictivas que crean dependencia y coartan la creatividad; desarticulación entre las prácticas docentes y sociales que permite la fragmentación contradictoria en el desarrollo integral infantil; poca conciencia en cuanto a que el desarrollo en el plano regional y nacional, depende del desarrollo pleno y digno de todos. (Boada y Escalona, 2004, p. 19)

En el anterior contexto de debilidades, mencionadas en la cita en relación a la educación de la infancia, Manhey y Salmerón (2015) en los resultados de su investigación, dejan ver que en los entornos de educación infantil, las madres son las que asumen la responsabilidad de la educación de los niños y niñas, lo que agudiza mucho más las problemáticas expresadas por Boada y Escalona si se tiene en cuenta su nivel de formación o los tiempos que tienen que ocupar en la actividad productiva y en las tareas del hogar. Así mismo, urge en el currículo, procesos de formación a las familias en función de poder involucrar a los padres y madres con los CDI, en la participación de manera activa en el desarrollo biopsicosocial<sup>4</sup> del infante en la casa y la escuela.

Igualmente, en la pesquisa de Manhey y Salmerón (2015), los familiares reconocen como adecuada la participación que el CDI ofrece, es pertinente lo que los niños y niñas aprenden, satisfactoria la aportación social y educativa y apropiado el cuidado y amor que los docentes les brindan a los niños y niñas. De igual manera, se logró interpretar que las dinámicas de los CDI, contribuyen a disipar ciertas brechas de desigualdad social.

Cubillo y Ramos (2016) concluyen que, “desde los inicios de la educación, cuando se empezó a gestar la estructura de los elementos de qué, cómo, a quién y cuándo enseñar, entre otros, ya se tomaban en cuenta las principales características que el currículo formal, el real y el oculto contienen hoy en día” (p.323).

De lo expuesto con anterioridad, los reportes muestran unas prácticas existentes en la educación inicial, que no favorecen la misma y están alejadas de lo que plantea la política

---

<sup>4</sup> Biopsicosocial: “enfoque que atiende la salud de las personas a partir de la integración de los factores biológicos, psicológicos y sociales” (Copyright, 2008, p.1).

pública. De igual manera, se logró interpretar que las dinámicas de los centros de desarrollo, contribuyen a disipar ciertas brechas de desigualdad social. De la misma manera, el papel del docente es fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y la vinculación de los padres de familia y cuidadores al centro de desarrollo infantil, aspectos fundamentales para el empoderamiento de los niños y niñas, y comunidades.

A modo de conclusión, en la revisión documental de las investigaciones, se dejan ver las estrechas relaciones que hay entre educación inicial, CDI y currículo, con sus enfoques y características; es de aclarar que en algunas pesquisas había inclinación a uno solo de los anteriores objetivos discursivos y de forma implícita, se dejaba ver la relación planteada.

Por otro lado, percibimos las respuestas que se han dado a ciertas problemáticas sociales como la ayuda en la formación y cuidado de los niños y niñas de familias vulnerables, el ingreso de madres al mundo laboral, la construcción de jardines de calidad para que los niños y niñas obtengan un desarrollo integral, la invitación a reflexionar sobre mejores propuestas curriculares para la educación inicial y la necesidad de crear currículos que muestren en sus características el ser abiertos, flexibles, pertinentes, entre otras, para que respondan a las necesidades actuales. Se visibilizó de igual manera la exigencia de que maestros se apropien de un currículo, para construir y contribuir en la formación de la infancia de manera significativa.



### **3. HORIZONTE TEÓRICO CONCEPTUAL**

A continuación se explicitan los conceptos teóricos y conceptuales concerniente a el objeto discursivo currículo desde sus enfoques y características, asimismo, lo concerniente a la educación inicial y los Centros de Desarrollo Infantil (CDI), siendo esto la parte fundamental de la investigación

#### **3.1. Centros de Desarrollo Infantil (CDI)**

En tal perspectiva, se propicia en primer lugar, una mirada epistemológica, reflexiva, crítica e investigativa desde los centros de desarrollo infantil, partiendo de lo histórico en función de dejar ver el surgimiento de las instituciones para la educación infantil.

Dentro de las mismas se encuentran los Centros de Desarrollo Infantil –CDI- que se entienden como:

Una de las modalidades de atención definidas en el marco de la Política Pública de Primera Infancia. Se conciben como modalidad complementaria a las acciones de las familias y la comunidad, dirigidas a potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas. Es un escenario donde se articulan y armonizan, a través del trabajo de un equipo humano idóneo, todas las atenciones que, tanto la familia como los niños deben recibir, a partir de lo definido en el marco de calidad. (ICBF, 2012, p.7)

Además de ofrecer un servicio para la Educación Inicial, cuentan con talento humano, algunos de ellos profesionales competentes en desde las diversas disciplinas del conocimiento que trabajan en conjunto con otros agentes educativos de manera conjunta de los CDI para favorecer la afirmación de la individualidad, autonomía y formación de los niños y niñas. De la misma manera, cuentan con un personal de servicios generales que contribuye de manera significativa en el CDI (MEN 2014).

El surgimiento de los CDI tiene su historia y una trascendencia en la sociedad provocando cambios significativos. Para empezar, a mitad del siglo XIX el autor Froebel, percibía la necesidad de una propuesta pedagógica diferente a las de jardín de infantes o kindergarten de ese tiempo, la idea era posibilitar instituciones que atendieran a los niños y niñas. La propuesta de Froebel había sido situada en el campo de la pedagogía, sin embargo, el Estado dio prioridad en crear instituciones para atender a la primera infancia 100 años después. Esta demora, trajo como consecuencia una diversificación en las ofertas del jardín de infantes y su adecuación pedagógica, a la vez produjo un modo de entender su función social. Por lo menos las salas de jardín de las escuelas normales, seguían sus mismos principios normalistas, las salas maternas se caracterizaban por ser asistenciales y brindar cuidados médicos sanitarios debido al ingreso de la mujer al mundo laboral y la pobreza extrema de un número significativo de familias.

En la mitad del siglo XX, aparece la figura del Estado benefactor, aumentando la oferta infantil con la que se responde a dos necesidades del proceso de modernización e industrialización, siendo la primera, el ingreso de la mujer al mundo laboral y la ampliación de sus derechos laborales; la segunda, la figura del Estado como protector de la salud y la educación, entre otros aspectos, desde allí se identifica la escuela como aquella que se encarga de patrocinar la higiene, lo que hizo que se incrementara y se trabajará en las escuelas infantiles aspectos de puericultura y se llevarán a cabo acciones de calidad en salud, alimentación infantil y vacunación.

A comienzos de la década del 60 y 70, el nivel inicial, empieza a retomar fuerzas en las políticas públicas en lo normativo y presupuestal, además se emprende el surgimiento de algunas regulaciones sobre el funcionamiento del nivel, en algunos países, y a mantenerse su desarrollo bajo el reconocimiento de la Educación Inicial, como el primer nivel del sistema educativo. Esta expansión armoniza con las distintas corrientes psicológicas para la Educación Inicial. Ya en el año noventa, se sitúa la universalización del ciclo superior del nivel inicial (Diker, 2001).

En el anterior horizonte, se evidencia el surgimiento de los jardines infantiles a medida que las mujeres ingresaron al mundo laboral. Estas al no disponer de un familiar que les ayude en el cuidado de los niños y/o niñas, generaron un problema que, para su solución, implicó la creación de jardines para atender esta problemática social, posibilitando a los pequeños, un cuidado nutricional y estímulos desde el desarrollo integral (Sociedad Venezolana de Puericultura y Pediatría, 2008). Aún lo anterior, Howes (2003) plantea que, en la actualidad, una cantidad de niños y niñas desde su nacimiento hasta los dos años de edad, no están siendo asistidos parentalmente, debido al aumento de empleo materno.

Debido a cambios sociales como los mencionados y a la preocupación por los CDI como espacios para la infancia, se han generado diversas miradas en las que se analiza si son propicios para el desarrollo de los niños y niñas, y si verdaderamente cumplen con las normas de calidad para una adecuada protección. Las prácticas evidencian que asistir a un Centro de Educación Inicial de calidad, permite un desarrollo cognitivo, lingüístico, académico y socio-afectivo, sin afectar la sensibilidad con sus madres, padres o cuidadores (Seguel et al., 2012). Además,

En un jardín infantil, cuidado por un adulto que no es uno de los padres, no significa un desarrollo inferior al óptimo para los más pequeños. De hecho, se puede asociar con un mayor desarrollo o incluso ser un factor de compensación. Sin embargo, para aumentar el desarrollo o cumplir una función protectora, el centro debe tener un nivel de calidad adecuado: esto no sólo significa proporcionar un lugar seguro para los niños y brindar relaciones de apoyo y ambientes estimulantes que organicen y sienten las bases de aprendizaje de los niños. (Howes, 2003, p. 3)

Aquí se puede observar que los centros responden a las demandas sociales de forma significativa, aparte de facilitarles a las madres el ingreso al mundo laboral, también los niños y niñas podrán contar con un espacio que coadyuvará en su desarrollo emocional, social, asistencial y formativo. Por lo tanto, el funcionamiento de estos espacios, además de contar con la calidad adecuada, debe desplegar una Educación Inicial y la puesta en escena de un currículo propio y pertinente para los niños y niñas.

Por lo menos la Educación Inicial provee cuatro funciones sociales: la función asistencial que hace referencia a suplir ciertas necesidades básicas como alimentación, sueño y salud; la función socializadora, tiene que ver con la enseñanza de pautas de convivencia, relaciones grupales y comunitarias, y la formación de hábitos de higiene; la función pedagógica, la cual se enlaza con la enseñanza premeditada de un ligado de contenidos curriculares propios de la Educación Inicial, asimismo la elaboración de unas estrategias de exploración del medio y aprendizajes diferenciados de los familiares y, por último, la función preparatoria, está enfatiza el sentido de preparar a los niños y niñas para el ingreso a la escolaridad básica (Diker, 2001).



(Figura 2. Funciones sociales que provee la educación inicial. Creación propia)

Cada una de estas funciones sociales es indispensable para la formación de la infancia y se hace necesario trabajar en ellas. Al respecto, el Ministerio de Educación de Bolivia (s.f.), plantea que en la educación inicial están las bases formativas para que se dé un proceso de aprendizaje que ahondará en niveles posteriores, por estos motivos se enfatiza en el desarrollo de capacidades, en el fortalecimiento de la expresión, en la exploración del mundo, en la

vivencia de interacciones con el entorno social y natural; y en el fortalecimiento de experiencias a partir de instrumentos y recursos para que los niños y niñas aprendan a resolver problemas de su vida diaria. En este horizonte, se hace necesario aclarar que los niños y niñas que visitan establecimientos de Educación Inicial y otras instituciones no formales, cuentan con mayor posibilidad de potencialización en las capacidades relacionadas con nuevas formas de aprender, de relacionarse con otros niños y niñas, y los adultos distintos a los de su familia, y consiguen desenvolverse con cierta autonomía en el ambiente escolar.

Corroborando lo anterior, Gutiez (1995) plantea que la educación inicial que se les brinda a los niños y niñas, debe ser rigurosa y ajustarse a sus necesidades, en función de que sea vista como base del transcurso educativo. Igualmente, la escuela infantil se instituye como un componente fundamental para disipar las diferencias culturales, además posibilita ver las necesidades y motivaciones infantiles con relación a sus privaciones y dificultades, contribuye a las oportunidades de igualdad educativas, y se permita prevenir a futuro dificultades de aprendizaje y deserción escolar.

Otro aspecto, es que el nivel inicial está constituido por normas que permiten una regulación y funcionamiento del mismo. Entre estas, están la inclusión de la Educación Inicial, la existencia de normas que regulan la organización y funcionamiento del nivel, la inclusión de estas regulaciones en leyes generales de educación que establecen el marco normativo de la organización del conjunto del sistema educativo, la dependencia administrativa de las instituciones infantiles y la sanción de la obligatoriedad (Diker, 2001).

En coherencia con lo que se viene planteando, el Ministerio de Educación de la República del Perú, (2016) expresa sobre la Educación Inicial que se les brinda a los niños y niñas, lo siguiente:

La educación inicial es el primer nivel de la Educación Básica Regular. Atiende a los niños y las niñas menores de 6 años, es decir, se hace cargo de la educación en los primeros años de vida, que constituyen una etapa de gran relevancia, pues en ella se establecen las bases para el desarrollo del potencial biológico, afectivo, cognitivo y

social de toda persona. Este nivel sienta las bases para el desarrollo de las competencias de los niños y las niñas y se articula con el nivel de Educación Primaria, lo que asegura coherencia pedagógica y curricular. La atención educativa en el nivel de Educación Inicial se realiza desde una mirada respetuosa a los niños y las niñas, que los reconoce como sujetos de derecho, que necesitan de condiciones específicas para desarrollarse; sujetos de acción, capaces de pensar, actuar, relacionarse y tomar del entorno lo que realmente necesitan para crecer y modificarlo; seres sociales que requieren de los cuidados y afectos de otros para desarrollarse dentro de una comunidad marcada por un origen, un ambiente, una lengua y una cultura particular. Así también, se tiene en cuenta las necesidades y características particulares propias de la etapa madurativa por la que atraviesan los niños y las niñas, por lo que se privilegia el juego, la exploración, el descubrimiento y los diferentes momentos de cuidados que se les brinda en su cotidianidad como dinamizadores del aprendizaje. (p.14)

Barreto (2011) menciona que la educación inicial contiene dos elementos, uno político y otro científico, donde se entiende lo político como aquellas acciones que establecen las autoridades públicas, las cuales, definen la Educación Inicial como elemento básico, fundamental y cooperativo con el objetivo de avalar la atención integral en la primera infancia, por consiguiente, el elemento científico se encuentra fundamentado en la idea de desarrollo, reconociendo la importancia de las experiencias tempranas que vivencian los niños y niñas en relación a los beneficios económicos futuros que puede obtener una nación en el cuidado y la educación de la primera infancia.

El Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia -MEN- (2014) plantea que el derecho a la Educación Inicial, es algo que no se debe obviar, puesto que es a través del currículo que se pueden dar orientaciones para una puesta en escena de manera pertinente y significativa de contenidos, saberes y experiencias, los cuales deben ser desplegados en los espacios, tiempos y recursos necesarios, en función de un adecuado desarrollo integral, acciones en las que es imprescindible contar con el apoyo de líderes y

agentes educativos, al igual que con la colaboración de padres de familia y cuidadores de los niños y niñas.

Boada y Escalona (2004) dan a entender desde la mirada cultural que procura propiciar a los niños y niñas andamiajes, para crecer en cualidades como amar su cultura, ser sensibles ante las necesidades del otro, sentir admiración y asombro por el mundo que les rodea y percibir la necesidad de cuidar el entorno. Estos aspectos contribuyen en la formación de un ser sensible ante las diversas realidades, en un mundo contemporáneo en el que se requiere por parte del sujeto, una mayor preocupación por el ser y no tanto por el tener.

El MEN (2017) por su parte hace referencia a:

La educación inicial como proceso pedagógico intencionado, planeado y estructurado, propone oportunidades, situaciones y ambientes para promover el desarrollo de los niños y las niñas, de acuerdo con sus circunstancias, condiciones y posibilidades. Así mismo, considera que los niños y las niñas en cualquier momento de su desarrollo disponen de capacidades diversas y de un acervo de habilidades, construcciones y conocimientos con las que se relacionan y comprenden el mundo; es así cómo aprenden en la interacción consigo mismos, con los demás y con el medio que los rodea. Por eso las maestras asumen el compromiso de conocerlos desde quiénes son y qué capacidades poseen, han desarrollado y pueden desarrollar, para que las acciones pedagógicas tengan una intención. (p.25)

Desde ese punto de vista, se puede comprender que el proceso de enseñanza y aprendizaje y las diversas actividades que se realizan en un CDI, son previamente planeadas en lo curricular, con base a necesidades identificadas con anterioridad, aspecto apropiado para un desarrollo en los niños y niñas a nivel cognitivo, socioemocional, interpersonal, intrapersonal y crítico.

### **3.2. Nociones y conceptos de currículo**

A continuación un reconocimiento de las nociones y conceptos de currículo, las cuales relacionamos con la educación inicial.

A través del currículo es posible dar parte de fundamentos sustanciales de la finalidad educativa, por ello, es significativo que perdure abierto a la crítica y su puesta en práctica. Además, es primordial disponer el currículo de forma creativa, investigativa y participativa que con lleve a praxis democráticas que consoliden la cultura, pues en una sociedad democrática, es necesario que el currículo forme sujetos participativos con principios de solidaridad (Henríquez, 2009).

Teniendo en cuenta lo anterior, las nociones y conceptos aplican para un currículo en la educación inicial, pues desde la primera infancia es necesario que se promueva la participación en los niños y niñas en sus distintos escenarios, el familiar, comunitario y los CDI para una verdadera potencialización del ser.

Como dice Galeano y García (s.f) el currículo es una realidad compleja, por ello, es difícil especificar de manera externa a lo político, social y académico.

Por ende en currículo para la primera infancia son cruciales los aspectos mencionados pues, los niños y niñas pasan una fase de socialización primaria y secundaria, son sujetos de derecho, pertenecen a un colectivo social, por ello, dentro de la sociedad es necesario la apertura de espacios de participación, sin olvidar que los niños y niñas son políticos porque son capaces de dar ideas, comprenden al otro, su entorno, su contexto, su mundo y toman decisiones; aspectos esenciales que se deben considerar en un currículo para la educación inicial, pues, sin ello, se hace complejo una afirmación integral en los sujetos.

Por otro lado, en la educación inicial se habla de una atención integral mas no se especifica desde el discurso curricular, a partir de allí, compartimos con Vallejo (2001) que:

El currículo para la formación integral no puede dejar de considerar las condiciones reales del país ni aislarlas del contexto internacional vigente, por lo cual deberá fundamentarse en las nuevas concepciones de la educación y del desarrollo humano



y social, y las relaciones entre los avances de las disciplinas y los de la ciencia, la tecnología, el ejercicio profesional y el desarrollo humano.

El diseño del currículo requiere, en el seno de la comunidad y con la comunidad, un proceso exhaustivo de análisis crítico y de síntesis creativa y responsable con visión sistemática; sólo de esta manera se pueden estructurar programas académicos formales y no formales que logren no solo investigadores y profesionales o tecnólogos en distintas disciplinas, sino que, además, consigan configurar ese perfil al que la comunidad aspira. (p.54 - 55)

Para lograr lo anterior, se hace necesario asumir retos en la organización curricular y pedagógica, pues, a través de ella es que los maestros llevan a cabo su quehacer pedagógico, reconociendo la individualidad, la diversidad cultural, étnica social y territorial de los niños y niñas (MEN, 2017).

En ese orden de ideas, es imprescindible dejar claro que CDI, educación inicial y currículo van de la mano, a continuación, un énfasis de ello.

El Distrito de Bogotá (2010) afirma que los CDI son instituciones que operan de manera diferente a la escuela, en tanto los niños y niñas de 0 a 5 años se relacionan de forma diferente al entorno familiar. En esta edad, se espera que adquieran unos saberes que les permitan pasar a la “escolarización posterior”, aunque este aspecto, no puede ser el principal propósito de la Educación Inicial pues esta cuenta con unos parámetros, por ello, se habla de currículo en la educación inicial, donde se demarca el por qué y para qué asisten los niños y niñas a los CDI y el qué enseñar y cómo desarrollarlo.

En el currículo, la educación inicial emerge y se cimienta en el derecho a la educación, acogiendo favorablemente la diversidad personal, social y cultural. Baoda y Escalona (2004) proyectan un currículo indicado para la Educación Inicial, el cual, según ellos, ha de estar enfocado a partir de un aprendizaje activo que contribuya a la base del concepto de una ciudadanía nacional y global y que posibilite la potencialización de la personalidad infantil, en aspectos como la autoestima; por ello, para dichos autores, se hace necesario esta

tendencia curricular en todo el sistema educativo Nacional. Sin embargo, a los niños y niñas los están amparando currículos pasivos, autoritarios y rígidos, que restringen sus acciones, afectando de manera significativa su personalidad en particularidades como ser dependiente, indeciso y escéptico; en aspectos afectivos e intelectuales y motores, siendo esto opuesto a lo que han indicado ciertos estudios sobre lo que requiere la infancia.

El Ministerio de Cultura y Deporte de Venezuela -MCD- (2001) asimila el currículo de Educación Inicial como: “La fundamentación filosófica del currículo del nivel inicial se sustenta de hecho en una base ecológica la cual proporciona una visión de conjunto de largo alcance y de interconexión humana, natural y universal” (p.106).

Aspecto interesante pues permite la formación de un sujeto sensible, que se conecta con el todo a partir de principios éticos que contribuyan a la conformación de un ser con un devenir histórico trascendental (MCD, 2001) y ecoformativo. Lo mencionado da a entender la importancia de formar niños y niñas, más allá de las tradicionales dimensiones del desarrollo, tales como: lo lúdico, lo estético, lo político, lo afectivo, lo físico, lo cognitivo, lo artístico, entre otras. La sociedad actual, necesita de seres humanos conectados con la naturaleza y alejados de ciertos valores consumistas que han afectado de manera notable el medio ambiente.

Asimismo, propone una educación de principios éticos que le dan sentido, carácter y fortaleza constructora al comportamiento humano, es decir, aquello que le da unidad al devenir biográfico del sujeto.

Ortiz (2012) invita a cambiar la concepción de niños y niñas débiles, frágiles, con necesidad de protección, por un sujeto de derecho, aspecto que va ligado a la puesta en escena de un currículo por competencias, en tanto proceso en el que se potencie el ser, el saber, el hacer, el convivir y, el sentir. Así mismo, reconoce a la infancia como periodo que demanda el trabajo de esquemas corporales, con habilidades temporo-espaciales, lógico-matemáticas, lingüísticas, como sujeto capaz de relacionarse consigo mismo y los demás, de forma

asertiva; como ente sensible a su entorno, social, autónomo, feliz, expresivo, receptivo, entre otros aspectos.

En ese mismo orden de ideas un currículo basado en la experiencia se construye sobre la premisa de sujetos activos que crean, imaginan, se emocionan, sienten y construyen conocimiento, características que no se restringen únicamente a los niños y las niñas, sino que abarcan a todos los actores involucrados en la educación inicial y preescolar. Desde allí, se reconoce a las maestras como sujetos que tienen una historia particular y un saber, que crean, analizan y reflexionan para generar propuestas pedagógicas. (MEN, 2017, p.28)

Por ello es de suma importancia que en los proyectos curriculares que se den para la primera infancia sean educativos, culturales y sociales, que sitúen lo que se desea para la primera infancia con la finalidad de buscar una sociedad diferente a la existente. Por tales razones los lineamientos curriculares y pedagógicos deben ser contextualizados y recontextualizados en los jardines infantiles por los agentes competentes, teniendo en cuenta entorno, necesidades, modelos pedagógicos, enfoques curriculares y saberes (Distrito de Bogotá, 2010). Sin estos elementos curriculares, la Educación Inicial no se llevaría de manera pertinente pues el currículo tiene una importante relevancia en la formación de la infancia, en tanto los saberes, el desarrollo de actividades y de experiencias, y la potenciación de habilidades de pensamiento y actitudes a partir de la relación entre las agentes educativas y los niños y niñas, son determinantes en las formas de pensar, sentir y vivir en el mundo. En este sentido la elaboración de un currículo debe tener en cuenta preguntas tales como: ¿Qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿en qué tiempo enseñar según el estado de crecimiento y desarrollo?, ¿qué tipo de escenarios y espacios educativos han de coadyuvar al proceso educativo?, ¿qué finalidad educativa se debe tener?, ¿qué tipo de conocimiento se debe seleccionar y difundir?, ¿qué tipo de persona y sociedad se debe apuntalar? (Cuervo, 2015). Se requiere así, en la dinámica curricular de un agente educativo que sea ético y político y se tome

tiempo para investigar, pensar, reflexionar y poner en relación su reflexión con lo que hace, lo cual permite que los niños/as disfruten, cuenten y recuerden esas experiencias, y que el currículo [sea] una experiencia que se construye cotidianamente a partir de los intereses de los niños/as, y fortalecida a través de la comunicación entre maestro/a y niño/a, la participación, la investigación, la reflexión, la autonomía, la relación teoría- práctica de conceptos, la creatividad y la diversión. (Cuervo, 2015, p.7)

El currículo de la educación inicial tiene unas bases esenciales que son las expresiones artísticas, el juego y exploración del medio, estas posibilitan un direccionamiento pedagógico en las que se tiene en cuenta espacio, tiempo, estrategias que provocan correlaciones entre los niños, niñas y adultos, de la misma manera dentro del ejercicio de explorar, jugar y crear, se potencia el ser desde su desarrollo (MEN 2017). Cuervo (2015) al respecto plantea,

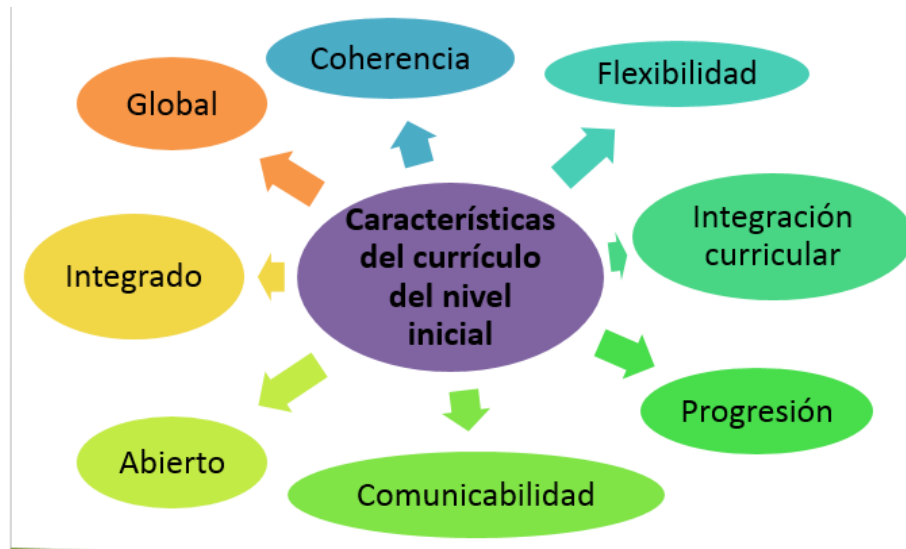
el currículo es un espacio desde el cual se constituyen subjetividades, que al ser una experiencia construida en colectivo, prima más la postura ético política del sujeto que los contenidos, que las actividades artísticas dentro y fuera de clase permiten que los niños/as expresen de una forma representativa su creatividad, sus ideas, emociones, reflexiones, que la implementación de los lenguajes artísticos en el aula de clases permite vincular a los padres de familia en el proceso de desarrollo de sus hijos, y permite que se cree un ambiente lúdico, divertido y participativo. (p.4)

Con relación a lo anterior, se evidencia lo trascendental del currículo en la formación del sujeto, por ello es importante poner en práctica sus componentes desde sus características y enfoques. Por ende, a continuación, se exteriorizan estos dos elementos:

### **3.3. Características del currículo del nivel inicial.**

No se trata de un esquema o de unas instrucciones que lo puntualice todo de principio a fin, sino de un diseño que brinde la oportunidad de mejoramiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel inicial ya que el currículo no es indefinido, de este depende

el tipo de sujetos que se formará. Por ello las características del currículo del nivel inicial permiten diversificar todos los componentes de este.



(Figura 3. Algunas características del currículo del nivel inicial. Creación propia)

Entre estas se destacan las siguientes características del currículo de Educación Inicial:

- **Significativo y contextualizado.** Moromizato, Bravo y Del Castillo (2004) plantean que las acciones propuestas deben partir desde las experiencias previas de los niños y, así mismo, deben contar con el contexto de acuerdo con sus intereses y necesidades para asegurar un aprendizaje afectivo. (p.31) El discurso pedagógico de Aubel expresa de manera clara y significativa que los niños y niñas poseen unos saberes previos, lo cuales hay que tener presente en los procesos de enseñanza aprendizaje, pues a través de este, los niños adquieren unos aprendizajes significativos, que le ayudarán a su diario vivir, por ello, el currículo debe tener presente el contexto, la cultura los avances tecnológicos, pedagógicos, científicos y políticos.

- **Coherencia.** La estructura del currículo debe demostrar Coherencia construyendo vínculos que abarquen todo el currículo permitiendo a los estudiantes hacer conexiones entre un área del conocimiento/competencias con otras áreas y con el mundo del trabajo. (Rohlehr, 2006 pág. 4) De esta manera, la dinámica de la comunidad

educativa será pertinente, incluyente, innovadora, y los procesos de enseñanza aprendizaje serán más asertivos. Además, con la coherencia son posibles cambios, regulaciones, nuevas propuestas educativas y otras miradas que conlleven a la solución de problemas, motivando a los niños y niñas, padres de familia y comunidad, a ver el mundo de otra forma.

- **Flexibilidad.** Es de carácter orientador, el cual admite diferentes formas de ejecución y la utilización de diversos materiales de apoyo curriculares, que permiten una adaptación a los diferentes contextos (Ministerio de Educación, 2014) favoreciendo, a los niños, niñas y padres de familia, puesto ya que se centrará en sus necesidades, lo que implica cambios en la estructuración curricular, en las planeaciones, en los horarios, entre otros aspectos.

- **Integración curricular.** Implica mantener equilibrio de los conocimientos curriculares para lograr la formación integral, considerando los ámbitos del sentir, pensar y actuar de los niños y niñas en sus procesos de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2014).

- **Lúdico.** “El currículo debe promover una acción pedagógica basada en el juego como elemento fundamental para el desarrollo armonioso de los niños y las niñas, y comprender el juego desde la perspectiva del niño y de la niña para devolverles su rol activo en el proceso de aprendizaje (Moromizato, Bravo y Del Castillo, 2004, p.30). Además, le facilita un reconocimiento de su cuerpo, aporta de manera significativa al desarrollo motriz grueso, aprende de reglas, se apropia del espacio y del tiempo, asume roles, establece comunicación con sus compañeros, aprende a resolver problemas, entre otros aspectos que son fundamentales en su formación.

- **Progresión.** Porque las destrezas descritas en los diferentes años de edad, han de ser formuladas con secuencialidad y gradación, determinando alcanzar diferentes niveles de dificultad (Ministerio de Educación, 2014).

- **Comunicabilidad.** Es indispensable enfatizar en la claridad de los enunciados para facilitar su comprensión y apropiación (Ministerio de Educación, 2014).

- **Abierto.** Esta característica es fundamental para el desarrollo de la comunidad educativa, los agentes educativos y los niños y niñas, pues el diálogo, la integración y la apertura a la comunidad, el contexto y las instituciones como universidades, casa de la cultura, los hospitales, empresas públicas, instituciones educativas, bibliotecas, entre otros, trae consigo saberes, nuevas experiencias, mayor creatividad y solución de problemas, crecimiento a nivel personal, social, emocional. Este tipo de características en un centro de desarrollo infantil, están en función de una lectura de la realidad social existente y permiten una flexibilidad en las elaboraciones y reelaboraciones, acorde a las necesidades y la diversidad misma. (Moromizato, Bravo y Del Castillo, 2004)

- **Currículo Interdisciplinario.** Esta característica se aleja de la forma jerárquica y tradicional de abordar el conocimiento, se centra en colocar a dialogar los saberes, en darle una mirada integrada en función de la comprensión y apropiación del mundo de manera coherente a lo que se piensa, siente y vive. Adicional a lo anterior, este tipo de característica curricular, aborda el saber desde diversas áreas, asimismo, se enfoca en dar solución y valorar aspectos en común (Ministerio de Educación Nacional, 2010). Lo anterior cobra relevancia si reconocemos que los niños y niñas de primera infancia no ven el mundo de manera lineal.

- **Humanista y valorativa.** “El currículo debe favorecer la práctica y vivencias de valores que contribuyen a la construcción de una sociedad humanista, fomentar la valoración de las personas, y estimular comportamientos democráticos y ciudadanos” (Moromizato, Bravo y del Castillo, 2004, p.30). Esto es posible en la primera infancia, pues en los CDI, se propician espacios de participación en los que los niños pueden expresar ideas, relacionarse con los otros, respetar las opiniones de sus compañeros, tienen experiencias con el medio, la cultura y las artes, aspectos que en su conjunto favorecen el crecimiento humano.

- **Currículo Pertinente.** Esta característica es esencial, en tanto la comunidad educativa, tiene en cuenta cada una de las individualidades de cada ser, donde se tienen

en cuenta los aprendizajes y las competencias desde los saberes, la puesta en escena, la relación con el medio y el crecimiento del sujeto por medio de la autonomía (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

- **Investigativo.** “es un proceso necesario relacionado con el cambio educativo, esté tendría como objetivo avanzar en el conocimiento, por medio de una invención novedosa, de formular una solución a un problema o clase de problemas” (Díaz, Carmona y Bustillo, 2007, p.53). Estos elementos no pueden faltar en una comunidad educativa ya que a través de ella, se permite la innovación y creatividad, actualización y aporte de nuevos saberes, la solución a diversas situaciones. Además de lo anterior, la investigación, la pueden llevar a cabo, agentes educativos, directivos y los niños y niñas desde diversas miradas, que contribuirían de manera pertinente a la comunidad educativa, padres de familia, comunidad y la región.

- **Amplitud.** Esta característica del currículo, “expone al estudiante a una combinación de distintas materias de estudio, al enriquecimiento de otras actividades y por extensión a diversas experiencias de enseñanza y aprendizaje” (Rohlehr, 2006, p.3).

- **Continuidad.** En este rasgo curricular, el aprendizaje debe tener como base de construcción, las experiencias y saberes precisos para que el alumnado pueda adquirir nuevos conocimientos o retroalimentar lo que ha aprendido (Rohlehr, 2006). Estos principios son fundamentales ya que, los niños y niñas parten con unas bases, de fundamentan en saberes y experiencias, que son ahondadas en los niveles posteriores, que le contribuirán a desenvolverse en su vida cotidiana.

- **Individual y personalizado.** Las actividades programadas deben ser pensadas para un niño como una serie de posibilidades y limitaciones, si no para un niño/reconocido como persona en tanto sujeto trascendente con derecho a plantear y vivir su propio proyecto vital desde el nacimiento (Moromizato, Bravo y Del Castillo, 2004). Sin el reconocimiento de los anteriores principios pedagógicos, no es posible una educación para la primera infancia, puesto que uno de los aspectos que prima es atender



a los niños y niñas desde su individualidad, teniendo en cuenta su ritmo de aprendizaje, su cultura, su forma de pensar, sentir y actuar.

Estas características son importantes y necesarias en la estructuración curricular, puesto que son las que permiten identificar una interrelación entre ellas y además posibilitan potencializar a los niños y niñas en su ser.

### 3.4. Enfoques curriculares

Un enfoque curricular es un ligado de dogmas, de supuestos teóricos con relación al currículo y hacer curricular, que puede ser manifiesto o tácito y se encargan de dar significado y dirección a la proposición y praxis curriculares. Los enfoques curriculares manifiestan la perspectiva del mundo, los principios, las actitudes y las precedencias en relación al conocimiento que se han diseñado de forma premeditada o no, respecto a los procesos pedagógicos (Giraldo, Flórez y Cadavid, 2012). Además, permiten precisar los valores metodológicos implícitos en la investigación y construcción del currículo, es decir, se precisa una mirada desde la cual se examina el currículo; cuál es el contenido de educación a la que se direcciona este, en tanto se pueden presentar componentes curriculares y dimensiones de investigación de manera desplegada (Fernández, 2000).

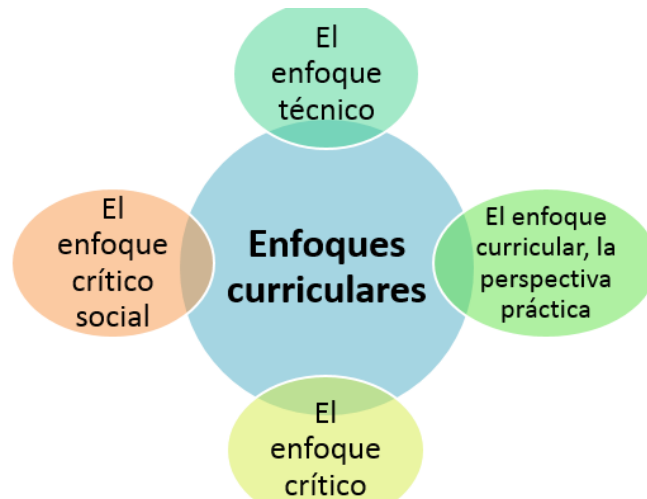


Figura 4. Representación de algunos de los enfoques curriculares abordado en el horizonte teórico conceptual. Creación propia.

Por lo anterior, en la teoría social existente se visibilizan diferentes enfoques curriculares. El primero es el enfoque técnico, el cual centra su interés en controlar el desarrollo del currículo y de los educandos, para así lograr las expectativas de lo proyectado, asimismo, se concentra en los resultados de aprendizaje como fin del proceso educativo, además, se establece como un plan de instrucciones en el que se enmarcan objetivos de aprendizaje y la fijación de estrategias a seguir por el maestro, quien de forma acrítica y apolítica aplica este (Luna y López, 2011). En otras palabras, Galeano (2005) afirma que:

El currículo técnico ha estado más relacionado con los procedimientos de diseño de contenidos y ha sido dirigido a detectar la mejor forma cómo los estudiantes reciben y asimilan la instrucción, entendido como el conjunto de elementos (pasos) para la organización del conocimiento que ha de ser enseñado, como una guía técnica fácil de aplicar. (p.4)

Igualmente, Mesa y Quiroz (2011) expresan que este representa la sociedad y la cultura que está distante de las necesidades de la escuela y el contexto. En este enfoque, las comunidades de estudiantes y educadores, son concebidos por el Estado, de acuerdo a criterios tecnocráticos de expertos disciplinares, sin tener en cuenta las necesidades de los estudiantes y la opinión del profesorado.

En contravía del anterior enfoque curricular, la perspectiva práctica, se despliega desde un fundamento cualitativo, en el que se valora el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo moral y lo ético; en esta, el rol del maestro es investigar el aprendizaje, los procesos de enseñanza y afianzar la indagación como fundamento de la misma, considerando como centro, la construcción realizada por el estudiante con la asesoría del profesor. En el currículo, las relaciones docente-estudiante son creadas en un ambiente de igualdad y entendimiento asertivo (Luna y López, 2011). Por lo tanto, este enfoque tiene un objetivo, el cual está direccionado en formar personas con pensamientos pragmáticos, capaces de aportar y defender sus ideas o puntos de vista, poniendo en práctica la libertad de pensamiento independientemente a lo que la sociedad le ofrece y, para ello, se debe ser más participativos

frente a los procesos académicos ya que las actividades de enseñanza-aprendizaje se coadyuvan con las prácticas de campo, permitiendo así una reflexión permanente sobre la práctica (Saza y Arias, s.f.).

En otra perspectiva, que va más allá de la anterior teoría, el enfoque crítico es considerado como una construcción social que está en relación crítica, propositiva y transformativa “con los contextos económicos y políticos y con los movimientos sociales que ejercen presión política y que establecen diferencias con las estructuras sociales, las jerarquías existentes y las prácticas ideológicas donde se encuentra inmerso el sujeto” (Mesa y Quiroz, 2011, p. 625). Por lo tanto, este enfoque se encuentra en una incertidumbre entre la sociedad y la educación, el Estado y la escolarización, ya que su labor es promover un pensamiento crítico, el cual, es conceptual, coherente, organizado, experimental, evaluativo, decisivo, entre otros.

Por lo tanto, el enfoque crítico social, considera al maestro como un agente investigador de su praxis y sujeto transformador del contexto, teniendo en cuenta la investigación acción como propuesta alternativa en el progreso formativo; en ella, los aprendizajes de estudiantes y profesores se realizan desde su realidad (Luna y López, 2011). Así mismo Galeano, (2005) plantea que el enfoque crítico social

es un currículo que no se limita solo a los aspectos metodológicos de la enseñanza y el aprendizaje y aporta tanto en los planes y programas de estudio formales, como en el quehacer y actividades de pedagogía social [...] la metodología está presente en todos los momentos del desarrollo curricular, como práctica curricular, haciendo del estudiante motor de su propio aprendizaje y desarrollo en relación con el conocimiento y el contexto: sus intereses, inquietudes, aspiraciones, los problemas del conocimiento y su relación e integración con el contexto y otros contextos. (p.5)

Por el contrario, el enfoque curricular oculto se desarrolla de manera paralela al currículo formal, además se transmite de manera implícita, es decir, que no aparece escrito, pero tiene una gran influencia tanto en el aula como en la Institución misma. Por ende, se

puede decir que el currículo que se hace explícito puede ser resultado del currículo oculto ya que en este se pueden obtener, ciertos resultados de algunas prácticas educativas que, sin figurar en reglamento alguno, pueden acabar siendo las más efectivas en la adquisición de conocimientos, comportamientos, actitudes y valores (Biblioteca Virtual Omegalfa, 2012).

En el enfoque curricular investigativo, se debe generar una visión innovadora a una situación problemática ya que éste, se encuentra en la “base de un ambiente educativo que permanentemente está en cuestión, donde los docentes y los estudiantes inmersos en el, están inquietos y esas inquietudes son preocupaciones, son problemas que se van construyendo, cuya explicación, solución y transformación es parte formativa” (Rodríguez, 1999, p.2).

Mientras que en el enfoque curricular transdisciplinar y complejo, en la parte transdisciplinar hace referencia a una interrelación, un diálogo directo o indirecto con otras disciplinas, donde se genere una flexibilidad, unas transformaciones, un ordenamiento curricular e intercambios que den cuenta de una aproximación a la realidad (Lobelo, 2016). En tanto en lo complejo, se busca implementar estrategias que faciliten un modo de pensar basado en la autorreflexión, la autocrítica, la contextualización, la multidimensionalidad de la realidad, la comprensión y el afrontamiento estratégico de la incertidumbre con el fin de posibilitar un cambio de inclusión académico (Lobelo, 2016).

Finalizado este recorrido se puede concluir que los centros de desarrollo infantil emergieron, debido a la creciente demanda del ingreso de la mujer al mundo laboral y a través del tiempo fueron adquiriendo forma, pues, pasaron de ser asistenciales, a CDI, en tanto espacio que debía cumplir unas exigencias de calidad y brindar una educación inicial, como elemento garante de los derechos de los niños y niñas a través de prácticas relacionadas con elementos políticos y científicos. Este tipo de instituciones, brindaron con el tiempo, una atención asistencial y también pedagógica, mediada por la configuración de un currículo que posibilitará en el individuo un desarrollo cognitivo, intelectual, socioemocional, y bases para los niveles posteriores de formación, en función de evitar la deserción escolar temprana.

Aspectos de desarrollo integral para la infancia son más factibles, a partir de un dominio conceptual y teórico de los enfoques y las características del currículo de la educación inicial, pues a través de ello es factible que las prácticas tradicionales con relación a la educación sean visualizadas más allá de un enfoque técnico. En este sentido se debe aprovechar en los espacios educativos de la infancia, las posibilidades para emplear los enfoques que contribuyan a la formación de los individuos, perspectivas curriculares entre las que se mencionan: el currículo crítico social y el currículo investigativo, entre otros, al igual que el reconocimiento y uso de sus características que permiten ver la educación como un espacio para la transformación a nivel individual y social.

## 4. METODOLOGÍA

Bueno (2013) plantea que la metodología es fundamental en el proceso investigativo puesto que permite llevar una organización en este. Gracias a ella se favorece una adecuada obtención de los resultados y se brindan soluciones a las dificultades, aspecto que favorece la toma de decisiones en el desarrollo de una pesquisa. Además es un instrumento que relaciona al individuo indagador con el objeto de investigación y el problema asociado con él.

Por su parte Cortés e Iglesia (2004) exponen que la ruta metodológica nos enseña a “dirigir determinado proceso de manera eficiente y eficaz para alcanzar los resultados deseados y tiene como objetivo darnos la estrategia a seguir en el proceso” (p.8).

En la anterior perspectiva, la metodología de investigación de este informe final, se desarrolló a través del enfoque socio-crítico, mediante el diseño participativo, desde el método de investigación acción educativa, utilizando como estrategia, el acompañamiento curricular situado. En dicho proceso se evidenció de igual modo, el contexto, población y muestreo dado por conveniencia.

### 4.1 Enfoque Socio-crítico.

En este apartado se abordó el enfoque socio-crítico, el cual ofreció perspectivas teóricas, conceptuales y metodológicas que orientaron desde los anteriores aspectos, el proceso investigativo llevado a cabo.

El enfoque socio-crítico, mira el saber como algo que se elabora desde las necesidades de la población o los grupos elegidos, con la finalidad de conseguir el autogobierno intelectual y emancipación del hombre, la auto-reflexión, el discernimiento interno, la toma de conciencia y apropiación de su rol dentro de un grupo o población de forma crítica, para la intervención y el cambio social (Alvarado y García, 2008).

Desde nuestras intervenciones, fue posible pensarse que lo curricular es fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños, niñas y comunidad educativa, para la puesta en escena desde la planeación y la forma de cómo estas conciben en ellos.

Los enfoques críticos se fundamentan en las teorías de Hegel y Marx y en las escuelas de Fráncfurt<sup>5</sup>, como tal, posee cinco rasgos significativos que aportan a la investigación como:

- “Todo se halla en relación: la naturaleza y la sociedad como un todo en interacción.
- Todo se transforma.
- El cambio cualitativo: la acumulación de cambios cuantitativos provoca cambios cualitativos.
- La lucha de los contrarios: o de la ley de la unidad de los contrarios, si no hay conflictos, no hay progreso.
- Ley de desarrollo en espiral” (Gil, 2011, p. 32).

El enfoque, no mira los elementos por separado, posee una intención alejada de controlar las relaciones sociales, más bien, propicia situaciones basadas en relaciones transformadoras, en la que el individuo pueda vencer los obstáculos como las injusticias que desnaturalizan su existencia y logre su emancipación (Fernández, 1995). En este enfoque, busca saber para debatir, fortalecer y transfigurar representaciones dominantes de la sociedad y propone otras alternativas de movilidad que contribuyan a la autonomía del individuo (Gil, 2011).

Las características del enfoque en cuestión son el que permite dar “una visión global y dialéctica de la realidad educativa, la aceptación compartida de una visión democrática del

---

<sup>5</sup> Escuelas de Fráncfurt: La así llamada Teoría Crítica desarrollada por autores como T. Adorno, M. Horkheim y H. Marcuse, se fundamenta en los planteamientos del Materialismo Histórico de Marx en su vertiente filosófica, y en los presupuestos de la Teoría de la Cultura de Freud en su vertiente psicológica. Tal combinación de percepciones conceptuales dio como resultado una Teoría Crítica de la Sociedad y el Individuo construida por autores pertenecientes a la reconocida Escuela de Frankfurt.

conocimiento, una visión particular de la teoría del conocimiento y sus relaciones con la realidad y la práctica” (Alvarado y García, 2008, p. 90). Además, explica

La no transferencia de los hechos sociales; el conocimiento, donde este, adquiere sentido posibilitando la transformación de la realidad, por lo tanto, se requiere de la acción social, más allá de la investigación. Ya que propone explicitar y develar los intereses de las y de los investigadores. También reconoce la complementariedad entre el mundo de la vida y la acción comunicativa como base para una posible reconstrucción del desarrollo de la cultura, la ciencia, la moral y arte, este centra el análisis y solución de problemas concretos, locales, sectoriales o coyunturales de un grupo humano, confrontado con el contexto social global y su propio devenir histórico; desplaza del modelo centrado en el sujeto y la conciencia de un modelo que hace énfasis en lo social, devela relaciones de poder en la interacción social; privilegia el lenguaje como espacio comunicativo intersubjetivo y de construcción de relaciones sociales y hace énfasis en la acción comunicativa con pretensión de entendimiento sobre la base de la interacción social, reconociendo el acuerdo participativo, la perspectiva, el respeto a la diferencia en el proceso; transformación de las relaciones hacia la construcción democrática; reconoce la investigación acción como alternativa metodológica; las técnicas interactivas como talleres, grupos focales. (Gil, 2011, p. 33)

Para finalizar, este enfoque reconoce al individuo de forma activa y participativa dentro de un contexto, grupo o comunidad, de igual modo, busca la comunicación entre sujetos por medio del diálogo que posibilite trascender en aspectos relevantes de un contexto y, construir desde una justificación crítica un compromiso hacia las acciones autónomas (Gil, 2011).

Teniendo en cuenta las características y fundamentación teórica de este enfoque, fue relevante la dinámica de diálogo con relación a lo curricular, con el personal administrativo del CDI indagado y sus agentes educativos, lo que permitió establecer acuerdos en relación a las acciones a desarrollar en relación a lo curricular, con los agentes educativos, niños y



niñas. Estas interacciones en el CDI, con base en la colaboración conjunta entre agentes investigativos e investigados, contribuyó a la problematización de lo curricular y a su cualificación a partir de la apertura que los agentes educativos tuvieron con relación a la temática y a la generación, por lo tanto, de espacios activos en el aula de clase.

#### 4.2 Método de investigación.



(Fotografía 1. Taller: Características curriculares. Arias y Jiménez, 2018)

Unido al anterior enfoque, se efectuó el método investigación acción educativa -IAE-, la cual une a la investigación para la construcción de nuevos conocimientos, la provocación o cambio en las prácticas educativas relacionadas con el currículo, la preparación del maestro y la participación conjunta de los actores educativos (Rodríguez, 2005).

Este método contribuyó a nuestra práctica por medio de la interpretación de lo que sucede en la dinámica y situación problema, de agentes educativos, niños, y directivos. Con base en él, los acontecimientos se analizó a la luz de la participación de los sujetos, según los conocimientos que estos obtienen de su contexto, los ideales que tienen sobre la propia realidad, los propósitos que persiguen en ella, las deliberaciones que realizan, las disposiciones y posiciones que presentan, el reconocimiento de las reglas con las que se cruzan, las nociones y valores que presentan para establecer objetivos, el reconocimiento de determinadas normas, principios y valores para determinar con base en estos y otros

aspectos, el establecimiento de objetivos y la elección de la trayectoria de acción (Elliot, 2000).

Además, la acción juega un papel central en dicha metodología, debido a lo cual el desarrollo de la misma, suscita responsabilidad en las acciones investigativas, en tanto con la misma se busca el cambio de la realidad a través de la acción, en un proceso en el que la reflexión y la acción se relacionan constantemente (Rodríguez, 2005).

En el campo de la educación, con la IAE se trabaja fundamentalmente en el mejoramiento de las prácticas educativas asociadas a lo educativo, para el caso de esta investigación, a la dinámica de lo curricular. Es más, actualmente muchas instituciones educativas de carácter innovador, incorporan a la IAE como eje fundamental en sus estrategias formativas (Rodríguez, 2005).

En este diseño participativo, en el que la acción y la reflexión se constituyen en elementos fundamentales, se logró que las partes intervinientes, es decir, las coordinadoras, agentes educativos y estudiantes de pedagogía infantil, por medio de diálogos y acuerdos, llevaron a cabo acciones y reflexiones, que posibilitaron una contribución al cambio de la realidad existente en el CDI indagado con relación a lo curricular.

#### **4.3. Contexto para la investigación.**



(Fotografía 2. Un espacio del Centro de Desarrollo Infantil: Bajo Cauca)

El proyecto de investigación tuvo como población un centro de Desarrollo Infantil del Bajo Cauca escogido de forma deliberada, teniéndose como criterio para su selección, las factibilidades técnicas, administrativas, curriculares y pedagógicas.

Este centro de desarrollo infantil brinda atención integral a 314 niños y niña (163 niños y 151 niñas) El CDI se compone de 13 salas de desarrollo, de las cuales 4 pertenecen a párvulos, cuatro pertenecen a pre-jardín y las otras 5 a jardín. El CDI ofrece el servicio de educación inicial en el marco de una atención integral durante 5 días de la semana en jornadas diurnas de ocho horas a lo largo del año. No obstante, en los casos que requiera, de acuerdo con las características y necesidades de las familias, el CDI presta el servicio, en jornadas de menor tiempo, sin que sea inferior a cuatro horas.

La atención de los niños y niñas está a cargo de un equipo interdisciplinario compuesto por un coordinador, maestros y maestras, auxiliares pedagógicos, profesional psicosocial, profesional de salud y nutrición, personal del área administrativa; de conformidad con las condiciones de calidad establecidas en los estándares para el talento humano en la modalidad institucional.

De la misma manera, en el CDI seleccionado, se llevó a cabo un acompañamiento curricular situado, el cual tuvo como objetivo, apoyar procesos de cualificación del talento humano, a partir de la apropiación del paradigma curricular, con la finalidad de una mejora en la educación inicial. La cualificación se enfocó en los directivos y los docentes, para impulsar en ellos, la capacidad para la resignificación de sus prácticas pedagógicas en el centro de desarrollo infantil; de igual manera se buscó impactar a los niños y niñas a partir del desarrollo de talleres que potencializaron en ellos la sensibilidad estética y lúdica.

El acompañamiento curricular situado, partió de un ejercicio de reconocimiento y auto reconocimiento del contexto en el que se encuentra el CDI, con base a ello, se desarrollaron procesos de planeación a partir de las necesidades e intereses detectados, diseño que, al ejecutarse, logró la cualificación desde el acompañamiento situado, a través procesos

formativos y educativos llevados a cabo a partir de acciones curriculares y didácticas. Con base en lo anterior, se dinamizaron reflexiones y acciones en el quehacer curricular de los agentes educativos en el centro de desarrollo infantil. Finalmente, con el acompañamiento se buscó fortalecer el Grupo de Estudio y Trabajo -GET- instancias de gestión curricular bajo las cuales se organizan las agentes educativas en el CDI, dicho fortalecimiento se llevó a cabo, a partir de procesos educativos deliberados y cooperados. Estas acciones se concretaron a través de estrategias como: encuentros grupales a través de talleres y conferencias con agentes educativos, niños y niñas, encuentros grupales con directivos y fortalecimiento a los grupos GET.



(Fotografía 4. Taller: Cuidado y autocuidado. Arias y Jiménez, 2018)

#### **4.4 Etapas para el Desarrollo de la investigación**

En la Investigación Acción Educativa, se planteó el desarrollo de etapas, las cuales se analizaron para una mayor comprensión, de la dinámica curricular en sus enfoques y características en el centro de desarrollo infantil; las mismas son:

- **Diagnóstico.** Implicó un conocimiento contextual del territorio y de la dinámica institucional y curricular del CDI. En la investigación, el diagnóstico fue

posible gracias al convenio que había con el CDI y la Universidad de Antioquia, de la misma manera hubo una voluntad política y disposición por parte de los administrativos y agentes educativos del centro indagado para la realización del proyecto. En el marco del desarrollo investigativo, fue necesario la firma de un consentimiento informado y acta de inicio, para poder llevar a cabo talleres, observaciones, entrevistas, análisis de documentos del CDI, conferencias, de la misma manera se tuvo la posibilidad abierta de participar en los grupos GET, en tanto grupos de estudio y trabajo para la planeación, organización, desarrollo, evaluación y cualificación de lo curricular en los CDI. De igual forma, dentro de los encuentros, fue posible reconocer la estructura y las dinámicas del CDI, es decir, los tiempos de salida de los niños y niñas, las funciones de los administrativos y agentes educativos, las acciones llevadas a cabo por el personal de servicios generales, la labor desarrollada por las personas encargadas del área de la cocina y de preparación de los alimentos de los niños y niñas, la función de la nutricionista, de la profesional psicosocial y la función de la secretaría del CDI entre muchos otros aspectos.

- **Programación.** Demandó un proceso de apertura a todos los conocimientos y puntos de vista existentes, utilizando métodos cualitativos y participativos para con base en el diagnóstico curricular en el contexto indagado, se elaboró un programa de acompañamiento curricular situado para cualificar las prácticas en el componente educativo en el CDI.

- **Concertación de propuestas.** Implicó la negociación y realimentación de la propuesta de acompañamiento curricular situado con los líderes educativos del CDI indagado (Martí, 2012), este se dio por medio de ciertos acuerdos, como las temáticas a desarrollar y la confidencialidad de la información. Dentro de las temáticas se propusieron que el acompañamiento se ajustara a la necesidades de los niños, niñas y el que se brindara un apoyo curricular a los docentes a través de procesos formativos donde se enriqueciera sus dinámicas de aula, el abordaje de temas como el cuidado y autocuidado. Igualmente las directivas del CDI, estuvieron de acuerdo con los tópicos de formación propuestos que fueron, conferencia sobre nociones y conceptos de currículo

como herramienta para educación inicial, un taller sobre enfoques curriculares en gestión de la educación inicial, un taller de expresión teatral en el que se afirmaron las características del currículo. Dichos eventos, fueron dirigidos a los agentes educativos para la cualificación de ellos, de la misma manera, se desarrollaron dos talleres uno de exploración del medio, y otro de cuidado y autocuidado dirigido a los niños y niñas en los que se tuvo la posibilidad de explorar e indagar la dinámica de lo curricular.

- **Desarrollo de la propuesta de Acompañamiento Curricular Situado.** En la ejecución del programa se llevó a cabo, primeramente, el taller sobre nociones y conceptos de currículo como herramientas para la educación inicial; en segunda instancia, la conferencia sobre los enfoques curriculares en la gestión en la educación inicial; en tercer lugar, el taller sobre expresión teatral con la finalidad de abordar las características curriculares. Los anteriores apartados fueron implementados con la participación de los agentes educativos y administrativos. Como ya se indicó, con los niños y niñas se desarrollaron dos talleres, uno de exploración del medio y otro sobre el cuidado y autocuidado en los que el análisis de lo curricular fue foco de interés.



(Fotografía 3. Acompañamiento curricular situado)

- **Recolección de la Información.** De manera simultánea al desarrollo de la propuesta se aplicaron los instrumentos de recolección de información, las cuales fueron, guía de observación, diligenciadas a medida que se hacían las visitas al centro; la puesta

en escena de los talleres y las conferencias; la guía de entrevista, la cual se llevó a cabo por medio del diálogo con los directivos y las fichas bibliográficas, las cuales fueron diligenciadas a través de la investigación realizada en las bases de datos, documentos de la red y bibliotecas y documentación del CDI indagado.

- **Análisis de la información.** Aplicados los instrumentos se analizó y se interpretó la información a partir de las categorías de: enfoques y características curriculares que se despliegan en el CDI, adquirida en las diferentes fuentes bibliográficas.

- **Evaluación y realimentación permanente de lo curricular en el CDI.** De manera simultánea al desarrollo del programa de acompañamiento curricular situado, se implementó un proceso de evaluación como eje transversal, el cual implicó un trabajo conjunto con agentes educativos, niños y niñas y conversaciones conjuntas con los agentes administrativos y el equipo investigativo. En este proceso se valoraron aspectos del proyecto y se puntualizaron las dinámicas curriculares a potenciar y realimentar, logrando así una dinamización, concientización y modificación de lo curricular en el quehacer docente.

#### **4.5 Plan de análisis.**

En nuestro proyecto de investigación se favoreció la apertura de un espacio para el desarrollo de análisis de datos cualitativos, donde se efectuaron los siguientes pasos (Fernández, 2006).

**La adquisición de la información.** Este se logró a partir de un análisis investigativo a través de la implementación de los instrumentos, los cuales fueron como ya se indicó, la guía de observación, que nos permitió observar la dinámica curricular, desde las relaciones alumno- docente, docente-alumno, docentes-administrativos, docente-docente y padres de familia. De la misma manera permitió tener conocimiento de cómo eran sus planeaciones y organización curricular. Asimismo, la observación fue posible a través de las conversaciones

con los grupos GET, los talleres realizados con agentes educativos, administrativos y niños y niñas.

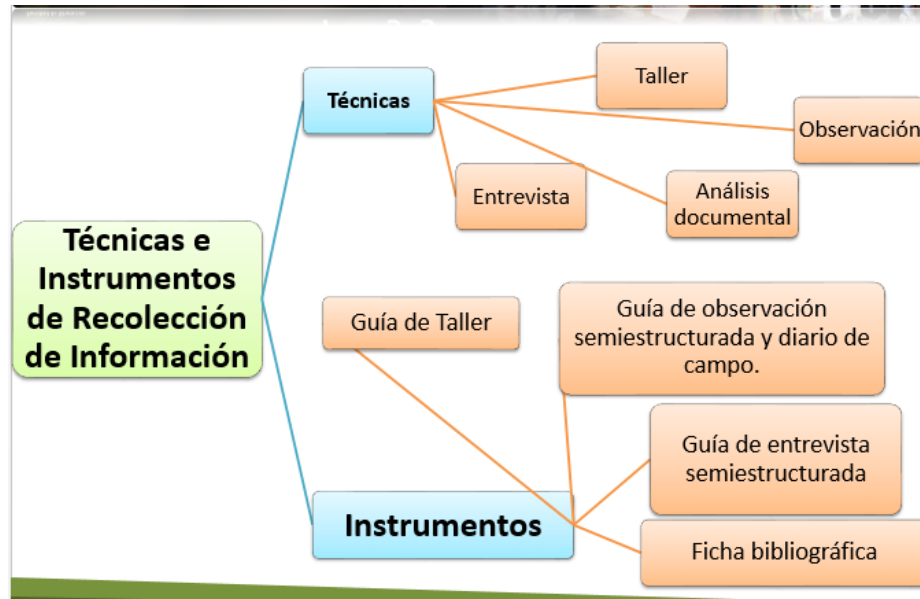
**Captura, transcripción y ordenación de la información.** La captura de la información se llevó a cabo a partir de diferentes recursos. Concretamente, en el caso de talleres se realizaron anotaciones y grabaciones, para el análisis documental se realizó un rastreo electrónico de documentación bibliográfica, para las entrevistas semiestructuradas grabaciones de audios de voz y videos y para las observaciones, un registro fotográfico y anotaciones manuscritas.

**Codificación de la información.** Para este proceso se hizo necesario en primer lugar, una identificación de los temas trabajados durante la investigación a partir de la recopilación de la información. Con base en ello, se realizó una categorización de la misma por tópicos en fichas. En un segundo momento, en las entrevistas, la información fue codificada como participante 1, participante 2, participante 3 y así sucesivamente, con el fin de transcribir la información mediante frases entre comillas que guardaban relación según los conceptos y nociones de currículo, enfoques y características. En tercer momento, se compararon los modelos conceptuales, relacionando enfoques curriculares, características curriculares, educación inicial y CDI, con la teoría social existente y los saberes que emergieron en el centro de práctica a partir del desarrollo de las entrevistas, las observaciones y talleres. Posteriormente, se realizaron análisis e interpretación de datos para darle respuesta a la pregunta de investigación.

#### **4.6 Técnicas e instrumentos de recolección de información.**

Las técnicas de investigación permitieron procedimientos de forma concreta al momento de adquirir la información, de la misma manera, viabilizaron el empleo de un ligado de instrumentos, los cuales permitieron guardar, recolectar y analizar la información, aspectos fundamentales en los que nos apoyamos como investigadoras para la comprensión de la realidad investigada (Gaudy, s.f).





(Figura 5. Técnicas e instrumentos de recolección de información. Creación propia)

#### 4.6.1 Técnicas.

Una de las técnicas que se empleó fue el taller, pensar en esta implica tener presente las relaciones de los sujetos, el espacio, los insumos, herramientas, materiales, del mismo modo normas, reglas y formas de llevar a cabo este. Él, no solo se limita a la práctica, en tanto en sus multilíneas, atraviesan lo político, lo epistemológico, lo estético y ético, el lenguaje y saber, lo que implica una ruptura con la autoridad dominante del investigador y la formación de los individuos o conjuntos de personas, implicando deleitar sus emociones, intereses, utopías, memorias y acciones. La puesta en marcha del taller, necesita de creatividad para la generación de nuevos conocimientos; tener presente que cada taller es único en la ordenación, dónde investigador y participantes trabajan de forma conjunta, bella y diferente (Ghiso, 1999). El taller posibilitó una interacción y compartir de saberes con agentes educativos sobre las características del currículo y sus enfoques.

Otra técnica que se empleó en la investigación fue la observación, la cual, fue desarrollada como estrategia para recoger información. Este fue un proceso riguroso que permitió describir situaciones desde, comprobar hipótesis, seleccionar e interpretar, igualmente, está orientada a servir a un objetivo determinado de la investigación (Benguaría,

Alargón, Valdés, Pastellides y Gómez, 2010). Esta técnica se realizaba en cada visita al centro de desarrollo infantil, a través de la conversación con los agentes educativos y administrativos. Con base en ella, se observaba el quehacer docente en sus dinámicas curriculares y pedagógicas, además de la llegada, el recibimiento y despedida de los niños, niñas y como los adultos responsables de ellos acompañaban este proceso.

La tercera técnica que se efectuó, fue la entrevista, la cual se caracterizó por ser abierta y flexible, en tanto se prefijan algunas preguntas, que pueden dar lugar a otras en el desarrollo de la técnica. Ella, igualmente propicia la adaptación a las necesidades de la investigación y las características de los sujetos. Además la entrevista permitió destacar la interrelación entre entrevistador y entrevistado, en función de la comprensión a partir de los encuentros desarrollados de manera espontánea y desde la disposición del personal del CDI para responder a ella.

Por último se empleó la técnica del análisis documental, la cual implica una

forma de investigación, cuyo objetivo es la captación, evaluación, selección y síntesis de los mensajes subyacentes en el contenido de los documentos, a partir del análisis de sus significados, a la luz de un problema determinado. Así, contribuye a la toma de decisiones, al cambio en el curso de las acciones y de las estrategias. Es el instrumento por excelencia de la gestión de la información. En el contexto actual, el análisis de información adquiere una relevancia extraordinaria, porque desbroza el camino, "intoxicado" por la creciente circulación de datos e información. (Dulzaides y Molina 2004, p. 2)

La experiencia desde el análisis documental, fue rigurosa y permitió una comparación y comprensión de la realidad social existente con relación al currículo de la educación inicial, a la luz de diversas indagaciones realizadas en el CDI en relación a los conceptos de lo curricular.

Por medio de las anteriores técnicas, se favoreció la toma de conciencia, la generación de acciones de cambio en el centro de desarrollo infantil del Bajo cauca antioqueño, junto con las coordinadoras y el talento humano, de manera vinculada y cooperadora para mejorar lo curricular y una autonomía en los niños y niñas y adultos.

#### **4.6.2 Instrumentos.**

- **Guía de Taller.** Los talleres que se llevaron a cabo en el CDI con maestros, niños y niñas, para la potenciación de lo curricular a partir de un acompañamiento situado, bajo temáticas como cuidado y autocuidado, expresión teatral y exploración del medio, temáticas donde se indagó lo curricular. Por último a través de talleres y charlas sobre las nociones y conceptos de currículo y sobre los enfoques curriculares en gestión de la educación inicial. Al respecto puede verse ejemplo de taller desarrollado en el CDI en el anexo uno (1).

- **Guía de observación semiestructurada y diario de campo.** Después del instrumento ser configurado con base en tópicos de observación relacionados con las preguntas, objetivos y categorías del proyecto y ser validado por un experto, se aplicó con la finalidad de recolectar la información para el análisis de lo curricular en el centro de desarrollo infantil. Dicho instrumento de observación llevado a cabo en el CDI, puede verse en el anexo dos (2).

- **Guía de entrevista semiestructurada.** Después del instrumento ser configurado con base en las preguntas, subpreguntas, objetivos y categorías del proyecto y ser validado por un experto, se aplicó con el talento humano administrativo del CDI. A modo de ejemplo de la entrevista que se implementó mediante las visitas realizadas en el CDI, puede verse en el anexo tres (3).

- **Guía de análisis documental.** Después del instrumento ser configurado con base en las preguntas, subpreguntas, objetivos y categorías del proyecto y ser validado por un experto, permitió el registro y análisis de la información indagada y recolectada durante la investigación tanto en la teoría social existente como en la documentación del

CDI, para luego relacionarla y reflexionar sobre el despliegue curricular en el centro de desarrollo infantil. Al respecto puede verse el anexo cuatro (4).

- **Ficha bibliográfica.** Esta permitió el registro de la información investigada de las diferentes fuentes documentales y la información adquirida en el centro de desarrollo infantil. A manera ejemplo un modelo de ficha empleado, puede verse en el anexo cinco (5).

Por medio de la metodología fue posible una comprensión, adquisición de aprendizajes y reflexión de lo curricular, tanto en las fuentes bibliográficas como en la información recolectada en el centro de desarrollo infantil. De igual manera, la metodología viabilizó el alcance de los objetivos propuestos.

#### **Cronograma Global Acompañamiento Curricular Situado**

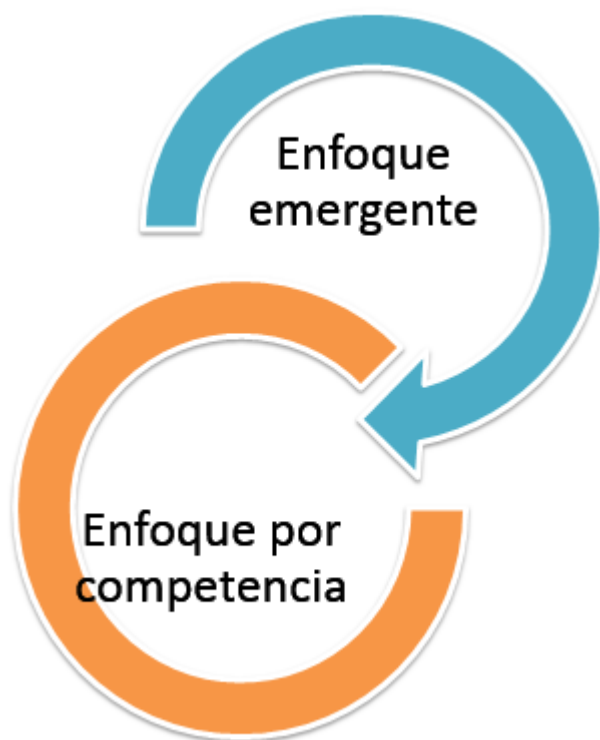
Evento	Tema	Población	Responsable	Lugar
Taller	Nociones y conceptos de currículo como herramientas para educación inicial	Directivos y agentes educativos	Arley Fabio Ossa	CDI: Bajo Cauca.
Conferencia	Enfoques curriculares en la gestión de la educación de la educación inicial	Directivos y agentes educativos.	Arley Fabio Ossa	CDI: Bajo Cauca.
Taller	Expresión teatral	Directivos y agentes educativos	Zuleydi Jiménez Diana Arias	CDI: Bajo Cauca.
Taller	Exploración del medio	Niños y niñas de 4 años de edad	Zuleydi Jiménez Diana Arias	CDI: Bajo Cauca
Taller	Cuidado y autocuidado	Niños y niñas de 4 años de edad	Zuleydi Jiménez Diana Arias	CDI: Bajo Cauca

Tabla 1. Cronograma desarrollado en el CDI indagado. Creación Propia

## 5. RESULTADOS

### 5.1 Enfoques curriculares en un centro de desarrollo infantil

Esta investigación tuvo como objetivo comprender la manera de cómo se ordenan y funcionan los enfoques curriculares en un centro de desarrollo infantil del Bajo Cauca. En el CDI indagado, fue posible identificar ciertos enfoques de manera explícita e implícita, entre los que se destacaron los siguiente: técnico, práctico, investigativo y crítico-social. Los hallazgos encontrados se presentan a continuación.



(Figura 6. Enfoque emergente en el CDI indagado. Creación propia)

#### 5.1.1 Enfoque curricular técnico.

La perspectiva técnica del currículo, por centrarse en unos resultados, y delimitar unos contenidos, transmitir unos conocimientos, impartir unas formas de vida homogéneas,

trabajar de manera aislada al contexto y responder a unas exigencias estatales, es satanizado, pero a pesar de, este enfoque sigue presente en las instituciones.

En coherencia con lo anterior, Isaza, & Arias (s.f) expresa:

En este punto conviene aludir al posible problema que entrañan las políticas internacionales acerca de la homogeneización de los currículos para la convalidación, movilidad y transferencia. Al respecto, cabe preguntar hasta qué punto podría implicado a un vuelta a currículos prescriptivos que no consultan contextos y no dan cabida a la participación activa de los grupos implicados En la propuesta curricular. (p.85)

En ese orden de ideas, este enfoque se encuentra en el CDI, en la optatividad, la cual está encausada por unos lineamientos técnicos, establecidos con base a políticas públicas internacionales reconocidas por el Estado y sus diversos territorios. En ellas se fijan rutas de acción para la atención a la primera infancia, en función de garantizar la educación inicial y el cumplimiento de los derechos de la infancia, en tanto la inversión económica en el desarrollo de los niños y niñas, reporta a futuro grandes incidencias en el bienestar de una nación y un país. (CDI, 2018a) En este sentido, en Colombia se dispone de “una visión clara de lo que el país espera, anhela proyecta pase con los niños y niñas en primera infancia (ICBF, 2012, p.8). En suma, existen un conjunto de referentes jurídico políticos pensadas por el Estado en función de un desarrollo de la infancia a las que los sujetos deben acogerse según los lineamientos de este (Quiroz y Mesa, 2011).

En la anterior horizonte, en “la perspectiva técnica del curriculum enfatiza las actividades que se desarrollan para transmitir contenidos ya definidos y la forma en que serán evaluados” (Friz, Carrera y Sanhueza, 2009, p.52). En este sentido, en el centro de desarrollo infantil indagado, por medio de observación y análisis documental un despliegue técnico cuando se estructuran de forma previa los contenidos y se definen con anterioridad las acciones para la enseñanza por medio de planeaciones (CDI, 2018c), con base en la cuales las agentes educativas ejecutan y dan cuenta de los resultados del proceso enseñanza-

aprendizaje, al finalizar las planeaciones y llevar a cabo los registros diagnósticos. (CDI, 2018b)

De igual forma se identifica el currículo técnico en las intenciones establecidas en los documentos de planeación del CDI en cuanto a políticas de calidad, en las que tienen como finalidad mejorar los procesos tanto administrativos como educativos a través de un talento humano cualificado. Igualmente, en el establecimiento de objetivos claros cuyo fin es lograr unos resultados por medio de la acción de los administrativos y agentes educativos, en función del desarrollo de competencias que les sirvan a los niños y niñas para la vida. Hay pues, una preparación técnica, que posibilita una marcha de manera positiva en la atención de los niños y niñas. (CDI, 2018a; CDI, 2018b; CDI, 2018c) Al respecto, a modo de ilustración se plantea en un documento de gestión educativa del CDI, lo siguiente:

El POAI<sup>6</sup> está estructurado en dos fases, la primera expone el diagnóstico situacional, el cual muestra la situación real de aspectos territoriales, caracterización de niños/as y familias, comprensión de la primera infancia y condiciones de la presentación del servicio de todos los componentes, que conforman la atención la atención integral.

Con base al diagnóstico situacional se construye la segunda fase, en esta se muestra el diseño del POAI, estableciendo metas, estrategias, acciones, tiempo, recursos, responsables, seguimiento y evaluación de este. (CDI, 2018a, p.3)

De igual forma, en las expresiones de los agentes educativos, las cuales fueron recogidas en el taller para la cualificación de lo curricular (Ossa, 2018), el currículo técnico según ellas “transmite información”(CDI, 2018, participante 1) “no sirve para la educación inicial porque los niños están explorando”,(CDI, 2018, participante 2, 2018) “es utilizado para el beneficio económico” (participante 3, 2018), “se visibiliza en la escala valorativa en

---

<sup>6</sup> Plan Operativo de Atención Integral -POAI-: es una herramienta de planeación de las acciones que desarrolla la Entidades Administradoras del Servicio -EAS- en cada uno de los componentes de calidad con el involucramiento de todos los actores y sectores, para garantizar un servicio de calidad a los usuarios de cada Unidades de Servicio -UDS-; este se construye participativamente con todo el equipo interdisciplinario, niñas, niños, mujeres gestantes, familia y comunidad y se convierte en la brújula que orienta el trabajo diario de todo el equipo en cada una de las modalidades. (ICBF, 2018, p.11)

el CDI, pues, en ella hay unas determinaciones y si el niño no cumple con ella, está en riesgo” (participante 4, 2018). De expresiones como las anteriores, se desprende que los agentes educativos, reconocen que el currículo técnico no favorece la formación de los niños y niñas, ellos necesitan más que unos conocimientos, en tanto los mismos se mantienen en un proceso de exploración, en el cual se hacen necesarias características de investigación y experiencias prácticas, pensadas por los agentes educativos en las cuales aunque en ocasiones no se cumpla con los estándares valorativos eso no significa que el niño y la niña no están siendo formados.

De lo encontrado y analizado del enfoque técnico en el centro indagado, se puede concluir que si bien es utilizado en el centro, en las preparaciones y planeaciones previas y ante la ruta de operatividad y cumplimiento de las perspectivas del Estado, en el CDI se cumple con una educación inicial, se da garantía a derechos como el de la salud, de la alimentación, el cuidado, entre otros aspectos que contribuyen a la protección de los infantes.

### **5.1.2 Enfoque curricular práctico.**

En el proceso de enseñanza la práctica es fundamental y una planeación sin llevarla a cabo, no ocurre nada trascendental, de la misma manera la práctica confronta la teoría, y hace que ciertos fundamentos teóricos sean replanteados, de igual modo, posibilita experiencia de compartir saberes y experiencias únicas y es que la práctica posibilita las interacciones. Luna y López (2011) Consideran al

currículo [práctico] como un espacio de interacción humana y ética en los procesos que se vive en las aulas, que permiten y promueven una discusión razonada y a la vez una reflexión analítica de los participantes, los cuales son considerados como sujetos; el papel del Currículo es el de construir conjuntamente el significado a través del compartir dentro de las aulas. El currículo debe evaluarse e investigarse de manera permanente, lo que permite que los profesores aprendan y mejoren su práctica a través de la reflexión de la misma, para que dicha actividad le permita saber afrontar situaciones difíciles. (p. 69)



En ese mismo orden de ideas, en el centro indagado se refleja a partir de una observación realizada, la existencia de una intencionalidad curricular a la hora de ambientar los salones, (comunicación personal, 9 de marzo de 2018) aspecto que va más allá de una simple decoración, en tanto en el CDI se tiene en cuenta la salud visual y diversas necesidades de los niños y niñas como la vacunación, alimentación, cuidado ante el maltrato (CDI, 2018, participante 5) De la misma manera, en el análisis documental, el maestro adecua espacio para la creación a través de la pintura, el dibujo, el juego, el modelado con plastilina, aspectos que buscan provocar el aprendizaje. (CDI, 2017a)

En documentos referidos a las planeaciones del CDI, este enfoque se logra evidenciar en el momento que ponen en escena su organización teniendo en cuenta los momentos de exploración del medio, el arte, la literatura y el juego. Si bien en estos tiempos se da una fusión de la teoría con la práctica, diada en la que se propende por reflexiones sobre ambos aspectos, igualmente, en las observaciones realizadas en el Centro de Desarrollo Infantil, se deja ver un niño activo en su proceso de aprendizaje pues, en tanto se le permite que se exprese valorando sus posiciones. En este proceso, se hace evidente el acompañamiento de los docentes, el cual está también presente al momento de recibir a los niños/as, en la facilitación de los recursos a la hora de realizar las actividades y en la asesoría o apoyo al infante durante el proceso de exploración y creación, en función del impulso y desarrollo de sus habilidades, competencias y en el fortalecimiento de los vínculos afectivos entre pares. (CDI, 2018c; CDI, 2018b)

Igualmente es apreciable el enfoque práctico en el discurso de los agentes educativos, en el taller (Arias y Jiménez, 2018) las expresiones tales como: “los niños y niñas participan por medio de las actividades que realizan, es decir, cuando ven un video y se les hacen preguntas de este; por medio del juegos; a través del arte, en la realización de sus dibujos”, (CDI, 2018, participante 15) “por medio de la práctica, uno aprende de los alumnos y como docentes, uno no depende de la técnica, es reflexionar sobre lo que se hace” (CDI, 2018, participante 16) Otros agentes educativos en las observaciones realizadas plantean enunciados como los siguientes: “En ocasiones no escuchamos a los niños, cuando escucho a los niños es más fácil hacer actividades” (CDI, 2018, participante 17) y “a través de los

diarios se reflexiona sobre las necesidades que el niño/a tienen” (CDI, 2018, participante 18) Expresiones como las anteriores, corroboran lo que plantea Quiroz & Mesa (2011), quienes plantean que la teoría no es suficiente, es necesario una práctica en la que sean posibles reflexiones y se desarrollen contrastes entre éstas. Así como lo plantea Gimeno (1984) “la mejora de la calidad de la enseñanza ocurrirá por ese proceso experimental de la propia práctica de los profesores, no por ninguna proposición dogmática” (p.4). De hecho en el centro, las agentes educativas, han salido de los hogares comunitarios y no tienen una licenciatura, sin embargo se muestran empoderadas en su proceso de enseñanza.

En conclusión, el enfoque práctico del currículo es un ejercicio que está estrechamente relacionado con el proceso de enseñanza- aprendizaje, en el cual el alumno aprende por la enseñanza del agente educativo. Este actor escolar a su vez, aprende, problematiza y reflexiona su práctica curricular para así efectuar cambios en la configuración y reconfiguración de su quehacer docente. Por esta vía, los agentes educativos, cuestionan la teoría elaborada por expertos, confirmando que la práctica de la enseñanza implica ir más allá de métodos y problemas técnicos (Cadavid y Calderón, 2004).

### **5.1.3 Enfoque curricular investigativo.**

La investigación en la educación inicial es fundamental, por ello Tamayo (2005) plantea que

el currículo investigativo no se orienta a la formación de investigadores, sino a la formación para la investigación, a la capacitación de una base investigativa en diferentes áreas del conocimiento y que sirva como fundamento a una nueva proyección de formación de profesionales, actores protagonistas del cambio social la escuela tradicional ha separado la investigación de currículo; la escuela de hoy, por su parte, debe enfrentar al profesor como docente-investigador y al estudiante como co-investigador. (p.92)

El enfoque investigativo se deja ver en la construcción del POAI (CDI, 2018a), puesto que en él se encuentra la ruta de diagnóstico y acción, dejando se ver acciones

investigativas en tanto hay una identificación de puntos comerciales, instituciones, vías de acceso y aspectos sociales y demográficos con los cuales se busca responder de manera asertiva desde las dinámicas curriculares y educativas en el CDI indagado a la formación de la infancia. En este sentido en el POAI en referencia se expresa que

el plan está debidamente pensado y contextualizado a las condiciones socio demográficas de las familias en el territorio, para abordar necesidades puntuales y sentidas de dicha población, a través de la presentación de un servicio, que es respuesta a lo anterior expuesto, y que refleja el estudio de las condiciones no solo de un territorio, sino el diagnóstico mismo de la una población como ente integral, buscando sin duda alguna plantear y realizar unas acciones que permitan brindar un acompañamiento a las familias, priorizando a los niños y niñas que convergen dentro de dicha población. (CDI, 2018a, p.2)

De lo expuesto, se pueden visibilizar diversos elementos, entre los que se cita las diferentes estructuras o tipología familiar a la que pertenecen los niños y niñas, acción relevante, pues facilita identificar necesidades y actuar ante ellas, desde lo curricular, pedagógico y administrativo. El reconocimiento de los núcleos familiares donde habitan los infantes, favorece a las agentes educativas, los procesos académicos, el bienestar, la participación, la formación de los niños, niñas y la vinculación de los padres y madres de familia al proceso educativo que se lleva a cabo en el centro de desarrollo infantil. Los anteriores elementos viabilizan transformaciones en los infantes y a nivel familiar.

Otro aspecto que se reconoce en el POAI (2018) son las condiciones socio demográficas, las cuales posibilitan identificar que los niños y niñas son de bajos recursos, se encuentran en el estrato uno del Sisbén, algunos son desplazados y los padres y madres de familia, trabajan desde la informalidad. De esto, se deja ver la parte humana del centro, pues en su ruta de acción como en las planeaciones y actividades implementadas con base en los diagnósticos realizados, hay un reconocimiento de necesidades puntuales a partir de las cuales se busca generar cambios educativos en el entorno poblacional, en la vida individual

de los niños y niñas y en las familias a través de las acciones curriculares y educativas llevadas a cabo con el apoyo de otras entidades. (CDI, 2018a; CDI, 2018b; CDI, 2018c)

Si bien el enfoque investigativo se visibiliza en el POAI, de la misma manera, se deja ver,

en las planeaciones que parten de actividades diagnósticas con las que se reconocen las necesidades y expectativas de los niños y niñas. De este modo se elaboran por las agentes educativas del CDI, proyectos para trabajar durante cada mes relacionados con la alimentación, con la salud, con el cuidado, el bienestar, etc. con base en los cuales se fortalecen los procesos de aprendizaje y se ponen en práctica actividades y experiencias en función de la formación de la infancia (CDI, 2017a, p.1).

En coherencia con lo anterior y según lo que expresa Gimeno (1984) el “proceso de indagación es inherente a la enseñanza y al aprendizaje” (p.5). Proceso que se practica en el CDI, pues hay una indagación de las fortalezas y aspectos por mejorar. En este sentido una de las fortalezas se destaca la siguiente: “los niños y niñas muestran interés por aprender cada día cosas nuevas, cumplen normas de convivencia dentro y fuera del juego; generan sus espacios que les permiten expresar verbalmente sus sentimientos y emociones”(CDI, 2018b, p.1). En este sentido las agentes educativas manifiestan que los aspectos por mejorar en los niños y niñas son: “se les dificulta escuchar, en ocasiones no tratan bien a sus compañeros y no respetan ciertas normas de su entorno social” (CDI, 2018b, p.2). Es de anotar que después de identificar los anteriores aspectos, las agentes educativas elaboran estrategias para fortalecer las competencias en los niños y niñas.

En relación a lo expresado, como lo plantea Gimeno (1984), el proceso de investigación en la actividad de la enseñanza tiene gran incidencia en la práctica y transformación de los enfoques curriculares y los modelos pedagógicos tradicionales. Como puede apreciarse en el párrafo anterior, en el CDI indagado, se evidencia una característica de un agente investigativo y reflexivo en su quehacer docente. En coherencia con lo anterior, estos componentes son fundamentales en la dinámica curricular, pues como dice Henríquez (2009)

El diagnóstico clarifica el nivel de coherencia que existe entre las formulaciones teóricas y las prácticas. Descubre, además, cuál es el sentido de la práctica existente, que coherencias e incoherencias delata el proceso de aprendizaje, ¿cuáles procedimientos desarrolla? ¿Cuál es el nivel de participación necesario para desarrollar en estudiantes la capacidad de conocer? y ¿cómo lograr la formación de un pensamiento autónomo en el estudiante y del profesor/a?, ¿cómo estimular el interés por aprender y promover una acción social? El diagnóstico se convierte así en un aprendizaje de levantamiento de problemas. (p. 7)

De todo lo expresado en este apartado sobre el currículo investigativo, relacionados sobre la caracterización y el reconocimiento de fortalezas y aspectos por mejorar, se puede expresar que los mismos desde su indagación, contribuyen a cualificar los procesos de enseñanza aprendizaje, la potencialización de las competencias en los niños y niñas, la elaboración y reelaboración de las planeaciones y la reflexión de la práctica de los agentes educativos. La indagación en tal sentido, permite a los docentes cuestionar y proponer a la luz de sus interrogantes; Rodríguez (1999), al respecto plantea:

las comunidad educativa es participe como sujeto investigador e innovador, ya que la investigación se encuentra en la base de un ambiente educativo que permanentemente está en cuestión, donde los docentes y los estudiantes inmersos en dicho ambiente, están inquietos cuya inquietudes son preocupaciones, son problemas que se van construyendo, cuya explicación, solución y transformación es parte formativa. (p. 2)

Dentro del centro indagado, resulta interesante y constructivo ver como el CDI materializa el enfoque curricular investigativo desde el diagnóstico que se le hace a la comunidad, en relación a los aspectos socio-económicos, culturales, socio-demográficos. De igual manera a través actividades diagnósticas que se hacen antes de la realización de las planeaciones o proyectos. (CDI, 2018a; CDI, 2018b; CDI, 2018d)

Así, aunque la comunidad educativa no tenga explícito dentro de su discurso escrito en enfoque curricular investigativo, hay unas ideas concisas de las características de este enfoque a nivel práctico y discursivo, que los lleva a provocar cambios significativos en los individuos. Lo anterior va en consonancia con lo que plantea Henríquez (2009) para quien el impulso de una sociedad concedora, que dé a conocer sus necesidades, demanda de un currículo en el que se inserte lo participativo e investigativo y se dé al diagnóstico un papel relevante como punto de partida del aprendizaje de manera que posicione y permita identificar las problemáticas a nivel social y educativo, lo cual demanda de la participación de diversos actores en función de que coadyuven a una transformación de los procesos educativos en la infancia.

#### **5.1.4 Enfoque curricular crítico.**

En el tiempo moderno se ha materializado el currículo técnico, donde los niños y niñas son vistos de manera homogénea, es evaluado según los contenidos, no se tienen en cuenta las necesidades del contexto, y alumnos se le dificulta tener una mirada crítica de su realidad.

Debido a estas características poco emancipadoras, Friz, Carrera y Sanhueza, 2009, pensaron un currículo crítico ya que:

la perspectiva crítica del currículum comprende la educación como un acto de construir o reconstruir de manera reflexiva el mundo social, mediatizado por una significación permanente del mundo cultural que trasmite la escuela y que corresponde a una construcción humana.(p.53)

Vemos que esta mirada está pensada a la reflexión, la toma de decisiones, pensamiento crítico, en torno a la realidad cultural, social, política del individuo.

Desde el POAI, se deja ver el currículo crítico social, en tanto la corporación actúa teniendo presente las dinámicas de la comunidad, la familia y los cuidadores, para así llevar cabo junto con los agentes educativos, acciones curriculares y pedagógicas que contribuya

de manera significativa al desarrollo de habilidades, a la autonomía, a la comprensión del mundo, a la interpretación de la realidad y la interiorización de cultura en la comunidad educativa del CDI. (CDI, 2018a)

La Corporación que dirige el CDI indagado, de igual forma les da un lugar a los niños y niñas para que puedan pensar por sí mismos y relacionarse con el mundo que los rodea, a partir del conocimiento de los objetos con los que se relacionan a través del cuerpo y el juego. En este proceso, se parte primeramente de lo concreto, para luego pasar a lo abstracto. La representación de la realidad social que se le permite a los infantes, en estas experiencias, se busca que los niños y niñas actúen con autonomía dentro de su cultura, el entorno familiar, la escuela, el barrio y el Estado. (CDI, 2013a, CDI, 2016a; CDI, 2018b; CDI, 2018a; CDI, 2017b)

Estos elementos señalados son fundamentales en la dinámica curricular del CDI y el proceso de enseñanza aprendizaje que él se lleva a cabo, pues este enfoque no se restringe a los métodos de enseñanza, si no que ve las necesidades e intereses de los niños y niñas y el cómo estos son tenidos en cuenta en el proceso de enseñanza. De este modo se propende por lograr un empoderamiento de los individuos, para que ellos puedan ver su realidad y su contexto de manera comprensiva y propositiva. (Galeano, 2005)

En coherencia con lo anterior desde las observaciones y análisis documental, de planeaciones, POAI, EVCDI-R<sup>7</sup> y diagnósticos, se logra visibilizar, y se materializa este enfoque, por medio de la exploración del medio, el juego, el arte y la literatura. En la exploración del medio, se crean espacios que les posibilitan a los niños y niñas conocer y comprender el mundo circundante, desde los materiales físicos elaborados por los seres humanos y aquellos propios de la naturaleza. Igualmente con el impulso del asombro respecto a la cultura en la que el niño o la niña se encuentra inmerso y las relaciones con sus pares y adultos. (CDI, 2018a; CDI, 2016a; CDI, 2017a; CDI, 2018b; comunicación personal, 23 de marzo de 2018)

---

<sup>7</sup> La Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo Infantil – Revisada (EVCDI-R): “es un instrumento diseñado para evaluar el desarrollo a través de las interacciones con las personas y el entorno, en niños y niñas menores de 6 años de edad” (Fundación Saldarriaga Concha, 2016, p.10).

Y por medio de las planeaciones y disposición de las agentes educativas, se organizan y facilitan espacios, en los que se potencializa el enfoque crítico-social de manera implícita, a través del aprender a vivir juntos. En este horizonte, se establecen diálogos, se plantean interrogantes, se llevan a cabo salidas curriculares fuera del aula para explorar y reconocer el medio, se realizan proyecciones de video y presentaciones de imágenes, al igual que el reconocimiento e interacción con objetos y la exploración y reconocimiento de su propio cuerpo. (CDI, 2018c) Todas estas acciones tienen como finalidad que los niños y niñas reconozcan el mundo que los rodea y se expresen por sí mismos, que sienten y piensan acerca de él, y gocen de una participación activa en la familia y el barrio, para así tener la posibilidad de expresar sus necesidades, inquietudes e intereses. (CDI, 2016a; CDI, 2018b)

De igual modo, a través del arte, los niños y niñas pueden expresarse, comprender su realidad, obtener nuevos aprendizajes, desarrollar la creatividad y crecer como personas que hacen parte de un todo. En coherencia con lo anterior, se quiere resaltar cómo el enfoque crítico está permeado en este pilar de la educación inicial, desde las planeaciones, las agentes educativas, por medio del arte se buscan fortalecer los saberes de los niños y niñas, igualmente, se promueve la participación, la confianza en sí mismo, el descubrimiento de su cuerpo, el desarrollo a nivel motor, el relacionamiento con los pares y adultos y la convivencia. (CDI, 2017a)

También, se ve una preocupación por construir hábitos alimenticios en los niños y niñas, siendo esto significativo, pues de este modo tendrán una mirada crítica ante las ofertas de consumo de la comida no saludable del mercado, y crearán una responsabilidad de autocuidado. (CDI, 2017a)

Otro aspecto es que a los niños y niñas tienen la posibilidad de andar en bicicleta en el CDI. (CDI, 2018c) El que esta actividad se lleve a cabo, es sumamente importante, ya que es algo que rompe la forma de enseñanza tradicional, permite el desarrollo de habilidades, afianza las destrezas, incrementa las capacidades físicas, desarrolla habilidades sociales a través del fortalecimiento de las relaciones que se gestan por el compartir con compañeros



algo divertido. Además, esta actividad, contribuye a formar niños y niñas responsables, con sentido de pertenencia por el medio y el entorno y contribuye de manera significativa con la educación cívica (Arranz, 2014).

Si se tiene presente que el currículum crítico está dirigido a la construcción conjunta y activa del conocimiento entre los participantes a través de la praxis, con una explícita orientación a la transformación, en la que la acción y la reflexión, la teoría y la práctica, se unifican en un proceso dialéctico (Cazares, s.f, p.31), este se hace visible en el pilar de literatura de la educación inicial, en el cual las agentes educativas dentro de sus planeaciones analizadas, buscaban por medio del cuento, que los niños y niñas adquirieran saberes que les posibilitan una convivencia sana y positiva. Las actividades para complementar el cuento, por lo general se de manera grupal, actividad en la que los infantes responde preguntas sobre el cuento y expresan a través del dibujo lo que más les llamó la atención del mismo. Este tipo de acciones tienen una trascendencia en la vida de los individuos que contribuirá a su formación para toda la vida. (CDI, 2018b; CDI, 2017a)

Además de las actividades que estimulan la formación literaria en la infancia, se hace visible en el CDI el juego, en tanto en las actividades que se dan de manera espontánea en los niños y niñas. La educación lo reconoce como algo fundamental, pues posibilita en el individuo un reconocimiento de sí, de los otros, una comprensión del mundo, una actividad formativa para aprender a asumir reglas y a resolver conflictos. (CDI, 2018c) Aunque aspectos como los anteriores, no se reconozca explícitamente como características de un enfoque crítico, este si los posee y se dejan ver en la planeación de una agente educativa así:

En la actividad rectora del juego se les incentivará a interactuar con el medio que lo rodea, teniendo en cuenta que se debe respetar y cuidar. La agente educativa en compañía de la auxiliar pedagógica motivará a los niños y niñas a participar al aire libre de diferentes espacios de juegos que fomentarán los valores y estimularán el buen trato, además fortalecer la motricidad gruesa y demás habilidades corporales y socio-afectivas, a través de diferentes actividades como: lanzar y atrapar la pelota con

ambas mano saltar en un pie, saltar la cuerda, entre otras actividades que ellas y ellos escojan. De igual manera, se les facilitará juguetes de la sala de desarrollo como arca todos, fichas con figuras de maderas, cascos, entre otros, invitándolos a que fortalezcan las relaciones con sus compañeros mediante el compartir de los juguetes y el disfrute de los juegos bajo el cuidado y la supervisión de la agente educativa. (CDI, 2018c, p.1)

Aquí hay unos elementos valiosos de la perspectiva crítica del currículo, como la formación en valores, el desarrollo de habilidades socio afectivas, que le permitirán desarrollar habilidades, de convivencia, la viabilización de establecer lazos afectivos con otros, entender la diferencia y comprenderse como un sujeto emocional, que vive en sociedad, defender lo que quieren sin ofender a sus compañeros.

Por otro lado, en el taller de enfoque curriculares (Ossa, 2018) las agentes educativas comprenden este enfoque de la siguiente manera: “Cada quien tiene una historia, en muchas ocasiones los niños viven en un ambiente diferente y duro y en los CDI, se les permite ver la vida de forma distinta”. (CDI, 2018, participante 19) Las transformaciones que los CDI posibilitan a los niños y niñas, se hace posible por la implementación consciente de este enfoque curricular crítico para que de este modo haya una coherencia de la teoría junto con la práctica.

De lo expresado en este apartado sobre el enfoque curricular crítico desplegado en el CDI, se puede concluir que en esta perspectiva, es posible de manera potente la introducción y formación de las diversas formas de vida social y de la estructuración de unos conocimientos pertinentes (Isaza & Arias, s.f).

### **5.1.5 Enfoque curricular por competencia.**

El currículo por competencias busca educar niños y niñas, que reconozcan su cuerpo, pues a través de esta valoración y relación con lo corporal, es posible la adquisición de aprendizajes y una relación asertiva con ellos mismos. De la misma manera, se busca desde

el desarrollo de competencias que los niños y niñas, se ubiquen temporal y espacialmente y puedan relacionarse y comunicarse, como ya se indicó, de manera verbal y no verbal y de forma apropiada con sus pares y adultos. De igual forma, se busca que la infancia puede relacionarse con su entorno sea sensible ante su realidad y tengan la capacidad de resolver tareas a nivel cognitivo. (Ortiz, 2012)

Y Dentro del CDI está este enfoque, que se nombró como categoría emergente, En este sentido en el CDI se propende por desarrollarlas a partir de la mejora de las relaciones con los demás, desde la comunicación verbal y no verbal, desde las interacciones de la infancia tanto independientes como cooperativas y a partir del manejo de la norma de manera autónoma. Otra competencia que se visibiliza es la relación de niños y las niñas, consigo mismo, desde su identidad de género y manejo corporal. Finalmente se encuentra la intención de desarrollar la competencia de una relación con el mundo desde lo que es, el conocimiento de los objetivos, la relación causalidad y realidad social. (CDI, 2016a)

Desde el análisis documental, se pudo reconocer que este enfoque tiene gran relevancia dentro del CDI, pues hacen seguimientos al desarrollo de las competencias, determinando avances. Asimismo, elaboran un diagnóstico para reconocer las competencias a mejorar, para llevar a cabo estrategias que contribuyan a potencializar, según las necesidades de los niños y niñas a nivel cognitivo, socio afectivo, comunicativo y corporal. (CDI, 2017a; CDI, 2017c; CDI, 2016a)

Además, el enfoque por competencia está haciendo implementado en muchas instituciones, el cual a través de la educación, busca favorecer el desarrollo integral de los niños/as y potencializar la formación en diferentes áreas y la inmersión de este en su cultura, a través de la función socializadora y función individualizadora. La primera función, tiene como propósito la incorporación de los niños y niñas en el entorno cultural y social; la segunda, posicionar la formación individual (Martínez & Coll, 2009).

En coherencia con lo anterior es posible darse cuenta a la luz de Sánchez (s.f) en un centro busca potencializar, unas competencias básicas en los niños y las niñas (CDI, 2018b;

CDI, 2018c). Las cuales son para poder convivir y desenvolverse de manera crítica, analítica y reflexiva en la vida diaria, además, a partir de estas competencias básicas es posible el desarrollo de otras competencias.

Para finalizar es fundamental que desde la primera infancia, se potencialicen estas competencias básicas ya que, de esta manera se contribuye a una formación con carácter participativo, autónomo y propositivo que contribuye, al presente de los niños y niñas de la misma manera aporta al su futura y al futuro del país.

### **5.1.6 Currículo oculto.**

En cada institución hay modelos pedagógicos, currículos, misión, visión, modelo pedagógico, plan de estudios y evaluación, aspectos que son construidos con la finalidad que se dé una operatividad en la comunidad académica y logra una formación en los niños y niñas que aporte de manera significativa en la comunidad donde se encuentran, sin embargo, aunque todo esté explícito desde el discurso escrito y objetivos claramente definidos en cada institución educativa, es gestada una rutina diaria, en cuanto a las relaciones, maestro- alumno, padres de familia o cuidadores con los agentes educativos, de la misma manera, la puesta en escena de las planeaciones entre otros aspectos, que en muchas ocasiones son desapercibidas y alejadas de lo que se ha planeado y oculta a toda la dinámica educativa. Lo interesante de todo esto, es que a esto que no se ve y es diferente a lo planeado, se le llama currículo oculto el que se define de la siguiente manera:

El currículo oculto, va más allá de las intenciones escolares explícitas, porque precisamente da cuenta de aquello sobre lo cual el docente y la institución escolar no tienen una intencionalidad consciente.

En estricto sentido el currículo oculto es un buen objeto de estudio, porque permite dar cuenta de esos procesos de socialización que se llevaron a cabo en la realización de la acción escolar. Da cuenta, precisamente, de aquellos que no son intencionados, aunque su efectividad no se puede negar. El currículum oculto tiene una estrecha relación con lo que se actúa, más que con la información de qué se dice. En muchas

ocasiones la actuación, los códigos empleados en la comunicación, las formas de decir o afirmar una cosa no necesariamente convergen con lo que se dice en el plano explícito (Díaz, 2006, p.8)

En coherencia con lo anterior por medio de la puesta en escena del taller, (Arias y Jiménez, 2018) con los niños y niñas, se logró visualizar aspectos del currículo oculto, como, la autoridad del docente hacia los alumnos es impartida por medio del apercibimiento y que llenar unos requisitos dentro del aula en el proceso de enseñanza, toma gran relevancia para ciertos agentes educativos, se puede decir que, si se tiene un reconocimiento de este, es posible que agentes educativas y directivo tengan una mirada sensible y profunda, para visibilizar aquello que no es tan evidente, para que de este modo las acciones y acompañamiento de las agentes educativas hacia los niños y niñas sean acertadas, de la misma manera, pueden potencializar la forma de cómo se dan las relaciones.

De la misma manera se dejó ver, por medio de las observaciones, en la entrada de los niños y niñas al centro, los directivos y las agentes educativas son las que preparan los alimentos, reciben a los niños y niñas con música, abrazos, saludos. Debido a esto, los niños y niñas entran felices y bailando, esto lleva a evidenciar que con acciones como estas, de manera implícita, se permiten potencializar en los niños y niñas valores, competencias sociales, comunicativas y afectivas que favorecen en el individuo una convivencia en sociedad, una característica positiva del currículo oculto, por ello es fundamental la concientización de este enfoque para la formación de los niños y niñas. (CDI, 2018, comunicación personal, 31 de agosto de 2018)

De lo cual se puede decir, que es fundamental, un reconocimiento de la característica del currículo oculto, ya que Etkin (1993); Santos (1994) citado por Carrillo (2009) plantean que existen:

Una serie de características que aparecen inmersas en el currículum oculto. Entre ellas podemos destacar las siguientes: es omnipresente porque actúa en todos los momentos; es omnímodo porque reviste múltiples formas de influencia; es reiterativo, como lo son las actividades que se repiten de manera casi mecánica en una práctica institucional que tiene carácter rutinario; es inevaluable, lo cual provoca que no se valoren en múltiples ocasiones las repercusiones que acarrea. Estas características brindan al currículum oculto una gran eficacia, ya que el individuo no tiene consciencia de su influencia, no somete a revisión crítica ese influjo y hace que no se pueda defender fácilmente de sus perversiones. (p.2-3)

Lo cual no quiere decir que todos los componentes del aprendizaje que se derivan del currículum oculto sean negativos, ya que muchas de las creencias de gran parte del profesorado se asientan sobre la racionalidad, la moral y la ética. Si se parte de la idea de que el currículum oculto prácticamente envuelve todo lo que pasa en aula y por extensión todo el ámbito académico, nos encontramos en otra de sus claves: tener la posibilidad de reflexionar sobre lo que se reproduce en forma visible e invisible, a fin de descubrir lo que se está proyectando, tomar conciencia, porque de ese modo es posible reconocer y regular valores, actitudes, pensamientos, ideas, códigos, etc. (Carrillo, 2009, p. 3)

Según lo planteado se puede decir, Solo teniendo una apropiación del currículum oculto es posible emplearlo, en la comunidad académica como algo constructivo en la convivencia escolar y el quehacer docente de manera que mejore los procesos.

## **5.2 Características curriculares en un centro de desarrollo infantil.**

En este segundo apartado se quiere mostrar la forma cómo se visibilizan las características curriculares en un centro de desarrollo infantil del Bajo Cauca Antioqueño, en función de la cualificación de sus despliegues y las características que se encontraron fueron las de un currículum participativo, contextualizado o global, coherente, flexible, integrado,

valorativo y humanista, lúdico, progresivo, individual y personalizado, interinstitucional, abierto, integrado, interdisciplinar, investigativo, amplio, continuo, con practicidad, pertinencia y comunicable, de las cuales a continuación se describirán y definirá la importancia de éstas en el centro de desarrollo infantil.

### **5.2.1 Participativo.**

Esta característica es fundamental en la vida de las personas y que se propicie espacios de participación en los niños y niñas es fundamental y dentro del análisis documental en centro se evidencia, que los agentes educativos crean espacios de participación con la intencionalidad de que los niños y niñas respeten a sus compañeros, y adquieran costumbres sociales, como solicitar al otro permiso, expresar por favor, dar las gracias, entre otras expresiones que le ayudan a los niños y niñas a vivir en sociedad. Lo cual es esencial, puesto que, la participación es una de las características que nos hacen ciudadanos democráticos, con posibilidades de aportar, decidir y construir en relación a las dinámicas de las instituciones. Para ejercer este derecho en los niños y niñas, es necesario no solo abrir el espacio para los procesos de participación si no formarlos en ella. Es por ello que esta característica es fundamental en el currículo del nivel inicial, puesto que esta como lo plantea el MEN (2010)

Busca el ejercicio permanente de la investigación, discusión y concertación en su planeación y desarrollo. La participación está mediada por los niveles, las competencias y el papel que desempeña cada uno de los participantes de la comunidad escolar.

Puede evidenciarse en las actividades escolares que se planean realizar, en la organización y ejecución de las jornadas sociales, culturales y pedagógicas, y en los procesos de investigación, evaluación, autoevaluación y heteroevaluación. (p.60)

Asimismo, se evidencia en el análisis documental, la participación de los niños y niñas es primordial dentro del CDI, pues se hacen actividades diagnósticas que contribuyen al cambio o a la adecuación de las planeaciones que se realizarán a futuro, es decir, por medio de esa intervención se analizan con las madres y padres de familia, las necesidades o puntos importantes que ayudarían a mejorar o cambiar el quehacer docente. (CDI, 2018c; CDI, 2018b) De la misma manera, se tienen en cuenta en el CDI, la participación de la familia, a través de la promoción de encuentros, para así generar cercanía de los padres con el centro y de los maestros con los padres, haciéndoles saber los proyectos a trabajar con los niños, niñas y quienes estarán acompañándolos, en el proceso de aprendizaje. Igualmente se escucha a los padres y madres para saber sus expectativas y necesidades, para realimentar las acciones y planeaciones. Lo anterior es pertinente ya que forma en los agentes educativos y acudientes, un rol activo e innovador, creativo, dinámico y constructivo. (CDI, 2018a)

### **5.2.2 Contextualizado o global.**

Esta característica es entendida de la siguiente manera:

El currículo, situado contextualmente, se puede entender como el ejercicio cotidiano de construcción de sentidos, fundamentos, principios y criterios de desempeño, el lugar de reflexión, evaluación y confrontación de imaginarios y realidades, la instancia de apropiación de estrategias metodológicas y comunicativas, y la dinámica dialógica en el proceso de estructuración y fortalecimiento de concepciones y paradigmas, que guían la tarea social del maestro, como sujeto activo en el proceso de configuración del hecho educativo.( Mallarino, 2007, p.75)

Es decir, se busca formar de una manera integral, con la potencialización de las competencias básicas y ciudadanas, es decir, se tiene como propósito formar individuos con unos conocimientos fundamentales para desenvolverse en el entorno, que obtengan unas habilidades para comunicarse y relacionarse con el otro y que puedan solucionar problemas



de manera asertiva, de manera que el infante pueda vivir a futuro en una sociedad democrática. (CDI, 2018a; CDI, 2018c; CDI, 2018b)

De la misma manera, reconocen lo importante de la familia que integra la comunidad educativa del centro, no ignorando que esta presenta diversas diferencias desde muchos aspectos, las cuales son reconocidas en el CDI a partir del análisis en sus documentos institucionales como el POAI (CDI, 2018a) de sus composiciones y sus dinámicas. Desde lo anterior, reconociendo que la socialización primaria de los niños y niñas es la familia, la cual con su estructuración incide en la formación de subjetividades, son en su conjunto aspectos que se deben tenerse en cuenta en las planeaciones, relaciones, investigaciones y proyectos que se adelanta en la comunidad educativa, para así responder a las exigencias de los niños niñas, padres, madres y comunidad. Por ello, esta contextualización que el CDI hace con relación al contexto familiar es ineludible. (CDI, 2018b; CDI, 2018c; CDI, 2017b)

Con relación a lo que se viene planteando, Moromizato, Bravo y del Castillo (2004) plantean que

las acciones propuestas deben a partir de las experiencias previas de los niños y niñas y, asimismo, deben contar con una lectura del contexto, para desde esta interrelación llevarlas a cabo de acuerdo con los intereses y necesidades de la infancia en función del logro de un aprendizaje significativo. (p.31)

Para finalizar y complementar, esta característica se ajusta a la lectura en el currículo de las necesidades que emergen del entorno, la cultura, los agentes educativos y los educandos, las cuales al ser analizadas generan implicaciones en la configuración y desarrollo curricular. Por ello Mallarino (2007) plantea que la contextualización del currículo es la acción de situar el

currículo en un espacio de intervención multicultural socialmente complejo, a partir de la articulación de la pedagogía con otras disciplinas; del diálogo de modelos

gnoseológicos; de la confrontación de lo aprendido con la realidad en la dinámica de ajuste y transferencia de contenidos, formas de pensar, formas de saber y de hacer, traducidos a discursos particulares y posibles; de la observación y análisis de la realidad para consolidarla o transformarla y de la construcción de bitácoras conceptuales y contextuales adecuadas, que guíen el acto educativo. (p.75)

### **5.2.3 Flexibilidad.**

La flexibilidad es la forma en la que se adaptan, las diversas instituciones a los cambios a nivel social, cultural económico y político y estos son tenidos en cuenta para un diseño curricular que se adapte a las necesidades de la comunidad académica:

En palabras del MEN (2010) la flexibilidad curricular es:

Los cambios acelerados de índole social y cultural, los avances tecnológicos y la evolución de conceptos hacen que el diseño, implementación, evaluación, contenidos y estrategias metodológicas se transformen, acorde con los cambios, evolución y realidad del contexto.

La flexibilidad curricular parte de los problemas, expectativas y deseos de los estudiantes y se extiende hacia la búsqueda de nuevos espacios, tiempos y dinámicas no cotidianas, o eventos pedagógicos como, por ejemplo, salidas, talleres alternativos, eventos culturales, visitas, donde el estudiante reconozca puntos de encuentro y experiencias que le ayuden en su proceso de aprendizaje. (p.59)

La flexibilidad curricular se hace evidente en la segmentación de la jornada escolar para tiempos de desarrollos educativos de la infancia pero también para la capacitación de las agentes educativas y la evaluación y realimentación de los procesos curriculares. En esta perspectiva, el CDI, el último viernes de cada mes, planea, organiza y desarrolla acciones que posibilitan evaluar la dinámica curricular y pedagógica, identificando a partir de lo anterior necesidades, intereses y tendencias educativas, que son abordadas en los encuentros

de Grupos de Estudio y Trabajo -GET-. (CDI, 2018, comunicación personal, 23 de febrero de 2018; CDI, 2018, participante 20)

En la anterior perspectiva, el CDI flexibiliza su jornada educativa, para desde los GET, garantizar espacios que posibilitan la reflexión curricular y a partir de ellos la dinamización, actualización, cualificación de este paradigma en el CDI. (Ossa, 2018; Arias y Jiménez, 2018)

El Grupo de Estudio y Trabajo se manifiesta en tal sentido como una forma de organización académica que favorece la interacción entre los agentes educativos, desde la cual es posible con base en el estudio y trabajo académico realizado, el que se incorporen actualizaciones curriculares para la mejora del currículo, aspectos desde los cuales se evidencia una flexibilidad curricular.

De igual manera es posible percibir la flexibilidad curricular en los POAI (CDI, 2018a), en los cuales hay una preocupación por mejorar de manera constante los procesos formativos y administrativos que respondan a las necesidades e intereses de la comunidad educativa.

La flexibilidad del currículo, permite identificar de manera pertinente las necesidades de los niños y niñas, padres de familia y comunidad para, responder en los instrumentos de planeación educativa dichas necesidades, en función de una adecuada formación de la infancia (Rohler, 2006).

En coherencia con lo anterior, desde lo encontrado en el CDI por medio del análisis documental se evidencia en la jornada horaria de atención a los niños y niñas, un tiempo no inferior a cuatro horas, en función de atender las características de algunos niños y las necesidades que presentan determinadas familias, identificando de estas, su dinámica, lo que favorece la comunicación y las relaciones dentro del CDI (2018a).

De igual manera desde otra técnica e instrumento de recolección de información, específicamente en la ejecución de un taller de expresión teatral, (Arias y Jiménez, 2018) las agentes educativas tuvieron una apropiación del concepto de flexibilidad curricular, expresando en la mencionada actividad enunciados como: “Desde el punto de vista de nosotros el currículo se debe adaptar aquí en el CDI a las necesidades y a los niveles donde se encuentran los niños”. (CDI, 2018, participante 21); Son esas metodologías flexibles que les enseñamos a los niños y niñas, acorde a sus intereses, pues somos nosotras las que estamos con ellos y podemos identificar necesidades entorno a temáticas y metodologías, por ejemplo, en párvulo no se les enseña lo mismo que a los niños de pre jardín, porque estos apenas están en su proceso de adaptación, ellos hacen no más el rasgado, el coloreado medio pintado por encima [...] ellos no trabajan igual que unos niños de jardín, entonces son esas metodologías que nosotros le buscamos a los niños como agentes educativas. (CDI, 2018, participante 22)

Después de la realización del taller y las discusiones dadas en el encuentro con relación a esta característica, hay un reconocimiento de ella, por las agentes educativas, lo cual es pertinente, en tanto posibilita que los procesos de enseñanza aprendizaje sean a futuro más cualificados.

#### **5.2.4 Valorativo y humanista.**

Es esencial, que se forme a los niños y niñas con una sensibilidad, hacia la naturaleza, hacia sí mismo y el otro, que se sienta parte de un todo y tenga una mirada abierta hacia la diferencia y pueda dar sus opiniones de manera clara, pertinente, crítica y constructiva. Por ello, la educación inicial necesita de un currículo que facilite la experiencias de valores que aporte a la formación y construcción de niños y niñas, humanos, sensibles, participativos que reconozcan la diferencia (Moromizato, Bravo y Del Castillo, 2004).

Fue posible identificar esta característica del currículo de la educación inicial, cuando el CDI propicia la creación de espacios donde a los niños y niñas se les daba la oportunidad de expresar sus ideas, de relacionarse con el otro, de respetar los puntos de vistas de los

demás, de escucharse y fortalecer el sentido de pertenencia por lo que construyen como la huerta o de valoración del espacio en que se forman, para el caso el centro de desarrollo infantil, además, de reconocerse como actores de sus experiencias en relación al medio, pueden de igual manera compartir consigo mismo y el otro, en función de fortalecer y fomentar los valores, vínculos afectivos y el crecimiento humano (CDI, 2018c).

En coherencia con lo anterior no hay que olvidar que los primeros valores, sensibilidades, experiencias de participación, comunicación y las relaciones interpersonales, se forman dentro de las familias, por ello es fundamental que el CDI tenga un acercamiento a las familias y conocimiento de ellas, para hacer del proceso de educación de los niños y niñas, un proceso acertado y pertinente. Lo abordado en este espacio permite reflexionar, sobre lo fundamental de la educación ya que es ella lo que le posibilita al ser humano afirmar su humanidad.

### **5.2.5 Lúdico.**

Lo lúdico es un pilar fundamental en la educación inicial puesto que posibilita en los niños y niñas, un desarrollo motriz, relaciones interpersonales entre otro, pero no es definido como una característica del currículo de la educación inicial.

Y todo juego sano enriquece, todo juego o actividad lúdica sana es instructiva, el estudiante mediante la lúdica comienza a pensar y actuar en medio de una situación que varía. El valor para la enseñanza que tiene la lúdica es precisamente el hecho de que se combinan diferentes aspectos óptimos de la organización de la enseñanza: participación, colectividad, entretenimiento, creatividad, competición y obtención de resultados en situaciones problemáticas. (Firvida, 2004, p.1).

En el espacio indagado, desde la observación se emplea el juego como estrategia curricular para identificar habilidades, destrezas actitudes, fortalezas y aspectos por mejorar en los niños y niñas para de esta manera contribuir en su proceso de formación, asimismo, se utiliza para fortalecer la relación con ellos mismos, los demás y potencializar

competencias comunicativas. (CDI, 2017a; CDI, 2017c; CDI, 2017b) al respecto desde el análisis documental, se encuentra en un acta institucional, el siguiente enunciado:

“Dar a conocer a todos los niños y niñas el proyecto del mes de julio por medio de las necesidades y expectativas y actividades lúdicas para lograr así fortalecer sus conocimientos previos” (CDI, 2017, p.1).

Incluir lo lúdico en el quehacer docente permite una conexión de los educandos con el otro, con sí mismo, con los agentes educativos y contribuye en su proceso de aprendizaje. De la misma manera, le permite al maestro realizar con mayor profundidad un reconocimiento de las diversas dimensiones de la infancia como la corporal, comunicativa, afectiva, espiritual y cognitiva, las cuales son susceptibles de ser potenciadas por los niños y niñas por medio de actividades lúdicas (CDI, 2018c; CDI, 2018b; CDI, 2017b) De hecho Sánchez (2008) plantea que

el juego propicia ambientes que permiten disminuir los niveles de estrés, crear en los participantes un rol activo, cooperativo e interactivo. De la misma manera, posibilita al agente educativo tener una variedad de temas acorde a sus necesidades de los niños y niñas (p. 24).

De lo lúdico, también es importante resaltar según lo percibido en el análisis documental lo siguiente: “Nos dispondremos a pedalear a nuestra bici compartiendo así un momento agradable, permitiendo mejorar nuestra expresión corporal, nuestros lazos de amistad con los demás compañeritos” (CDI, 2017a, p.1). Es interesante que un medio de uso del tiempo libre como la bicicleta, no esté alejado del CDI como espacio de formación, pues este posee unos beneficios importantes para la primera infancia, pues:

Se trata de un elemento que puede intervenir en los tres grandes ámbitos del desarrollo del alumnado, desde la perspectiva conceptual, mediante la información nueva que

recibe y aprende el alumnado, como sería toda la información referida a la educación vial, a las normas de circulación, al igual que todo lo que rodea a la propia bicicleta, sus partes, mecánica y mantenimiento básico. Procedimental, ya que se introducen de lleno en un mundo lleno de posibilidades motrices, de retos que superar para aprender y mejorar en su destreza motriz, donde todos y cada uno de los alumnos tienen la posibilidad de mejorar, desde el que parte desde cero hasta el que tiene buena habilidad pedaleando, comenzando por el desarrollo de las capacidades físicas básicas, habilidades motrices básicas y específicas, concretándolo aún más, se puede trabajar muchos de los contenidos establecidos en el currículum de primaria, como el desarrollo del equilibrio: propulsión, frenado y desplazamientos, o de la coordinación, los diferentes tipos de desplazamientos, coordinación de diferentes partes del cuerpo. Además de actitudinal, porque aunque la bicicleta sea un gran recurso motor, a su vez logra que aumenta de manera muy significativa la motivación en el alumnado, porque se introduce en la escuela algo que ellos tienen asociado al mundo extraescolar, y el que puedan utilizarla en el colegio supone ese aumento de motivación.

Además de que las relaciones interpersonales porque se establecen vínculos más estrechos mediante la confianza en los compañeros y en el docente. Pero también otras a un nivel más interior de cada alumno, como puede ser el autocontrol, la autonomía, para ellos suponen una actividad divertida, por lo que su interés mejora al igual que su nivel en la práctica. Aunque también, debido a sus grandes componentes, consigue aumentar la motivación en el alumnado, favoreciendo el trabajo colaborativo y cooperativo, la cohesión grupal, mejorando las relaciones interpersonales[...]Pero también contribuye a desarrollar valores propios de la sociedad, para formar personas integrales, desarrollando conciencia, actitudes de respeto hacia sí mismos, hacia los compañeros y hacia el resto de las personas, respeto por las normas, por la educación vial, fomentado el uso de un transporte alternativo, sostenible y respetuoso con el medio que nos rodea. ( Arranz, 2014, p.20-21)

Se puede decir que esto contribuye a que se dé una formación de los niños y niñas de manera integral y reconociendo que por medio de este espacio las maestras, le posibilitan a

los niños y niñas de compartir en la bicicleta contribuye de una manera significativa a su formación, de un reconocimiento de sí y de los otros, le permite una comprensión de los valores de la sociedad y habilidades sociales, que contribuirán de una manera significativa. (CDI, 2018c)

### **5.2.6 Abierto.**

Estar abierto a los cambios a nivel tecnológico, cultural, pedagógico y social, lo cual posibilita un empoderamiento de las comunidades pues no tienen una sola forma de ver las cosas, son conscientes de su realidad y comprenderla y aportar de manera significativa a ciertos cambios.

En palabras del MEN (2010)

Un currículo abierto reconoce las particularidades de los estudiantes, del entorno social, cultural y geográfico inmediato. Desde su diseño inicial y su puesta en marcha, permite revisiones permanentes y modificaciones o adaptaciones. Se considera un currículo abierto, porque puede ser permeado por los saberes extraescolares, por nuevos planteamientos y necesidades culturales y sociales, como, por ejemplo, el reconocimiento de la pluriculturalidad y la diferencia entre los estudiantes. Este punto, reconoce que en los contextos escolares existen diferencias y particularidades étnicas, sociales y físicas; universos con micromundos, donde se presentan variadas formas de pensamiento. (p59)

De esto se reconoce en el CDI de la siguiente manera, desde el análisis documental del CDI, se logra visibilizar un currículo abierto, en tanto en la institución se hacen las modificaciones necesarias a la estructura académica para realimentar las dinámicas curriculares. Al respecto se puede ilustrar en el POAI lo anterior, en enunciados como los siguientes: “Incrementar el nivel de satisfacción de los miembros de la comunidad educativa” (P.1) “incrementar competencias del personal para prestar adecuadamente el servicio



educativo” (P.2) “Asegurar el mejoramiento del sistema de gestión de la calidad mediante acciones de mejora eficaces” (P.2) (CDI, 2018a; CDI, 2018c).

Asimismo, está abierto, a otras instituciones para que le aporten cualitativamente a los niños y niñas, para ilustrar, desde un principio se tuvo la posibilidad abierta a participar en los grupos GET de la manera la coordinadora general quiso que se le brindara apoyo pedagógico a ciertos docentes por medio de estrategia para que se enriquezca su aula. (Comunicación personal 23 de febrero 2018)

Dentro de estos aspectos se puede decir, que en el centro hay una preocupación por la calidad, y están abiertos tomar acciones que lleven al CDI a mejorar la misma. De la misma manera, hay una preocupación por capacitar el talento humano, para que respondan a las necesidades de los niños, niñas, madres, padres de familia, comunidad educativa y contexto, lo que enriquece lo curricular, aunque, explícitamente en el CDI, no se define el currículo. (CDI, 2018a; CDI, 2017b; CDI, 2018c)

El currículo abierto promueve que se comprendan y se asuman las demandas, la historia y la realidad local y regional, y permite que las necesidades del contexto se reconozcan e incorporen al proceso educativo para enriquecer la dinámica curricular. La apertura del currículo es la característica que sustenta el proceso de elaboración de ramas diversificadas a partir de los aportes que ofrecen los diferentes grupos sociales y culturales del país (Ministerio de Educación, s.f).

Además, algunas de las características que el currículo debe tomar en cuenta y ejecutar son, entre otras:

un currículo en permanente construcción, por tanto, abierto y no determinado; además, un currículo visible a través de la acción y la interacción de los participantes; un currículo en el cual los actores principales deben estar conscientes de que este no está totalmente preestablecido y que sus lineamientos generales deben ser amplios y abiertos (Cubillo y Ramos, 2016, p. 337)

De la mano con lo anterior, fue posible identificar, que en el CDI hay una disposición por el desarrollo de un currículo abierto, receptivo al cambio, a las novedades pedagógicas, científicas y culturales, a la participación a otras actividades extra curriculares y discusiones evidentes en los grupos GET. (CDI, comunicación personal 23 de marzo)

### **5.2.7 Integrado.**

Ministerio de Educación, (s.f) describe esta característica de la siguiente manera:

Un currículo integrado supone un sistema de relaciones entre todos los elementos que lo componen, aspecto que promueve que los docentes recurren a estrategias didácticas de carácter interdisciplinar para favorecer el desarrollo de las competencias de los estudiantes en cada una de las áreas curriculares. (Ministerio de Educación, s.f, p. 21-22)

Y en el centro se visibiliza en varios aspectos, en una entrevista realizada a una agente administrativo, fue posible conocer el modelo pedagógico desplegado en el CDI, lo que permitió reflexionar sobre este, y la forma cómo se lleva a cabo en el CDI. Siendo este constructivista y social, es un modelo que promueve las relaciones dinámicas entre familias, los cuidadores y los agentes educativos, propiciando acciones curriculares y pedagógicas que ayudan a potenciar habilidades, creatividad y autonomía en la construcción del mundo del infante desde su cultura y el contexto, en función de la comprensión de la realidad social. (CDI, 2018, participante 13)

De la misma manera, se logró identificar un trabajo conjunto entre el psicólogo, el maestro, la nutricionista y el personal administrativo para que los niños y niñas desarrollarán las competencias definidas en el CDI. (CDI, 2018, participante 6)

También se evidencia en el currículo formal del CDI indagado a partir del análisis documental de sus planeaciones diagnósticas, actas y ciertas observaciones la necesidad de generar una gestión curricular a partir de una educación enfocada a la atención integral de la primera infancia. Dicha atención busca ser concretada, según la documentación, a partir de un talento humano que desde los agentes educativos, las coordinaciones y personal de apoyo, llevan a cabo un proceso educativo con calidad y en el que se garantice un trato humano digno al niño y la niña. De igual manera, favoreciendo condiciones sociales, es decir, procesos pedagógicos, curriculares, didácticos, de asistencia, de cooperación interinstitucional, familiar y comunitaria, etc. que faciliten dicho desarrollo integral de la infancia. Juega allí un papel relevante, las condiciones materiales que favorecen dicho proceso formativo de una manera holística, es decir, las arquitecturas escolares, los ambientes educativos, los recursos materiales y didácticos, los recursos financieros, entre otros, que son determinantes a la hora de concretar el propósito de una formación integral. Se complementa el proceso educativo, desde una perspectiva integral, generando aspectos que no solo promueven sino que favorezcan la potenciación de las diferentes esferas del desarrollo del niño y la niña, es decir, su dimensión lúdica, estética, literaria, ética, política, afectiva, física, nutricional, cognitiva y su capacidad de lectura e interacción con el contexto, aspectos a través de los cuales se favorece la concreción de los derechos de la primera infancia. (CDI, 2018a; CDI, 2017a; CDI, 2018b; CDI, 2017b; CDI, comunicación personal, 23 de febrero del 2018)

Las anteriores acciones se concretan a partir de un proceso administrativo en el que de forma sistemática se planea, se organiza, se dirige, se inspecciona, vigila, controla, evalúa y realimentan aspectos que son fundamentales para garantizar una verdadera atención integral de los infantes atendidos en el CDI, entre los que se mencionan lo educativo, el buen trato, lo nutricional y la higiene. Como puede apreciarse interesan aspectos sustanciales para la formación de un futuro ciudadano que para serlo con calidad requiere de dicha atención integral en la infancia.

#### **5.2.8 Interdisciplinar y amplitud.**

Ministerio de Educación Nacional (2010) suscita esta característica de la siguiente manera:

La organización curricular plantea superar las divisiones en el conocimiento, generadas en la parcelación de las áreas, donde se privilegian y jerarquizan independientes. Los niños conciben el mundo en forma global, y por tanto, es preciso colocar en diálogo los distintos saberes, y configurar el mundo a partir de una mirada holística, en coincidencia con lo que se vive, siente y piensa.

La interdisciplinariedad aborda un objeto de estudio desde distintas áreas y métodos. Su propósito, además, apunta a solucionar y evaluar situaciones en las que se conectan. (p.60)

Esta característica curricular se deja ver en el centro de desarrollo infantil en las observaciones y diálogo con un administrativo y planeaciones fue posible ver que a través, de la interacción de distintas disciplinas como la psicología, la nutrición y dietética, la atención psicosocial y la educación llevada a cabo por las agentes educativas. Los actores educativos que despliegan los anteriores saberes en función de la atención a la infancia, conversan y construyen enlaces para brindarles una educación integral provocando el desarrollo de competencias de lo que se puede decir, estos aspectos son fundamentales, pues, es el trabajo unido, el que viabiliza una educación inicial de calidad. (CDI, 2018, participante 7; CDI, comunicación personal, 23 de febrero del 2018; CDI, 2018c)

De la misma manera la amplitud, se deja ver de forma implícita en las diversas planeaciones del CDI, pues, para que, los niños y niñas reciban una atención integral, necesitan ser expuestos a diversas actividades, dentro de ellas las rectoras, que son la exploración del medio, el arte, el juego y la literatura, en función de provocar diversas experiencias de aprendizaje, dirigidas por agentes educativas.(CDI, 2017a)La amplitud es “el requisito que expone al estudiante a una combinación de distintas materias de estudio, al enriquecimiento de otras actividades y por extensión a diversas experiencias de enseñanza y aprendizaje”. (Rohlehr, 2006, p.3)

### **5.2.9 Investigativo.**

Zúñiga (2012) muestra el currículo investigativo de la siguiente manera:

Objeto simbólico y significativo de indagación sistemática y autocrítica, que posee una existencia física, y un significado encarnado en palabras, imágenes, sonidos o juegos, y que por medio de la curiosidad y deseo de comprender es un elemento clave para el aprendizaje del alumno y la continua formación del profesor. (p.5)

De esto se puede expresar, es propicio para la primera infancia pues el niños y la niña constantemente están rodeados, de un entorno enriquecido, de elemento naturales y contruidos por el hombre códigos culturales, religiosas y sociales, en el cual los niños y las niñas empiezan hacer una comprensión de esto por medio de la investigación, por ello es fundamental, propiciar espacios para potencializar la investigación en los recién llegados, a la vez, el agente educativo se cualifique en la investigación teórica y práctica.

En relación con lo anterior en el espacio indagado, mediante las lecturas de documentos del CDI, fue posible ver esta característica, en las actividades diagnósticas, en dos aspectos fundamentales. Los agentes educativos, antes de las planeaciones con los niños y niñas, realizan actividades diagnósticas con los mismos. De igual manera, realizan con la comunidad, el reconocimiento de diversas características en sus aspectos económicos, culturales, educativos y recreativos. (CDI, 2018a; CDI, 2017a; CDI, 2017b)

En coherencia con lo anterior, mediante el taller de expresión teatral (Arias y Jiménez, 2018) realizado con las agentes educativas bajo la temática de características curriculares, fue posible una comprensión de la característica en los saberes desplegados puesto que, la relacionan con la exploración del medio, lo cual es muy acertado, ya que, en esta actividad gestora, el niño y la niña, observa, siente, se pregunta, y trata de darle respuesta a lo que investiga, lo cual favorece el espíritu investigativo en ellos, así se propician espacios y la

creación de estrategias que potencialicen la pregunta y la indagación, desde un acompañamiento, para ilustrar:

A través, de la exploración del medio, los niños investigan, adquieren conocimiento y cuando cogen un objeto, quieren desbaratarlos saber qué es lo que hay, porque ellos investigan a través de sus etapas, porque ellos son investigadores e imaginan las cosas. (CDI, 2018, participante 8)

“Uno investiga en internet y leyendo” (CDI, 2018, participante 9) En la anterior expresión, hay una comprensión de la característica de la investigación, desde lo que se indaga en la red y la lectura que se realiza en los libros. Si bien lo mencionado hace parte de la característica de la investigación, ella no se reduce a estos dos aspectos, pues, la característica de un currículo investigativo implica diversos diagnósticos tanto intrainstitucionales como contextuales, para que con base en ellos, la comunidad directiva y docente del CDI, lleve a cabo procesos de planeación y organización, determinación de metodologías para el que hacer docente, la fundamentación del POAI, entre otros aspectos que posibilitan una reflexión, estudio y análisis que favorece, la investigación en el CDI, la implementación de nuevas prácticas, la gestión a nivel intelectual, práctico, el manejo de la información, la producción del conocimiento, el abordaje de necesidades contextuales y la problematización de las relaciones docente-docente, alumno-alumno, directivos -alumno-docente y comunidad. (CDI, 2018a; CDI, 2017b; CDI, 2018b; CDI, 2018c)

#### **5.2.10 Continuidad y progresión.**

El ser humano es un ser que está en constante cambio, y en el proceso de aprendizaje según los lineamientos estatales es necesario primero empezar por ciertas bases, niveles, ciclos o estándares, para así llevar una secuencia y niveles de complejidad para que el educando pueda seguir aprendiendo, de manera amplia y comprensiva.

En concordancia con lo anterior, Rohlehr (2006) expresa:

El aprendizaje debe construirse sobre la base de experiencias y logros previos y preparar al estudiante para continuar aprendiendo. Esta es la esencia del concepto continuidad en el currículo. Los resultados de este estudio comparativo del currículo revelan que todos los currículos examinados muestran diferentes niveles de continuidad, término que podría definirse como un movimiento vertical progresivo del contenido y las competencias de un nivel a otro. A los estudiantes se les proporciona una serie de resultados claramente enunciados que vinculan los distintos niveles comenzando por la primera infancia, la educación primaria, secundaria y post secundaria. Adicionalmente, los contenidos y las competencias se refuerzan en forma gradual (p.6).

Y la educación inicial plantea, que es necesario que los niños y niñas sean preparados para la educación posterior, lo que se conoce como función preparatoria, que consiste en preparar a los niños y niñas para la escolaridad (Diker, 2001).

Y dentro del CDI en el ejercicio de cualificación por medio del taller expresión teatral (Arias y Jiménez, 2018). Algunas agentes educativas, aprendieron un concepto nuevo, otras, reafirmaron sus saberes y otras la relacionaron con su quehacer docente. A continuación unos ejemplos “El engranaje son los diferentes conocimientos que el niño va adquiriendo a través de la vida, son diferentes saberes previos con los que ellos vienen, más otros que uno les permite acá, para explorar dentro de sus saberes, asimismo ellos se van llevando un aprendizaje conclusivo y constructivo para su vida” (CDI, 2018, participante 14).

Aquí vemos un es esfuerzo, elaborado y pensado para “lograr la continuidad de los niños y niñas en la educación regular” (CDI, 2018, participante 10).

“No es lo mismo lo que hacen los niños del nivel de párvulos a lo que hacen los de jardín” (CDI, 2018, participante 11) “Se puede asociar a los niveles que tenemos en el CDI, que corresponde desde, párvulos hasta jardín, como vemos, ellos comienzan hacer rayitas, después tienen los trazados un poquito más definidos, ellos tienen la capacidad de hacer y

decorar de acuerdo al contexto y su realidad, más adelante llegan a ser unos profesionales ya ellos tienen más conocimientos, es decir, del CDI pasan a una escuela, de una escuela a la universidad” (CDI, 2018, participante 12). Del mismo modo, otra agente aporta algo significativo, al respecto plantea: “párvulo no se les enseña lo mismo que a los niños de pre jardín, porque, estos apenas están en su proceso de adaptación, ellos hacen no más el rasgado, el coloreado medio pintado por encima... ellos no trabajan igual que unos niños de jardín, y eso hay que tenerlo en cuenta en las metodologías”. (CDI, 2018, participante 9).

Lo expresado evidencia la característica de continuidad la cual de la misma manera, se hace visible en el discurso teórico, respecto se presenta un fragmento de una planeación donde evidenció, igualmente se elaboró el taller de exploración del medio con los niños y niñas, en el cual las docentes adecuaban el espacio, es decir el aula, para que se logrará una comprensión de la dinámica escolar, apenas finalizar el proceso de transición y el proceso fuese plausible.

Les facilitará a las niñas y niños materiales como: papel kraft, papel de color o blanco colores, pinturas, crayones, seguidamente nos organizaremos en el piso para que ellos dibujen la escuela donde ellos imaginan y quieren estudiar, despertando así su imaginación y creatividad. Las agentes educativas estarán motivándolos y ayudándoles a los que presenten más dificultad, fortaleciendo sus conocimientos previos y motricidad fina e imaginación. Terminada esta actividad, las agentes educativas invitarán a las niñas y niños a mostrar su creación ante los demás amigos, felicitándoles con un fuerte aplauso y abrazo, brindando seguridad y resaltando la creatividad y las cualidades que los caracterizan. (CDI, 2018c, p.1).

Después de lo expresado, por las agentes educativas, muestra una comprensión de estas características clara y coherente.

### **5.2.11 Pertinencia.**



Tarapuez (s.f) define esta característica de la siguiente manera:

Un currículo pertinente es como un puente especial entre cada comunidad y el sistema educativo, entre la realidad y la utopía. De allí que cada comunidad tendrá un puente diferente para relacionarse con dicho sistema, pues por él transitarán en doble vía las familias y las personas reales que las componen (con toda su carga genética, fenotípica y cultural), las empresas de todo tipo y tamaño, los barrios de todos los estratos, su sistema económico y social, y sus instituciones, entre otras. De igual manera ese puente será diferente porque cada comunidad tiene una realidad particular y una utopía propia. (P.27)

Desde las observaciones hechas se puede decir, que los espacios del CDI son pertinentes y de calidad, ya que permiten llevar a cabo la función asistencial de la educación inicial, en tanto en los mismos existe la factibilidad de brindar a los infantes alimentación. Además cuentan con baños para que los niños y niñas permanezcan con una higiene dentro del CDI y de esta manera construyan buenos hábitos, así mismo, existe una enfermería, dependencia que lleva el control de la alimentación, peso y talla, lo que demuestra que son garantes de uno de los derechos fundamentales: la salud. El espacio es amplio y cómodo lo que provoca que los niños y niñas no están en hacinamiento, sintiéndose cómodos a la hora de recibir sus clases y hacer la siesta. Es de anotar que las aulas están ambientadas previamente al desarrollo de las actividades, lo que evidencia la no improvisación de parte del maestro. Se evidencian de igual manera recursos didácticos los cuales son fundamentales para que se dé una atención y educación inicial, con ellos se mejora la acción curricular y pedagógica, en tanto facilitan el desarrollo y puesta en escena de la planeación y los procesos de enseñanza. (CDI, 2018, comunicación personal, 23 de marzo de 2018)

Por otro lado, cuando se hable de educación inicial, no solo se habla de los niños, niñas, agentes educativos, y administrativos, también se trabaja en la vinculación y formación de los padres de familia, se identifican unas funciones, disposiciones, roles, reglas, factores

de riesgo o factores de protección desde los cuales actúan de manera pertinente CDI, con un personal capacitado el CDI para garantizar los derechos de los niños y niñas, en función de que pueda brindarles educación, ayudarlos en el proceso de socialización, proporcionar las bases suficientes para que pasen a niveles posteriores y asistirlos en las necesidades físicas.

De la misma manera, dentro del análisis documental cuando hay un acercamiento a la familia para reconocer sus características, lo que permite conocerla y ser más efectivos en los procesos antes mencionados y lo que posibilita preparar a los padres y madres en aspectos como: pautas de crianza, sexualidad, cuidado y autocuidado, entre otros aspectos que benefician de manera pertinente a los niños y niñas en su educación infantil. (CDI, 2018b; CDI, 2018a)

La característica curricular de la pertinencia, “está íntimamente relacionada con la pertinencia social, y se centra en el desarrollo de las individualidades en relación con el entorno” (MEN, 2010, p.60).

En coherencia con lo anterior se puede concluir, que el CDI adecuan espacios, para que el individuo, reconozca sus necesidades, sea consciente de su realidad, de manera que, pueda darle solución a sus problemas, desde sus intereses lo que aportaría de manera significativa a lo social y familiar.

### **5.2.12 Calidad.**

Para Stabback, (2016) define la calidad curricular de la siguiente manera:

El desarrollo curricular de calidad es un proceso continuado y constante, sobre todo porque los currículos deben responder constantemente al cambio. Los buenos

currículos deben mantenerse al día en un mundo en el que los conocimientos están creciendo rápidamente, las tecnologías de la comunicación están ampliando el acceso a la información y, como resultado, las capacidades que necesitan los estudiantes están en constante evolución o se están inventando.

Un proceso de desarrollo curricular bien planificado y sistemático, por lo tanto, se concibe mejor como un ciclo continuo de desarrollo, ejecución y evaluación, lo que lleva a un ciclo nuevo. (p. 15)

Queda implícito en el POAI del CDI que un currículo de calidad es aquel que se caracteriza por generar unas “condiciones humanas, sociales y materiales” (CDI, 2018a, p.1), es decir, brindar garantías que posibiliten una educación en la que se afirme lo humano del sujeto, no sólo desde sus aspectos cognitivos y procedimentales, sino desde su dimensión como ser sensible. En este proceso de humanización son determinantes las condiciones sociales, políticas, económicas, culturales y materiales que garanticen una formación en el horizonte expresado. (CDI, 2018c; CDI, 2018b; CDI, 2018a)

De la misma manera, La calidad es desde las observaciones se deja ver, que el centro se preocupa por garantizar los derechos de los niños y niñas desde la educación inicial que se les ofrece teniendo en cuenta los lineamientos, de la misma manera, hay un personal capacitado para atender a los niños y niñas, se les da una alimentación sana y se le propicia espacios de participación y recreación. Asimismo en el análisis de las diversas planeaciones, POAI, diagnósticos, escala valorativa, hay una preocupación por evaluar los procesos de enseñanza aprendizaje y relaciones entre docente-alumno y entre agentes educativos para garantizar una excelente calidad en el centro de desarrollo infantil. (CDI, 2018, comunicación personal, 23 de marzo de 2018; CDI, 2018c; CDI, 2017b; CDI, 2017c)

Finalizada esta indagación sobre las características de lo curricular, se puede decir que el centro de desarrollo infantil, cuenta con un número valioso de características curriculares. Mediante nuestra intervención, fue posible que se dieran un nombramiento de

lo que ellos hacían desde su experiencia diaria como agentes educativas, lo que provocó, que se esté mostrando de manera sutil, el despliegue de lo curricular.

Y dichas características es necesario que se dé una apropiación, puesto que permitirá a la institución un accionar de manera coherente pertinente, así mismo la posibilidad de identificar aspectos a mejorar, una unión de la comunidad y la familia al centro de desarrollo, de la misma manera, viabilizarían de la articulación con otras instituciones, para propiciar otros escenarios de educación y fortalecer la autonomía, una mirada que cubra lo político, económico, cultural en los niños y niñas.

## 6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A modo de conclusión, esta investigación permitió, ver otras investigaciones, concernientes al currículo de la educación inicial y encontrar resultados, que indican que la Educación Inicial es esencial para la primera infancia por medio de propuestas curriculares, que propician acciones para un desarrollo óptimo; desde el estudio del horizonte teórico conceptual es la base de todo el proyecto lo que permitió una apropiación de los diversos conceptos para llegar a unos resultado para reconocer que la apuesta de un currículo para la educación inicial el cual debe procurar potencializar en el individuo un reconocimiento de el mismo, del otro y de todo lo que lo rodea, y que pueda comprender que él, hace parte de ese mundo, por ello, es necesario cuidarlo y amarlo.

Desde los resultados se revelaron de manera implícita ciertos enfoques curriculares unos con mayor incidencia que otros, de los cuales está el investigativo, el cual se deja ver en las actividades diagnósticas para realizar los proyectos a trabajar con los niños, niñas la familia y el reconocimiento demográfico hecho a la comunidad, lo cual es importante ya que son características que responden a ciertas necesidades contextuales y actividades pedagógicas importante, pero, no abarca todas las características de un enfoque investigativo lo cual aún limita este enfoque dentro del CDI, es más bien aplicarlo en el sentido que el ambiente que se propicie en el centro provoque interrogarse investigar darle solución a esas ideas y curiosidades por parte del maestro, alumno, que las planeaciones, proyectos estén transversalizado, por la investigación y las actividades rectoras. El otro enfoque es el crítico, de lo cual se puede decir, que se marcan en las actividades rectoras ya que propician, actividades de socialización, normas de convivencia, amor a su entorno a la participación en lo que desean, cuidado y autocuidado de esto complemento diciendo que el enfoque critico social, es un enfoque que implementado en el centro de manera consiente, el alcance a nivel curricular, pedagógico, sería mayor por el posicionamiento político de los alumnos y agentes educativos, el enfoque por competencia es el enfoque que más se deja ver, en el centro, pues, tienen claro las competencias a potencializar en los niños y niñas, las planeaciones y actividades diagnosticas están dirigida a fortalecerlas, de lo cual se puede decir, que si el CDI

tuviese una mayor apropiación y concientización de la relevancia de estos enfoques, la incidencia el impacto a nivel pedagógico, administrativo y social sería mayor.

Desde las características se puede decir a partir del segundo capítulo de resultados, que fue muy enriquecedor ya que, cuentan con diversas características que le aportan de manera constructiva al CDI, a las familias, a la comunidad, pues hay una flexibilidad que proporciona cambios y ajuste a las necesidades. De la misma manera, hay una apertura a otras instituciones, a que le aporten de manera cualitativa a los docentes, administrativos, estudiantes, entre otros. De igual forma hay una interdisciplinariedad a la hora de actuar por la infancia y materializar sus derechos, se refleja allí una coherencia entre el discurso escrito y la práctica. Y sobre todo cuentan con una pertinencia, que trae consigo muchas posibilidades pues su planeaciones responde a necesidades puntuales, como alimentación, educación, cuidado, atención, entre otros. Asimismo le trabajan fuerte a la continuidad, ya que preparan a los niños para pasar la escolaridad y están y va potencializando la enseñanza de experiencia de saberes acorde a los niveles y edad. Asimismo destacan lo valorativo y humanista, pues les preocupa formar a los individuos con valores y principios más que formarlos solo en el saber y eso se deja ver mucho en las actividades gestoras, pues posibilitan la formación de un ser sensible. Igualmente está presente la característica de un currículo global en la que el centro responde a necesidades educativas, propicia experiencias lúdicas y artísticas, potencializa habilidades motrices, entre otras que viabilizan responder a un contexto escolar. De la misma manera está el currículo participativo, gracias a él, los niños tienen la oportunidad de decidir que desean aprender y de qué manera. Lo hacen por medio del dibujo, el juego, entre otros.

Concerniente a lo anterior una de las recomendaciones que le hacemos al centro de desarrollo, es explicitar el enfoque por competencia acompañado por el enfoque investigativo y crítico, pues como se decía anteriormente están presentes, lo que hace falta es hacerlo explícito, apropiarse de él, y dirigir las acciones bajo los parámetros de los enfoques y necesidades contextuales. Dela la misma manera, aunque se dio una cualificación que trajo

como consecuencia una concientización, una relación con el que hacer curricular, aún falta mayor apropiación de lo curricular.

En otro orden de ideas, cabe decir que vemos la necesidad que en la estructuración y fundamentación curricular tengan en cuenta la participación de los niños y niñas acorde a lo quieren y piensan.

Por otro lado, la elaboración de esta investigación posibilitó una comprensión de la educación inicial y lo curricular de manera más compleja, a la vez quedan interrogantes que consideramos que se pueden tener en cuenta para investigaciones futuras como ¿por qué el currículo de la Educación Inicial se diferencia tanto del currículo de la educación primaria? ¿Se ha construido las suficientes relaciones curriculares entre educación inicial, con la primaria, secundaria y educación superior? ¿De qué manera podrían participar los niños y niñas en la estructuración y fundamentación curricular?

## 7. REFERENCIAS

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2010). Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito. Recuperado de: [https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion\\_inicial/Primer\\_ciclo/Lineamiento\\_Pedagogico.pdf](https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/Lineamiento_Pedagogico.pdf)
- Alvarado, L. Y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens Revista Universitaria de Investigación*, (2), 187-202. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3070760.pdf>
- Araujo, M., López, F., Novella, R., Shodt, S. y Tomè, R. (2015). La calidad de los Centros Infantiles del Buen Vivir en Ecuador. Ecuador: Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3657/La%20calidad%20de%20los%20Centros%20Infantiles%20del%20Buen%20Vivir%20en%20Ecuador.pdf?sequence=1&isAllowed=>
- Arias, D. y Jiménez, Z. (2018). *Taller: Cuidado y autocuidado*. Bajo Cauca, Antioquia, Colombia.
- Arias, D. y Jiménez, Z. (2018). *Taller: Exploración del medio*. Bajo Cauca, Antioquia, Colombia.
- Arias, D. y Jiménez, Z. (2018). *Taller: Exploración teatral*. Bajo Cauca, Antioquia, Colombia.
- Arranz, B. (2014). *La bicicleta como recurso educativo en los centros escolares* (Trabajo de grado). Universidad de Valladolid, España. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/7360/1/TFG-G805.pdf>
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 635-648. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10495/6914>
- Benguaría, Alargón, Valdés, Pastellides y Gómez. (2010). Observación. Recuperado de: <https://docplayer.es/7843034-Observacion-metodos-de-investigacion-en-educacion-especial-observacion.html>
- Biblioteca Virtual Omegalfa. (2012). *Sobre el currículum oculto escolar (tres textos)*. Recuperado de: <https://omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/sobre-el-curriculum-oculto-escolar.pdf>
- Boada, D. y Escalona, J. (2004). Tendencias curriculares en la educación inicial. *Educere*, 8(24), 26-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3560240>
- Bueno, Eramis. (2003). La investigación científica: Teoría y metodología. Universidad Autónoma de Zacatecas. Recuperado de: <http://www.postgraduone.edu.pe/pdf/documentos-academicos/ciencias-de-la-educacion/13.pdf>



- Cadavid, A. y Calderón, I. (2004) Análisis del concepto enseñanza en las teorías curriculares de Lawrence Estenhouse y José Gimeno Sacristán. *Educación y pedagogía*, (40). Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/view/6019/5426>
- Carrillo, B. (2009). “Importancia del curriculum oculto en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, (14), 1-10. Recuperado de: [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_)
- Carrillo, S. y Runge, A. (2013). Mega jardines infantiles: heterotopías para el gobierno de la población infantil en Medellín. *Revista Colombiana de Educación*, (65), 257-278. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10495/3575>
- Cazares, M. (s. f.). *Una reflexión teórica del currículum y los diferentes enfoques curriculares*. Recuperado de: [colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-170863\\_archivo.doc](http://colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-170863_archivo.doc)
- CDI. (2016a). EVCDI-R Guía Rápida. Bajo Cauca: CDI.
- CDI. (2017a).Planeación N° 167. Bajo Cauca: CDI.
- CDI. (2017a).Planeación N°1. Bajo Cauca: CDI.
- CDI. (2017a).Planeación N°3. Bajo Cauca: CDI.
- CDI. (2017a).Planeación. Bajo Cauca: CDI.
- CDI. (2017b). Actas. Bajo Cauca: CDI.
- CDI. (2017c). Diagnóstico. Bajo Cauca: CDI.
- CDI. (2018a). *POAI*. Bajo Cauca: CDI.
- CDI. (2018b).Diagnóstico. Bajo Cauca: CDI.
- CDI. (2018c). Planeador N°40. Bajo Cauca: CDI.
- CDI. (2018c). Planeador N°5. Bajo Cauca: CDI.
- CDI. (2018c). Planeador N°6. Bajo Cauca: CDI.
- CDI. (2018c). Planeador. Bajo Cauca: CDI.
- CDI. (2018d). Proyectos. Bajo Cauca: CDI.
- Copyright. (2008). Definición de biopsicosocial [Mensaje de un blog]. Recuperado de: <https://definicion.de/biopsicosocial/>
- Cortes, M e Iglesias M. (2004).Generalidades sobre Metodología de la Investigación. Recuperado de: [http://www.unacar.mx/contenido/gaceta/ediciones/metodologia\\_investigacion.pdf](http://www.unacar.mx/contenido/gaceta/ediciones/metodologia_investigacion.pdf)

- Cubillo, D. y Ramos, I. (2016). El currículo educativo en el contexto de la globalización cultural actual, *Revista de Lenguas Modernas*, (25) 323-339. Recuperado de DOI: <https://doi.org/10.15517/rlm.v0i25.27742>
- Cubillos, D., Borja, M. y Rodríguez, J. (2017). La educación infantil en Colombia y España. Una aproximación legislativa. *Revista Española De Educación Comparada*, (30), 10-26. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/download/20130/17264>
- Cuervo, V. (2015). *Currículo y formación de la infancia en Educación Preescolar*. Tunja. Recuperado de: <https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/1412/2/TGT-162.pdf>
- Díaz, A. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1) 1-15. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.html>
- Díaz, A., Carmona, M. y Bustillo, R. (2007). La interacción entre el currículo y la investigación. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud*, 4(1), 52-59. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4788246.pdf>
- Diker, G. (2001). *Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: Principales tendencias*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/linea3/diker.pdf>
- Dirección de Primera Infancia, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (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>
- Dulzaides, I. Y Molina, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Acimed*, 12(2), 1-1. Recuperado de: <http://eprints.rclis.org/5013/1/analisis.pdf>
- Elliot, J. (2000). La investigación – acción en educación. Ediciones Morata, S. L. Recuperado de: <http://eprints.rclis.org/5013/1/analisis.pdf>
- Fernández, F. (2000). *Enfoques y modelos curriculares*. Recuperado de: <chrome-extension://oemmnrcbldboiebfnladdacbfmadadm/https://dcedutecnica.wikispaces.com/file/view/Enfoques+y+Modelos+Curriculares.pdf>
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos?. *Butlletí LaRecerca*, (6), 1-13. Recuperado de: <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>
- Firvida, C. (2004). *El “Aula de Lúdica” dentro del Currículo de la enseñanza media* (tesis doctoral). Universidad de las Palmas de Gran Canaria, España.

- Friz, M., Carrera, C. y Sanhueza, S. (2009). Enfoques y concepciones curriculares en la Educación Parvularia1. *Revista de Pedagogía*, 30(86), 46-70. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/659/65911663003/>
- Fundación Saldarriaga Concha. (2016). Escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil - revisada (Desde el nacimiento hasta los seis años). Recuperado de: [https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/manual\\_tecnico\\_escala\\_de\\_valoracion\\_cualitativa.pdf](https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/manual_tecnico_escala_de_valoracion_cualitativa.pdf)
- Galeano, J. (2005). *Enfoques y tendencias curriculares posibles para la educación virtual*. Recuperado de: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:19413/n03galeano05.pdf>
- Galeano, M. y García., N. (s.f). *Currículo y complejidad. En voces y sentidos de las practica académica, universidad de Antioquia.*
- Gaudy, E. (s.f). Técnicas e Instrumentos de Investigación. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/77185549/Tecnicas-e-Instrumentos-de-Investigacion>
- Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, (9), 141-153. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31600907>
- Gil, R. (2011). *Diseño de Proyectos de Investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones educativas y Material Didáctico. Recuperado de: <http://files.coordinacion-de-investigaciones.webnode.com.co/200000021-47c0549bf3/Enfoque%20de%20investigaci%C3%B3n.pdf>
- Gimeno, S. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum, Morata, Madrid*. Recuperado de <https://www.campus.fundec.org.ar/admin/archivos/STENHOUSE.pdf>
- Giraldo, E., Flórez, S. y Cadavid, A. (2012). Enfoques curriculares: orientación y perspectiva en las propuestas de formación de maestros/as. *Revista de Educación y Pedagogía*, 24(62-64), 7-95. Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/328562/20785369>
- Gutiez, P. (1995). La educación infantil: modelos de atención a la infancia. *Revista Complutense de Educación*, 6(1), 103-113. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED9595120101A/17708>
- Guzmán, G. (2009). Psicología y mente, Biopolítica: ¿qué es y cómo la explicó Michel Foucault? [Mensaje de un blog]. Recuperado de: <https://psicologiaymente.com/cultura/biopolitica>
- Henríquez, A. (2009). *Una experiencia de currículum investigativo*. Santo domingo, república dominicana: Centro Cultural Poveda. Recuperado de [https://www.centropoveda.org/IMG/pdf/13-\\_Una\\_experiencia\\_de\\_curriculum\\_investigativo.pdf](https://www.centropoveda.org/IMG/pdf/13-_Una_experiencia_de_curriculum_investigativo.pdf)

- Howes, C. (2003). Cuidado infantil – *Educación y cuidado en la primera infancia*. Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia, 1-4. Recuperado de: [enciclopedia-infantes.com/sites/default/files/textes-experts/es/2397/el-impacto-de-los-jardines-infantiles-en-los-ninos-0-2.pdf](http://enciclopedia-infantes.com/sites/default/files/textes-experts/es/2397/el-impacto-de-los-jardines-infantiles-en-los-ninos-0-2.pdf)
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF-. (2018). Proceso promoción y prevención manual operativo para la atención a la primera infancia - modalidad institucional. Recuperado de: [https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/mo12.pp\\_manual\\_operativo\\_modalidad\\_institucional\\_v3.pdf](https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/mo12.pp_manual_operativo_modalidad_institucional_v3.pdf)
- Isaza, y Arias. (s.f). *La dimensión académica pedagógica en las prácticas académicas: expresión de búsquedas, encuentros y desencuentros. Voces y sentidos de las prácticas académicas*.
- Jaramillo, L. (s.f). *Antecedentes históricos de la Educación preescolar en Colombia*. Universidad del Norte, Barranquilla. Recuperado de: <http://ylang-ylang.uninorte.edu.co:8080/drupal/files/AntecedentesHistoricosEducacionColombia.pdf>
- Lobelo, T. (2016). *Currículo complejo transdisciplinar en la enseñanza de las ciencias físico naturales en fisioterapia*. Recuperado de: [www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/rcu/article/download/741/703/](http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/rcu/article/download/741/703/)
- López, S. y Calvo, C. (2014). Los jardines infantiles y los ambientes activos modificantes. *Polis, Revista Latinoamericana*, 13(37), 95-110. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000100006>
- Luna, E. y López, G. (2011). El currículo: Concepciones, Enfoques y Diseño. *Revista Unimar*, 29(58), 65-76. Recuperado de: <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar/article/view/217/193>
- Mallarino, C. (2007). La contextualización del currículo: Cognición y no verbalidad. *Revista Científica Guillermo de Ockham* 5 (1), 73-84. Recuperado de: <https://revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/view/501/308>
- Manhey, M. y Salmerón, H. (2015). Evaluación de la participación familiar en el currículo de la educación en los jardines infantiles y salas cuna de Chile. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 583-625. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56749100016.pdf>
- Marín, R., Mesa, A., y Álvarez, H. (2016) *Características del currículo en las políticas educativas de educación inicial en Colombia de 1991 a 2016*. Universidad de Antioquia, Cauca, Colombia.
- Martínez, R. y Coll, C. (2009). Las prácticas de evaluación basadas en un currículo por competencias en la educación preescolar mexicana. In *ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México: COMIE*. Recuperado de: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_02/ponencias/0451-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/0451-F.pdf)

- Mesa, A. y Quiroz, R. (2011). Currículo crítico en la formación ciudadana. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 15(52), 621-628. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35622379008.pdf>
- Ministerio de cultura y deporte de Venezuela. (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 de Bolivia. (s.f.). *Diseño Curricular para el nivel de Educación Inicial. Bolivia: Ministerio de Educación*. Recuperado de: [http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9PMKCQ/tesis\\_doutorado\\_mar\\_\\_a\\_elena\\_ortiz\\_final.2\\_1\\_.pd\\_f\\_\\_2\\_.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9PMKCQ/tesis_doutorado_mar__a_elena_ortiz_final.2_1_.pd_f__2_.pdf?sequence=1)
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones pedagógicas para el grado de transición*. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-259878\\_archivo\\_pdf\\_orientaciones\\_transicion.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-259878_archivo_pdf_orientaciones_transicion.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Guía No. 50, Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/articles-341487\\_guia50.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/articles-341487_guia50.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Sentido de la educación inicial: Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Documento N° 20. Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N20-sentido-educacion-inicial.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación y Deportes. (2005). Educación Inicial bases curriculares. República Bolivariana de Venezuela, *Editorial Noriega*. Recuperado de: [https://www.oei.es/historico/inicial/curriculum/bases\\_venezuela.pdf](https://www.oei.es/historico/inicial/curriculum/bases_venezuela.pdf)
- Ministerio de Educación, Republica del Perú. (2016). *Programa curricular de Educación Inicial*. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-inicial.pdf>
- Ministerio de Educación. (s. f.). *Diseño Curricular para el nivel de Educación Inicial*. Bolivia: Ministerio de Educación. Recuperado de: [http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9PMKCQ/tesis\\_doutorado\\_mar\\_\\_a\\_elena\\_ortiz\\_final.2\\_1\\_.pd\\_f\\_\\_2\\_.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9PMKCQ/tesis_doutorado_mar__a_elena_ortiz_final.2_1_.pd_f__2_.pdf?sequence=1)
- Moromizato, R., Bravo, C. y Del Castillo, R. (2004). *Propuesta de intervención educativa para niños y niñas menores de cuatro años en un contexto humano-marginal*. Lima, Perú: Pontificiana Universidad Católica del Perú. Recuperado de: [https://books.google.com.co/books?id=IXc4\\_25wixUC&pg=PA30&lpg=PA30&dq=curric](https://books.google.com.co/books?id=IXc4_25wixUC&pg=PA30&lpg=PA30&dq=curric)

ulo+valorativo+y++humanista&source=bl&ots=YhwzhGB5m8&sig=ACfU3U0DmRKUX9umR49PTIEMUKMXCef11A&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwj1-P6SoK3gAhVCuVkkHexABLCQ6AEwCnoECAQQAQ#v=onepage&q=curriculo%20valorativo%20y%20%20humanista&f=false

- Murcia, M. (2015). *Influencia del currículo oculto en el desempeño académico, de los y las estudiantes del grado 6.3 de la Institución Educativa Celmira Huertas – Ibagué*. (Tesis de maestría). Universidad de Tolima, Ibagué, Tolima. Recuperado de: <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1791/1/INFLUENCIA%20DEL%20CURRICULO%20OCULTO%20EN%20EL%20DESEMPEÑO%20ACADÉMICO%20DE%20LOS%20Y%20LAS%20ESTUDIANTES%20DEL%20GRADO%206.3.pdf>
- Narváez, O. (s.f). *Currículo*. Recuperado de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-Curriculo-2794021%20(1).pdf
- Navarro, Y., Pereira, M., Pereira, L. y Fonseca, N. (2010). Una mirada a la planificación estratégica curricular. *Telos*, 12(2), 202-216. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99315569006>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación. (s.f.). *Marco curricular*. Recuperado de: [https://www.oei.es/historico/inicial/curriculum/ecb\\_marco\\_curricular\\_peru.pdf](https://www.oei.es/historico/inicial/curriculum/ecb_marco_curricular_peru.pdf)
- Órgano oficial de la Sociedad Venezolana de Puericultura y Pediatría. (2008). Archivos venezolanos de puericultura y pediatría. *Revista arbitrada e indexada en LILACS*, 71(2), 1-62. Recuperado de: <http://www.svpdiatria.org/repositorio/consensos-normas-y-pautas/guarderias/cguard.pdf>
- Orozco, C., Duran, M., Fernández, E., Hidalgo, S., Quintanilla, A. Y Ramírez, E. (2014). Acercamiento crítico al holismo en la educación inicial: una discusión metodológica. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 1, 165-186. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5602417>
- Ortiz, M. (2012). Currículo y competencia ¿Qué sujeto infantil están produciendo? *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 7(1), 50-57. Recuperado de: [http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9PMKCQ/tesis\\_doutorado\\_mar\\_\\_a\\_elena\\_ortiz\\_final.2\\_1\\_.pd\\_f\\_\\_2\\_.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9PMKCQ/tesis_doutorado_mar__a_elena_ortiz_final.2_1_.pd_f__2_.pdf?sequence=1)
- Osorio, M. (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas Universidad del Norte*, (26), 140 – 151. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n26/2145-9444-zop-26-00140.pdf>
- Ospina, Gonzalez y Ardila (2013) *Estudio de factibilidad para la creación dela empresa “la guardería de Anny “centro de cuidado infantil 24 Horas en la ciudad de Armenia, Quindío*. Universidad del Quindío facultad de ciencias económicas y administrativas programa administración de negocios, Armenia, Quindío.

- Ossa, A. (2018). *Taller: Nociones, conceptos y característica del currículo*. Bajo Cauca, Antioquia, Colombia.
- Ossa, A. (2018). *Conferencia: El Despliegue de lo curricular en el CDI*. Bajo Cauca, Antioquia, Colombia.
- Pelegrín, M. y Pérez, F. (s.f). ATRIBUTOSURBANOS, Un Proyecto del Centro Andaluz de Arte Contemporáneo [Mensaje de un blog]. Recuperado de: <https://atributosurbanos.es/equipo/>
- Quiroz y Mesa (2011). Currículo crítico en la formación ciudadana. *Educere: artículos arbitrarios*, 15(52), 621-628. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10495/3923>
- Reimers, F. (1992). *Necesidades de una política de educación inicial en América Latina y el Caribe*. Recuperado de: [https://inversionenlainfancia.net/application/views/materiales/UPLOAD/ARCHIVOS\\_DOCUMENTO/documento\\_documento\\_file/36\\_17-Una%20politica%20de%20educacion%20inicial%20en%20AL-%20Reimers.pdf](https://inversionenlainfancia.net/application/views/materiales/UPLOAD/ARCHIVOS_DOCUMENTO/documento_documento_file/36_17-Una%20politica%20de%20educacion%20inicial%20en%20AL-%20Reimers.pdf)
- Rodino, A. (2014). *Quinto informe del estado de la educación: el currículo de la educación preescolar*. Recuperado de: [https://estadonacion.or.cr/files/biblioteca\\_virtual/educacion/005/Ana\\_Maria\\_Carmiol\\_La\\_educacion\\_Preescolar\\_en\\_Costa\\_Rica.pdf](https://estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/005/Ana_Maria_Carmiol_La_educacion_Preescolar_en_Costa_Rica.pdf)
- Rodríguez, J. (2005). *La Investigación Acción Educativa: ¿qué es? ¿Cómo se hace?*. Lima, Perú: DOXA. Recuperado de: [http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1359/3/2005\\_Rodriguez\\_La-Investigacion-accion-Educativa-Origenes-corrientes-y-caracteristicas.pdf](http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1359/3/2005_Rodriguez_La-Investigacion-accion-Educativa-Origenes-corrientes-y-caracteristicas.pdf)
- Rodríguez, R. (1999). *Investigación y currículo*. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/download/5665/4676>
- Rohlehr, B. (2006). Características del currículo y la gestión curricular: un estudio. Santiago de Chile: *Orealc/Unesco*. Recuperado de: [chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/http://www7.uc.cl/sw\\_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/linea\\_investigacion/Temas\\_Transversales\\_ITT/ITT\\_095.pdf](chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/linea_investigacion/Temas_Transversales_ITT/ITT_095.pdf)
- Samper, Z. (2014). Catálogo general, CISO 1616B La Escuela de Frankfurt [Mensaje de un blog]. Recuperado de: <https://catalogo.uniandes.edu.co/ES/2014/Catalog/Courses/CISO/1000/CISO-1616B>
- Sánchez, G. (2008). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. *Suplementos marco ELE*, (11). Recuperado de: <https://marcoele.com/descargas/11/sanchez-estrategias-ludico.pdf>
- Seguel, X., Edwards, M., Hurtado, M., Bañados, J., Covarrubias, M., Wormald, A. y Sánchez, A. (2012). ¿Qué efecto tiene asistir a sala cuna y Jardín infantil desde los Tres Meses Hasta los Cuatro Años de Edad?: Estudio longitudinal en la Junta nacional de Jardines infantiles.

*Psykhē*, 21(2), 87-104. Recuperado de:  
<http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/547>

Stabback, P. (2016). Qué hace a un currículo de calidad. *Reflexiones en progreso sobre Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje*, 2, 2-40. Recuperado de:  
[unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243975s.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243975s.pdf)

Tamayo, M. (2005). *Investigación para niños y jóvenes*. México, Limusa: Limusa. Recuperado:  
[https://books.google.com.co/books?id=87eKoxaatOQC&pg=PA92&dq=curriculo+investigativo&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjbtPW-  
oniAhUMq1kKHeUEAS8Q6AEIKDAA#v=onepage&q=curriculo%20investigativo&f=false](https://books.google.com.co/books?id=87eKoxaatOQC&pg=PA92&dq=curriculo+investigativo&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjbtPW-<br/>oniAhUMq1kKHeUEAS8Q6AEIKDAA#v=onepage&q=curriculo%20investigativo&f=false)

Tarapuez, D. (s.f). Dificultades y potencialidades para el desarrollo de un currículo pertinente para la educación emprendedora Recuperado de:  
[https://repository.icesi.edu.co/biblioteca\\_digital/bitstream/10906/5375/1/6P2.pdf](https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/5375/1/6P2.pdf)

Toro, S. (2017). Conceptualización de currículo: su evolución histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa. *Revista Publicando*, 4(11), 459-483. Recuperado de: <file:///C:/Users/Usuario/Pictures/576-2267-1-PB.pdf>

Trinidad, R. (s.f.). *La coherencia curricular, la interdisciplinariedad y los Estudios Generales*. Recuperado de: <http://textos.pucp.edu.pe/pdf/2529.pdf>

Unknown. (2015). Educación parvularia [Mensaje de un blog]. Recuperado de:  
<http://masosa1974.blogspot.com/2015/05/definicion.html>

Vallejo, M. (2001). Diseño curricular para la formación integral. *Uni-pluri/versidad*, 2(2) 1-77.

Zuñiga, A. (2012). *Currículo investigativo: Laurence stenhouse*. (Tesis de grado). Universidad de San Buenaventura, Seccional Medellín: Medellín. Recuperado de:  
<http://es.scribd.com/doc/110300611/Curriculo-Investigativo-Andrea-Zuniga-USB-Nivel-VII>



## **8. ANEXOS**

### **Anexo uno (I)**

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
SECCIONAL BAJO CAUCA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
LIC. EN PEDAGOGÍA INFANTIL  
PRÁCTICA PEDAGÓGICA II  
**GUÍA DE INSTRUMENTO DE TALLER**

**TÍTULO DEL PROYECTO:** El despliegue de lo curricular en un centro desarrollo infantil del Bajo Cauca antioqueño.

El objeto de estudio de este proyecto es develar 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.

El anterior propósito se llevará a cabo a partir de una visibilización de los enfoques curriculares en un centro de desarrollo infantil del Bajo Cauca, coadyuvando a partir metodologías investigativas, a la potenciación de sus prácticas curriculares. De igual manera mediante el reconocimiento de las características curriculares que se presenta en un centro de desarrollo infantil del Bajo de Cauca, en función de la cualificación de sus despliegues curriculares.

A partir de lo antes expresado, se determinan como aspectos para la observación dirigida a docentes, directivos y contextos educativos, las categorías, subcategorías y preguntas que se presentan a continuación

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>SUBCATEGORÍAS</b>	<b>FECHA</b>	<b>LUGAR</b>	<b>EVENTO DE OBSERVACIÓN</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
Enfoques curriculares	Técnico				
	Práctico				
	Crítico				
	Oculto				
	Investigativo				
	Transdisciplinar y Complejo.				

	Categoría emergente				
<b>CATEGORÍAS</b>	<b>SUBCATEGORÍAS</b>	<b>FECHA</b>	<b>LUGAR</b>	<b>EVENTO DE OBSERVACIÓN (Taller)</b>	<b>DESCRIPCIÓN DEL EVENTO</b>
Características curriculares	Participativo				
	Currículo contextualizado o global.				
	Coherencia				

	Flexibilidad				
	Integración curricular				
	Valorativo y humanista				
	Lúdico				
	Progresión				
	Individual y personalizado				
	Comunicabilidad				
	Interinstitucional				
	Abierto				

	Integrado				
	Interdisciplinar				
	Investigativo				
	Amplitud				
	Continuidad				
	Practicidad				
	Pertinencia				
	Categoría emergente				

**Anexo dos (II)**

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
SECCIONAL BAJO CAUCA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
LIC. EN PEDAGOGÍA INFANTIL  
PRÁCTICA PEDAGÓGICA II  
GUÍA DE INSTRUMENTO PARA LA OBSERVACIÓN

**El despliegue de lo curricular en un centro desarrollo infantil del Bajo Cauca antioqueño.**

El objeto de estudio de este proyecto es develar 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.

El anterior propósito se llevará a cabo a partir de una visibilización de los enfoques curriculares en un centro de desarrollo infantil del Bajo Cauca, coadyuvando a partir metodologías investigativas, a la potenciación de sus prácticas curriculares. De igual manera mediante el reconocimiento de las características curriculares que se presenta en un centro de desarrollo infantil del Bajo de Cauca, en función de la cualificación de sus despliegues curriculares.

A partir de lo antes expresado, se determinan como aspectos para la observación dirigida a docentes, directivos y contextos educativos, las categorías, subcategorías y preguntas que se presentan a continuación:

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>SUBCATEGORÍAS</b>	<b>FECHA</b>	<b>LUGAR</b>	<b>EVENTO DE OBSERVACIÓN</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
Enfoques curriculares	Técnico				
	Práctico				
	Crítico				
	Oculto				
	Investigativo				
	Transdisciplinar y Complejo.				



	Categoría emergente				
<b>CATEGORÍAS</b>	<b>SUBCATEGORÍAS</b>	<b>FECHA</b>	<b>LUGAR</b>	<b>EVENTO DE OBSERVACIÓN (Taller)</b>	<b>DESCRIPCIÓN DEL EVENTO</b>
Características curriculares	Participativo				
	Currículo contextualizado o global.				
	Coherencia				

	Flexibilidad				
	Integración curricular				
	Valorativo y humanista				
	Lúdico				
	Progresión				
	Individual y personalizado				
	Comunicabilidad				
	Interinstitucional				
	Abierto				

	Integrado				
	Interdisciplinar				
	Investigativo				
	Amplitud				
	Continuidad				
	Practicidad				
	Pertinencia				
	Categoría emergente				

**Anexo tres (III)**

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
SECCIONAL BAJO CAUCA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
LIC. EN PEDAGOGÍA INFANTIL  
PRÁCTICA PEDAGÓGICA II  
GUÍA DE INSTRUMENTO PARA LA ENTREVISTA

**El despliegue de lo curricular en un centro desarrollo infantil del bajo cauca antioqueño.**

El objeto de estudio de este proyecto es develar 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.

El anterior propósito se llevará a cabo a partir de una visibilización de los enfoques curriculares en un centro de desarrollo infantil del Bajo Cauca, coadyuvando a partir metodologías investigativas, a la potenciación de sus prácticas curriculares. De igual manera

mediante el reconocimiento de las características curriculares que se presentan en centros de desarrollo infantil del Bajo de Cauca, en función de la cualificación de sus despliegues curriculares.

A partir de lo antes expresado, se determinan como aspectos para la entrevista dirigida a docentes y directivos, las categorías, subcategorías y preguntas que se presentan a continuación

**Categoría enfoques curriculares**

SUBCATEGORÍA	PREGUNTA	COMENTARIOS
Currículo técnico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿El currículo de la institución da más preponderancia a la teoría, la práctica o la crítica?</li> <li>- ¿Qué criterios metodológicos tienen en cuenta para definir y desarrollar los contenidos</li> </ul>	

	de enseñanza y aprendizaje en el aula?	
Currículo práctico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué tipo de relaciones se desarrollan, entre los agentes educativos y las niñas y niños, en el aula de clase?</li> <li>- ¿Qué estrategias de enseñanza aprendizaje realiza usted como agente educativo en el aula de clase?</li> <li>- ¿Qué contenidos, experiencias o actividades prácticas desarrolla como agente educativa en el aula de clase?</li> <li>- ¿Qué acciones institucionales y personales se llevan a cabo para realimentar y cualificar los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula?</li> </ul>	

Currículo Crítico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo la labor educativa que usted realiza en el aula, transforma a los niños y niñas en sus prácticas en el hogar y comunidad?</li>   <li>- ¿Qué actitudes y habilidades se propone desarrollar como agente educativo en el aula de clases, con los niños y niñas,</li>   <li>- ¿Qué estrategias implementan para mejorar su práctica en el aula de clases?</li>   <li>- ¿Qué roles cumple usted como agente educativo en el aula de clase?</li> </ul>	
Currículo Investigativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo agente educativo de qué manera fortalece su</li> </ul>	

	<p>desarrollo teórico y metodológico?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué estrategias emplea usted para la actualización en el mejoramiento docente?</li> <li>- ¿Qué actividades de enseñanza y aprendizaje, utiliza para fortalecer la actitud científica y el espíritu investigativo en los niños y niñas?</li> </ul>	
Currículo Oculto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué relevancia tiene para usted los ambientes de aprendizajes?</li> <li>- ¿Qué importancia tiene para usted el espacio escolar en el proceso educativo?</li> <li>- ¿Qué mejoraría usted de las rutinas y hábitos a los que se exponen los niños y niñas regularmente en el CDI?</li> <li>- ¿Considera usted que todos los tiempos y espacios que</li> </ul>	



	vivencian los niños y niñas en el CDI, son formativo?	
Currículo Transdisciplinar y complejo	- ¿Qué integración existe entre las diversas temáticas planteadas en el proceso de planeación del CDI?	

## Categoría: Características curriculares

SUBCATEGORÍA	PREGUNTA	COMENTARIOS
Participativo	- ¿Cómo mejoran el currículo a partir de las dinámicas de planeación, organización, dirección, seguimiento y realimentación que se llevan en el CDI?	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo articulan el trabajo educativo con los niños, niñas, padres y madres de familia y comunidad?</li> </ul>	
Currículo contextualizado o global	¿Qué estrategias se llevan a cabo en el centro para una comprensión del contexto en el que está el CDI?	
Coherencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo se reconocen las necesidades e intereses de los niños y niñas en relación al contexto educativo?</li> <li>- ¿De qué manera articulan los objetivos del programa de estudio del CDI con los intereses y necesidades del contexto?</li> </ul>	
Flexibilidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué estrategias desarrollan para la actualización de los</li> </ul>	

	contenidos de enseñanza y aprendizaje?	
Integración curricular	- ¿Qué estrategias de integración de contenidos realizan en la planeación y organización de los contenidos de enseñanza?	
Social	- ¿Cómo cree que puede influir el contexto social en la formación de los niños y niñas?	
Interinstitucionalidad	- ¿Qué convenios y apoyos tienen con otras Instituciones en función de la mejora en la Educación de la Infancia?	
Abierto	- ¿Cómo en la planeación de sus procesos de enseñanza y aprendizaje tiene en cuenta el contexto sociocultural de los niños y niñas?	

Integrado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué elementos pedagógicos y administrativos se unen para brindar una atención integral de calidad?</li> </ul>	
Interdisciplinar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cree que es necesario, que en la educación inicial, esté trazada por diversas disciplinas?</li> <li>- ¿De qué manera propician la curiosidad, la investigación y la creación a partir de los diferentes campos del saber?</li> <li>- ¿Cómo interconectan y/o amplían las diferentes disciplinas, teniendo como esencia las ventajas que cada una ofrece?</li> </ul>	
Investigativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cree relevante que el maestro sea un investigador de su quehacer docente?</li> <li>- ¿Qué estrategias emplean para su actualización docente?</li> </ul>	

Amplitud	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Aparte de las actividades gestoras de la educación inicial, hay otras experiencias que les contribuyan al aprendizaje de los niños y niñas?</li> </ul>	
Continuidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿De qué manera se le da continuidad a los saberes previos de los niños y niñas en el desarrollo de los contenidos de enseñanza?</li> <li>- ¿Cree usted que las experiencias son base esencial en el aprendizaje de los niños y niñas?</li> </ul>	
Practicidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué acciones a tomado cuando la práctica docente no concuerda con establecido en el POAI?</li> </ul>	
Pertinencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿La formación que se les está brindando a los niños y niñas responden a las necesidades de su vida diaria?</li> </ul>	

	- ¿Desde lo pedagógico y administrativo como se satisfacen las necesidades de los niños y niñas?	
--	--	--

**Anexo cuarto (IV)**

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

SECCIONAL BAJO CAUCA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LIC. EN PEDAGOGÍA INFANTIL

PRÁCTICA PEDAGÓGICA II

GUÍA DE INSTRUMENTO PARA EL ANÁLISIS DOCUMENTAL

**El despliegue de lo curricular en un centro desarrollo infantil del Bajo Cauca antioqueño.**

El objeto de estudio de este proyecto es develar 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.

El anterior propósito se llevará a cabo a partir de una visibilización de los enfoques curriculares en un centro de desarrollo infantil del Bajo Cauca, coadyuvando a partir metodologías investigativas, a la potenciación de sus prácticas curriculares. De igual manera mediante el reconocimiento de las características curriculares que se presentan en centros de desarrollo infantil del Bajo de Cauca, en función de la cualificación de sus despliegues curriculares.

A partir de lo antes expresado, se determinan como focos de análisis documental, las categorías y subcategorías que se presentan a continuación

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	BIBLIOGRAFÍA SEGÚN APA	ENUNCIADO	ANÁLISIS
	Técnico			

Enfoques curriculares	Práctico			
	Critico			
	Oculto			
	Investigativo			
	Transdisciplinar y Complejo.			



	Categoría emergente			
Características curriculares	Participativo			
	Currículo contextualizado o global			
	Coherencia			
	Flexibilidad			
	Integración curricular			
	Valorativo y Humanista			
	Lúdico			

	Progresión			
	Individual y personalizado			
	Comunicabilidad			
	Interinstitucional			
	Abierto			
	Integrado			
	Interdisciplinar			
	Investigativo			
	Amplitud			
	Continuidad			

	Practicidad			
	Pertinencia			

**Anexo quinto (v)****Ficha bibliografía**

Página		Lectura temática