

Universidad Santo Tomás
Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia -DUAD-
Facultad de Educación
Doctorado en Educación

Políticas Públicas Educativas: Incidencia en los currículos escolares de Primera
Infancia en Instituciones de Educación Distrital

Nini Johanna Camargo Pineda

Bogotá D.C, 30 de mayo de 2025

Políticas Públicas Educativas: Incidencia en los currículos escolares de Primera
Infancia en Instituciones de Educación Distrital

Nini Johanna Camargo Pineda
Autora

Rubén Darío Vallejo Molina PhD
Director de Tesis

Tesis para optar al título de Doctora en Educación

Bogotá D.C, 30 de mayo de 2025

Tesis aprobada por: _____

Director de Tesis Dr. Rubén Darío Vallejo Molina PhD

Jurados:

Dra. María Teresa Orozco López PhD (Jurado Internacional)

Dr. Yasser Muriel Perea PhD (Jurado Nacional)

Dr. Oscar Leonardo Acero Ordoñez PhD (Jurado Institucional)

Con infinita gratitud:

A Dios, por darme la fuerza y el coraje necesarios para llegar hasta aquí. Tus bendiciones me acompañan en todo momento.

Al Doctor Rubén Darío Vallejo Molina, por creer en mí cuando ni yo misma lo hacía, por sus palabras de aliento que siempre llegaron en el momento justo, por su confianza y por motivarme a seguir adelante, incluso cuando las fuerzas decaían.

A mi amiga y asesora, por ese apoyo incondicional, por tu dedicación, por ser inspiración en cada paso de este viaje. Gracias por confiar en mi potencial y por ser una verdadera fuente de perseverancia.

Dedicatoria

Para *mi pedacito*, porque tu amor incondicional y tus abrazos son mi refugio. Eres el motor que me impulsa a ser mejor cada día y aunque las palabras no alcancen, sabes lo profundo de mi gratitud y amor.

A *Dani y Pipe*, por ser mi esperanza, por cada sonrisa y por cada palabra de ánimo. No hay mayor regalo que contar con ustedes.
“A Mucho”

A mi *abuelo*, quien siempre me llamó "su doctora" con un orgullo inmenso, quien me enseñó a ser valiente y perseverante.

In Memoriam, A mi *abuelita*, quien sigue presente en mi corazón guiándome con su amor eterno. Aunque ya no estas físicamente, sé que siempre estarás conmigo en espíritu, llenándome de tu fortaleza y dulzura.

Contenido

Contenido	6
Resumen	9
Introducción.....	11
Capítulo 1. Planteamiento del Problema.....	13
1.1. Contexto del Problema.....	13
1.1.1 Contexto Internacional	13
1.1.2. Contexto Iberoamericano.....	16
1.1.3. Contexto Nacional	17
1.1.4. Contexto Distrital	22
1.2. Pregunta de Investigación	26
1.3. Objetivos.....	27
1.4. Justificación	27
Capítulo 2. Marco de Referencia.....	28
2.1. Estado del Arte	28
2.1.1. Primera Infancia.....	29
2.1.2. Políticas Públicas Educativas.....	33
2.1.3. Diseño curricular	37
2.1.4. Análisis Bibliométrico	42
2.1.5. Análisis de hallazgos, tensiones y vacíos.....	44
Capítulo 3. Marco Conceptual.....	46
3.1. Infancia.....	47
3.2. Política Pública Educativa	50
3.3. Currículo.....	52
3.4. Lineamiento Curricular.....	54
3.5. Diseño Curricular	56
3.6. Aprendizaje.....	58
Capítulo 4. Marco Metodológico	60
4.1. Postura Epistemológica.....	60
4.2. Paradigma de Investigación.....	62
4.3. Enfoque de Investigación	63
4.4. Método de Investigación.....	64
4.5. Estructura Metodológica.....	65
4.6. Técnicas e Instrumentos	68
4.7. Principios de Bioética en la Investigación	72
Capítulo 5. Análisis de Datos.....	74
5.1 Análisis Documental.....	74
5.2 Análisis de las Entrevistas Semiestructuradas.....	91

6. Propuesta para la actualización del documento Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2019)	108
7. Aportes a la Línea de Investigación en Pedagogía y Didácticas Emergentes	120
8. Discusión	122
Conclusiones	123
Referencias	128
APÉNDICES	145

Figuras

Figura 1	43
Figura 2	43
Figura 3	44
Figura 4	44
Figura 5	68
Figura 6	73
Figura 7	84
Figura 9	103
Figura 12	110
Figura 13	118
Figura 14	119
Figura 15	120

Resumen

Esta investigación analiza los procesos de transformación educativa para la Primera Infancia desde tres perspectivas: el enfoque de protección a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), los compromisos globales de la Agenda 2030 y los diseños curriculares contemporáneos. El estudio revela una disociación crítica entre los avances normativos y las prácticas pedagógicas en contextos urbanos complejos como Bogotá, caracterizados por su diversidad cultural y desigualdad socioeconómica.

El diseño metodológico cualitativo integró análisis documental de cuatro marcos curriculares (internacional, latinoamericano, nacional y distrital), así como las opiniones de docentes de 10 Instituciones Educativas Distritales que permitió comprender las brechas entre política y práctica educativa. El aporte de la investigación es un modelo de actualización al *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2019)* con dos ejes estructurantes: Diversidad en el aprendizaje desde la Primera Infancia y Experiencias de aprendizaje armoniosas en la trayectoria escolar de la Primera Infancia que responden a necesidades concretas identificadas en el trabajo de campo.

Las conclusiones demuestran que los diseños curriculares requieren mayor flexibilidad para adaptarse a contextos locales, que la política educativa puede traducirse en herramientas prácticas para docentes y que la articulación entre niveles educativos reduce significativamente la deserción temprana. El impacto potencial de esta investigación abarca tres dimensiones: contribución al debate teórico sobre calidad educativa en Primera Infancia, generación de insumos para la reformulación de políticas públicas educativas y desarrollo de un modelo replicable en otros contextos urbanos de América Latina; representando un avance significativo en la articulación entre teoría, política y práctica educativa para las niñas.

Palabras clave: Primera Infancia, Políticas Educativas, Diseño curricular.

Abstract

This research analyzes the processes of educational transformation for early childhood from three perspectives: the protection approach based on the Convention on the Rights of the Child (UN, 1989), the global commitments of the 2030 Agenda and contemporary curricular designs. The study reveals a critical dissociation between normative advances and pedagogical practices in complex urban contexts such as Bogotá, characterized by cultural diversity and socioeconomic inequality. The qualitative methodological design integrated documentary analysis of four curricular frameworks (international, Latin American, national and district), as well as the opinions of teachers from 10 District Educational Institutions that allowed understanding the gaps between educational policy and practice. The contribution of the research is a model for updating the Pedagogical and Curricular Guidelines for Early Education in the District (2019) with two structuring axes: Diversity in learning from Early Childhood and Harmonious learning experiences in the Early Childhood school trajectory that respond to specific needs identified in the fieldwork. The conclusions show that curricular designs require greater flexibility to adapt to local contexts, that educational policy can be translated into practical tools for teachers and that the articulation between educational levels significantly reduces early dropout. The potential impact of this research encompasses three dimensions: contribution to the theoretical debate on educational quality in Early Childhood, generation of inputs for the reformulation of educational public policies and development of a replicable model in other urban contexts of Latin America; representing a significant advance in the articulation between theory, policy and educational practice for children.

Key words: Early Childhood, Educational Policies, Curricular Design.

Introducción

A lo largo de la historia, la concepción de la infancia ha experimentado transformaciones significativas, a comienzos del siglo XIX, los niños eran considerados un grupo social marginalizado, valorado principalmente por su potencial productivo una vez alcanzaban la edad laboral. En el ámbito educativo, su atención se relegaba a espacios informales, como guarderías o el cuidado familiar, mientras las madres cumplían con sus obligaciones laborales; esta realidad reflejaba una escasa consideración hacia las necesidades específicas de desarrollo y aprendizaje durante los primeros años de vida.

Sin embargo, el reconocimiento de esta etapa como fundamental para el desarrollo humano y social ha ganado relevancia en las últimas décadas, especialmente desde un enfoque de derechos respaldado por el Objetivo de Desarrollo Sostenible cuatro ODS4, (ONU,2015), el cual promueve una “educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos a lo largo de la vida”. Esta perspectiva ha impulsado a los Estados a implementar políticas públicas orientadas a garantizar el bienestar integral y el acceso a una educación pertinente desde los primeros años de vida. Dichas iniciativas han contribuido a mitigar problemáticas estructurales como la desnutrición, la mortalidad infantil prevenible, la pobreza extrema y el trabajo infantil, entre otras.

No obstante, pese a los avances normativos y programáticos, persisten desafíos en la efectiva materialización de una educación inicial de calidad; en el contexto de Bogotá, la Secretaría de Educación del Distrito (SED) ha establecido documentos orientadores como el *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito* (2019), empero, se evidencia una desconexión entre las políticas educativas formuladas y su implementación concreta en los diseños curriculares de las Instituciones Educativas Distritales (IED), lo cual limita el alcance y el impacto de las acciones emprendidas.

En este marco, la presente investigación tiene como propósito analizar la articulación entre la política educativa para la Primera Infancia y los diseños curriculares en Bogotá, con el fin de proponer una actualización de los ejes estructurantes del lineamiento distrital. A través de un enfoque crítico y propositivo, se pretende fortalecer los procesos pedagógicos en las IED, asegurando que estos respondan a las demandas actuales de la educación inicial y a los principios de inclusión, equidad y desarrollo integral que sustentan las políticas públicas en esta materia. De esta manera, el estudio busca aportar elementos teóricos y prácticos para

optimizar la calidad educativa en la Primera Infancia, en consonancia con los compromisos internacionales y las necesidades específicas del contexto local.

El capítulo uno presenta el planteamiento del problema, ofreciendo una contextualización progresiva que abarca desde el ámbito internacional hasta el contexto local. En este apartado se formulan la pregunta de investigación y los objetivos que orientan el desarrollo del estudio. El capítulo dos dedicado al marco conceptual, el cual mantiene la estructura escalonada de contextualización y se nutre de los aportes teóricos y empíricos más relevantes en tres categorías fundamentales: *Primera Infancia, política educativa y diseño curricular*.

El capítulo tres profundiza en el marco epistemológico que sustenta la propuesta investigativa. En este apartado se aborda la comprensión de la infancia y del aprendizaje como categorías centrales que orientan el enfoque del estudio. El capítulo cuatro desarrolla el marco metodológico, fundamentado en un enfoque cualitativo desde el paradigma de la *teoría crítica*. Se describen en detalle los métodos empleados, así como los instrumentos de recolección y análisis de información utilizados.

En el capítulo cinco se presenta el análisis de los datos, los cuales fueron sistematizados mediante una matriz de análisis documental y procesados con el apoyo del software Atlas.ti (versión 9). Esta estrategia metodológica permitió una codificación rigurosa y una interpretación estructurada de la información recopilada, favoreciendo la identificación de categorías emergentes y patrones significativos en el corpus documental.

Finalmente, el capítulo seis presenta la propuesta de actualización derivada del proceso investigativo. Esta propuesta incorpora dos ejes fundamentales que enriquecen y complementan el *Lineamiento Pedagógico y Curricular del Distrito para la Educación Inicial en el Distrito (2019)*. El documento concluye con la discusión de los hallazgos, así como con las conclusiones y contribuciones que emergen como resultado del proceso de investigación.

Capítulo 1. Planteamiento del Problema

1.1. Contexto del Problema

El estudio de las políticas públicas alrededor de la educación en la Primera Infancia entendida en adelante como etapa del desarrollo humano que abarca desde el nacimiento hasta los 6 años (UNESCO 2024) reconocida por su carácter fundacional en la formación cognitiva, emocional y social, puede estructurarse a través de una línea de tiempo que da cuenta de la evolución de los marcos normativos desde el contexto global hasta el distrital, dicha ventana de análisis permite identificar algunos vacíos entre lo que se indica desde la esfera de la administración de la educación y lo que se materializa a través de la cultura escolar.

En este sentido se plantea como cuestionamiento la brecha entre la política pública y el diseño curricular, partiendo de la premisa que este último condensa la esencia de las prácticas de formación y desarrollo del ser humano a través de la educación como derecho primordial. Un segundo cuestionamiento puede dirigirse al hecho de que en Primera Infancia la política pública hace especial énfasis en la atención integral, negando el mismo lugar a la educación de calidad, lo que representa dentro de la organización actual y social del territorio colombiano a un indeterminado grupo de instituciones que se ocupan de los niños durante los primeros seis años de vida, supliendo diversas necesidades y servicios, todos ellos bajo la impronta educativa.

1.1.1 Contexto Internacional

En congruencia con estos cuestionamientos, la línea del tiempo sobre políticas públicas y Primera Infancia se remonta en esta investigación a *La Declaración de los Derechos del Niño* (ONU, 1959) que, a través de principios, establece para la infancia el derecho a la educación desde “etapas elementales de manera gratuita y obligatoria” (Principio 7) para hacer de cada individuo un ser “útil a la sociedad”; en la Declaración, aunque se concibe al niño como interés supremo particularmente de sus padres y se imbrican varios elementos que dan profundidad a lo que significa su educación (cultura general, aptitudes, juicio, responsabilidad moral y social, entre otros valores humanos) no se especifica el alcance de los principios allí expresados, en particular para la infancia temprana.

La Declaración es ratificada desde la política internacional a través de la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) en la que se referencia al niño como un ser en “pleno y armonioso desarrollo”, en el documento también se resalta el art. 18, inciso 2 sobre

la necesidad de crear “instituciones, instalaciones y servicios para el cuidado de los niños” (p. 6); incluso menciona el servicio de guarda de niños lo que prioriza la atención integral, dedicando solo un tramo a la educación primaria hasta el art. 28 como obligatoria y gratuita, especificando posteriormente los niveles de secundaria y profesional bajo el carácter de accesible, situación que no da la misma importancia desde la política internacional a la educación inicial.

Para el año 2000 la ONU divulgó los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) que buscó en un rango de 15 años movilizar esfuerzos multilaterales para superar problemáticas mundiales como el hambre, la pobreza, la mortalidad infantil y se sintetizó en ocho objetivos estrechamente relacionados. Para efectos de la presente problematización se menciona el objetivo dos que situó en la agenda de desarrollo la enseñanza universal; dentro de este objetivo se establece como meta la educación de los niños enfatizando el nivel primario, lo que ratifica la poca visibilidad de la educación para Primera Infancia en las políticas globales. Otros objetivos dirigieron su atención a los niños menores de cinco años, pero no a su educación, siendo prioridad en ese momento de la historia reducir las cifras de mortalidad infantil a causa de enfermedades o hambre.

Continuando con la reseña histórica en el ámbito internacional, se relacionan los Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS2030 (ONU, 2015) que brindaron a las diferentes Naciones una agenda de trabajo hasta el año 2030 sobre problemáticas como la pobreza, la salud, el hambre, la desigualdad, el trabajo, el clima, el medio ambiente, el agua, la energía, la paz, la justicia y la educación entre otros.

De acuerdo con las Naciones Unidas (2015) el Objetivo cuatro establece la necesidad de una “*educación de calidad, durante toda la vida y para todos*”, pero entre líneas se establece el acceso a tal educación desde el nivel primario puntualizando el desarrollo de habilidades aritméticas y los procesos de alfabetización, lo que contribuye de manera simultánea al alcance de los demás Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015); también se propone que la educación ha de ser inclusiva, equitativa sin dejar a nadie atrás, lo que permite plantear cómo estos desafíos internacionales pueden ser potenciados o enriquecidos incorporando desde los primeros años de vida una educación de calidad, que priorice tanto su financiación, infraestructura, profesionales idóneos y transformación digital, como el desafío de los aprendizajes efectivos en el mismo nivel de importancia que la salud, la alimentación y otros componentes de la atención integral.

Lo anterior deja al grupo etario conformado por la Primera Infancia, fuera de la educación como derecho dando privilegio a su cuidado, atención en casos especiales como el

maltrato, el abandono, la migración, la discapacidad o la vulneración de otros derechos fundamentales, siendo necesario plantear interrogantes como: ¿es entonces el derecho a la educación, un principio esencial del desarrollo pleno y armónico solo válido a partir de cierta edad? o ¿son similares las acepciones de cuidado, atención y educación, en el plano de la Primera Infancia?

Interrogantes que se formulan gracias a nuevas miradas como las ofrecidas por UNICEF (2017) a través del informe *La Primera Infancia importa para cada niño* que argumentó desde la investigación científica que los niños requieren experiencias de aprendizaje tempranas y que sus cerebros han de ser tan bien cuidados como sus cuerpos. De este modo es necesario replantear cómo las políticas públicas en educación equiparan la Primera Infancia, así como se ha logrado en la educación básica primaria, secundaria y media; lo que implica a mediano y largo plazo una transformación curricular específica, ideada para los primeros años de vida en la escuela, a fin de materializar una educación para todos.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 1946) estableció que el ejercicio efectivo de “políticas, programas y servicios garantizan el mejor comienzo para las nuevas generaciones” (UNICEF, 2019, p. 4), reconoció en su estudio las barreras que impiden el acceso a tales programas de carácter educativo de manera sistemática en entornos marginados como los rurales e indígenas, también si las familias en aquellos entornos de disparidad afrontan problemáticas como el desplazamiento forzado, conflicto armado, pobreza extrema o condiciones de discapacidad en sus hijos.

Ante el panorama descrito UNICEF (2019) propuso las *Orientaciones programáticas sobre la importancia de la calidad de la educación en Primera Infancia en América Latina y el Caribe* proporcionando líneas de acción educativa en esta etapa de desarrollo humano aplicables en las diferentes Naciones considerando i) programación y asignación de recursos. ii) currículo y enfoque educativo. iii) docentes y directivos. iv) familias y comunidades. v) aseguramiento de la calidad.

De lo anterior se deduce que el marco normativo multilateral ya cuenta con líneas estratégicas para impactar la cobertura y la eficacia de la educación inicial, pero las limitaciones de inversión representan el primer impedimento para garantizar a toda la población infantil el bienestar, desarrollo, crecimiento y aprendizaje sin excepciones ni brechas por las condiciones de vida. También implica una fragmentación entre la línea política y presupuestal que incide en la descomposición del derecho a la educación, cuestionando que se presente a la sociedad civil como un servicio o una modalidad de

atención. Este marco de acción revitaliza la premura de propuestas pedagógicas y curriculares que equiparen las oportunidades de formación de sistemas de educación desiguales, diferenciados por la brecha público-privada entre la ciudadanía.

En el año 2022 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), líder en el desarrollo de la agenda ODS 2030 (ONU, 2015) y en sintonía con las problemáticas estructurales mencionadas con antelación, emitió la Declaración de Tashkent (2022) como resultado de la Conferencia Mundial de Atención y Educación para la Primera Infancia; el mayor aporte de esta Declaración reside en el reconocimiento de la atención y la educación en la edad más temprana posible, buscando equilibrio entre aspectos como el aprendizaje temprano y los cuidados receptivos.

Esto amplía la ventana de observación sobre la Primera Infancia en el ámbito político, social, escolar y curricular, lo que a su vez centra el interés investigativo que aquí se desarrolla porque como lo reconoce la UNESCO en la Declaración, se estima una relativa negligencia en este aspecto dentro de las agendas de los Estados Miembros que se acentuó con los impactos de la pandemia por COVID-19 (2020), aumentando las disparidades de desarrollo y aprendizaje entre los niños más vulnerables.

1.1.2. Contexto Iberoamericano

La relación entre políticas públicas y Primera Infancia ha tenido alcances provenientes del interés civil y gubernamental, develando en la actualidad la tarea de articular con los procesos de inclusión (Vanegas, et al. 2021); lo que implica idear la proporcionalidad entre equidad y calidad educativa, problematizando la supremacía de la atención cualificada frente a los aprendizajes efectivos opacando la incidencia del currículo, lo que ayuda al planteamiento de la pregunta problema alrededor de la educación pública y su anclaje en las políticas públicas de Primera Infancia en continua revisión crítica y reinención.

Esta perspectiva se respalda en estudios como los presentados por el Instituto Iberoamericano de Primera Infancia (IIFI, 2017), entidad perteneciente a la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia la Cultura (OEI, 1948) con aportes a los Estados Partes sobre la pedagogía, la educación y el cuidado en la infancia temprana; indicando en la revisión de prácticas educativas y de cuidado de niños de cero a ocho años (s.f.) que es la etapa en que los cambios se observan más rápidos y profundos en las dimensiones cognitiva, social, emocional y física lo que vincula a los educadores como figuras esenciales en el desarrollo pleno que los faculta para proveer experiencias de aprendizaje intencionadas, con una ejecución que amplía la comunicación, la interacción

social más allá de las familias, la emocionalidad y la autonomía en un mundo de curiosidad y exploración.

Lo anterior posiciona no solo el entorno, también los actores y las condiciones pedagógicas que siguen siendo negadas a la Primera Infancia o que solo se garantizan como esfuerzo estatal con un año de aproximación a lo que será la educación primaria en los centros educativos, en dos extremos de la población beneficiaria: a los niños de las familias vulnerables bajo la modalidad de educación comunitaria o a familias con recursos socioeconómicos altos que desde una oferta privada, acceden a experiencias de aprendizaje enriquecidas para sus hijos, con instalaciones y profesionales especializados, desarrollando estándares de calidad que rebasan los criterios mínimos establecidos en la política pública.

De otro lado el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLAC) se refirió a la Educación de la Primera Infancia (EPI) a través de un estudio denominado *Educación antes de la escuela primaria en América Latina*, que integró cuatro experiencias educativas en Colombia, Chile, Paraguay y Uruguay (CERLAC, 2018), en su análisis precisó que la EPI es heterogénea, inequitativa y de difícil acceso, categorizó que en la región se detecta una tensión en la perspectiva de este nivel educativo ya que se puede describir de algún modo *Programática* por cuanto se desarrolla a través de ámbitos distintos al institucional y está diversificada en varios servicios; sin embargo, desde otra arista se propone *De Sistema* ya que emana de la agencia gubernamental, propende por unos estándares de calidad, se organiza a través de un currículo, es supervisada, se somete a evaluación como programa y también se ocupa de la formación docente.

Lo anterior permite analizar que en Latinoamérica la EPI está planteada para fomentar la segregación entre familias privilegiadas y familias desfavorecidas por su situación socioeconómica e incluso ubicación geográfica; por ello la necesidad de ahondar en nuevas investigaciones desde el campo de la educación que permitan elementos de análisis situados y permeados por la diversidad de la población receptora de las nuevas políticas públicas en Primera Infancia. Siendo las investigaciones con nuevas prácticas docentes convertidas en sistematización de experiencias, las rutas necesarias para visualizar reformulaciones de la política y su concreción por medio de currículos que se transforman a través de la reflexión para la producción de nuevo conocimiento.

1.1.3. Contexto Nacional

Profundizando en la problematización al revisar el marco normativo nacional, la Declaración y Convención sobre los Derechos del Niño estos se armonizan con la Carta Constitucional Colombiana (1991) ya que ratifica la educación como derecho en el art. 44, entre otros

derechos universales, pero no vincula de manera perentoria al grupo de la Primera Infancia que comprende desde el nacimiento hasta los seis años aproximadamente; se destaca que los derechos allí consagrados para los niños son posibles a través de la efectividad en la triada: familia, sociedad y Nación, ubicando a los niños como valor supremo. Sin embargo, se establece que hay un vacío frente a la relevancia de este ciclo vital, lo que genera la oportunidad de cambios en las condiciones de vida de la población, desde temprana edad, con la intención pedagógica de incidir en trayectorias escolares armónicas hacia los niveles de básica primaria y secundaria, sin excepciones.

Posterior a la Constitución Política Colombiana (1991) la Nación implementa el *Plan de Apertura Educativa* otorgando reconocimiento a la Primera Infancia dentro de la educación formal, con la creación del grado cero en todas las instituciones educativas públicas, definiéndolo como un grado de transición entre el hogar y el nivel de básica primaria en el que se preparaba al niño a través de la socialización, el juego y las actividades que le permitieran alcanzar independencia personal, para la educación obligatoria (MEN, 1991-1994). Este hecho dentro de la política educativa pública fue un hito nacional, ya que visibilizó estrategias concretas para contrarrestar algunas problemáticas analizadas en la época: analfabetismo, baja cobertura en básica primaria principalmente en el espacio rural, los altos niveles de reprobación y repitencia escolar entendida como el reinicio de un grado escolar por no cumplir los requisitos mínimos establecidos por el MEN (OCDE, 2024) así como los desalentadores resultados en la evaluación de los aprendizajes en los niveles subsiguientes de educación. Una limitación de este programa fue la explícita condición de llevarlo a cabo con niños de seis años, lo que excluyó a los niños recién nacidos hasta los cinco años. El valor agregado de este programa se encontró en la disposición de infraestructura, capacidad profesional y financiación desde el presupuesto público.

A partir de estas iniciativas gubernamentales desde los años noventa, se infiere una necesidad de plasmar en la política pública la existencia e importancia de la Primera Infancia, sin embargo, tal voluntad política no logró abarcar la atención integral y educación de calidad a los niños desde aquella época, lo que se ha acentuado en el tiempo actual siendo ahora problema social, político y educativo lo que fundamenta el interés investigativo para ser abordado desde la pedagogía y el currículo.

La política pública en Primera Infancia continuó abriendo su camino en educación a través de la Ley General de Educación (Ley N.º 115, 1994) donde se empleó el término educación preescolar como nivel dentro de la educación formal con mínimo un grado (Capítulo I, art. 11) compartiendo unos objetivos con los demás niveles alrededor del

desarrollo integral de la persona (art. 13). Se establecieron además diez objetivos propios haciendo referencia al autoconocimiento corporal, la construcción de la identidad; la adquisición de mayor autonomía, motricidad, creatividad y ubicación espacio-temporal; la expresión, interacción y comunicación; la participación, la curiosidad, los hábitos en la alimentación e higiene y como elemento innovador: el despliegue de las capacidades de aprendizaje, lo que incluye el aprestamiento en la lecto-escritura y las relaciones matemáticas para la resolución de problemas.

Lo emitido en la *Ley General de Educación* (1994) aunque indicó la necesidad de implementar procesos estructurados de aprendizaje, se quedó corta, lo que argumenta la problematización en desarrollo ya que ratifica que el proceso pedagógico dirigido a la Primera Infancia hace referencia al aprendizaje para la vida y a lo largo de la vida, no solo para el cuidado, la atención y contados procesos de desarrollo; esta idea vincula la esencia de la transformación curricular a la vanguardia de las necesidades en el aprendizaje en los tres niveles de preescolar (prejardín, jardín y transición) que en la actualidad ha sido fracturado por la sobreoferta al margen de la educación formal, el desfinanciamiento gubernamental, sumado al abandono político, técnico y pedagógico de este nivel educativo, ha llevado —en las últimas décadas— a un desmantelamiento progresivo de la educación preescolar mediante decisiones presupuestarias y políticas; esto ha vulnerado las condiciones de acceso, permanencia, calidad y gratuidad garantizadas por la Ley.

El Decreto Reglamentario de la *Ley General de Educación* colombiana (Decreto N.º 1860 de 1994) enfatizó que la organización de la educación preescolar es a través de tres grados antecediendo la educación básica primaria, pero dejó como obligatorio solo un grado, el que se conoce como transición, esto produjo una tensión porque la educación se definió como un servicio, no como un derecho; por tanto, la familia, la comunidad y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) se convirtieron en corresponsables del proceso educativo (art. 6).

Puede interpretarse así la tercerización del compromiso estatal de educar en la Primera Infancia, lo que guarda concordancia con las inequidades descritas por la CERLAC y otros organismos internacionales sobre el tema. Actualmente la tercerización de la educación de la Primera Infancia en lo comunitario, en las concesiones público-privadas y en menor proporción a centros educativos, han dado a las madres de familia espacios de atención o cuidado calificado, para sus hijos distintos al hogar, mientras afrontan de manera precipitada su inmersión laboral dado el alto índice de responsabilidad monoparental, lo que deja a la

deriva la garantía de los aprendizajes esenciales en la misma proporción u oportunidad a la población infantil en diferentes partes del territorio nacional.

Posteriormente, la Ley N.º 715 de 2001 estableció disposiciones orgánicas para la organización y administración de los recursos destinados a los sectores de salud y educación, ratificando la implementación de la educación preescolar como parte del servicio educativo formal, no obstante, dicha ley consolidó la atención preescolar en las instituciones educativas oficiales en un único grado obligatorio, lo que limitó sustancialmente su alcance y profundidad en términos de cobertura, equidad y calidad. Esta disposición, en lugar de expandir las posibilidades de desarrollo integral en los primeros años de vida, redujo la educación preescolar a una fase mínima, lo que contradice los mismos principios de eficiencia y progresividad que la normativa proclama para los niveles de educación básica y media.

Esta situación genera interrogantes sobre la lógica de “lo mínimo” como criterio estructurante de la atención a la Primera Infancia en el sistema educativo oficial, perpetuando un modelo que naturaliza la escolarización tardía, con recursos insuficientes y un marco normativo débil. En contraposición, el sector privado ha ofrecido una atención más amplia y continua desde edades tempranas, accesible únicamente para familias con mayores capacidades económicas, lo cual agudiza las brechas de acceso, permanencia y calidad en la trayectoria educativa de los niños colombianos desde sus primeros años de vida.

En este contexto, la promulgación de la Ley N° 1098 de 2006 o Código de Infancia y Adolescencia, representa un hito jurídico en la garantía de derechos para la niñez y la adolescencia en Colombia, y adquiere especial relevancia para el análisis de la Primera Infancia. Esta ley reconoce a los niños y niñas, desde la gestación hasta la mayoría de edad, como sujetos de derechos, lo que supone un cambio de paradigma en el enfoque estatal frente a esta población.

Particularmente, en lo que respecta a la Primera Infancia, esta ley dispone que el Estado, la familia y la sociedad tienen la responsabilidad compartida de asegurar su desarrollo integral, promoviendo condiciones adecuadas en salud, nutrición, protección, educación inicial y acompañamiento afectivo. En consonancia con este marco legal, se estructuró la Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia “De Cero a Siempre”, concebida como una política intersectorial que busca superar la visión fragmentada y asistencialista de la atención infantil, avanzando hacia un enfoque de derechos y desarrollo humano integral desde los primeros años. Dentro de esta estrategia, se comprende que un entorno educativo favorable es aquel conformado por el “conjunto de acciones pedagógicas

[intencionadas] que permiten a las niñas y a los niños vivenciar y profundizar en su condición de... ciudadanos participativos, transformadores de sí mismos y de la realidad, creadores de cultura y de conocimiento” (MEN, 2013, p. 128). Esta disposición legislativa, por tanto, constituye un avance sustancial en la articulación entre las políticas sociales y educativas, al establecer las bases para una atención que reconozca la singularidad de esta etapa y la necesidad de intervenciones pedagógicas especializadas, sostenidas y articuladas.

No obstante, a pesar del avance legal, en el año 2010 el Ministerio de Educación Nacional expidió la *Guía Operativa para la Prestación del Servicio de Atención Integral a la Primera Infancia*, la cual, aunque relevante en la definición de modalidades de atención (familiar, comunitaria e institucional), marca una distancia conceptual respecto al reconocimiento de la educación inicial como un derecho y no simplemente como un servicio. El enfoque que subyace a esta guía privilegia una perspectiva asistencial, centrada en el cuidado, la salud y la nutrición, en detrimento de los componentes pedagógicos, curriculares y formativos. Además, legitima la participación de actores comunitarios y familiares como agentes educativos, sin que necesariamente cuenten con la formación profesional requerida para atender los desafíos del desarrollo infantil temprano, lo que puede comprometer la calidad de las experiencias de aprendizaje en esta etapa decisiva.

Desde esta perspectiva crítica, resulta pertinente interrogar el lugar subordinado que ocupa la pedagogía, el currículo, la didáctica y el rol del maestro en el inicio de la trayectoria educativa de los niños y niñas. Si bien es innegable que el cuidado y la nutrición son componentes fundamentales de la educación inicial, preocupa la desarticulación entre estos y los aspectos propiamente educativos, como el diseño curricular, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la evaluación y el acompañamiento continuo. Esta desvalorización del componente pedagógico en el Programa de Atención Integral a la Primera Infancia (PAIPI) evidencia una tensión persistente entre los enfoques de política social y educativa, y revela la existencia de una brecha conceptual y metodológica entre los marcos internacionales —que promueven una educación inicial de calidad, centrada en el aprendizaje y el desarrollo— y las prácticas nacionales que aún privilegian una visión de servicios básicos con débil fundamentación pedagógica.

Las anteriores cuestiones encuentran eco en la formulación de la *Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia De Cero a Siempre* (2013) que representó en el territorio nacional un punto de inflexión para la política pública en la infancia temprana porque la educación logra el estatus de derecho impostergable y su garantía a través de la agencia intersectorial ha de trascender el modelo de oferta de servicios. La Estrategia expone

como elementos estructurales la crianza y el cuidado, la alimentación y la nutrición, la salud; la recreación; el ejercicio de participación y ciudadanía junto a la educación inicial dando fundamento político y técnico, lo que converge con el significado de la atención integral.

Esto es relevante porque hace una distinción conceptual sobre la educación inicial y la valida exponiendo la necesidad de incorporar las prácticas, saberes y desarrollos de los territorios aproximando a los niños a interacciones de aprendizaje intencionadas a través de trabajo pedagógico planeado, realizado y retroalimentado con maestros, maestras y otros agentes educativos; adicionalmente establece que el trabajo pedagógico se cimenta en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como actividades rectoras.

Es a partir de este programa político-social que se suscita la investigación doctoral, ya que el reconocimiento de las niñas como titular de derechos, las bases curriculares para el aprendizaje, el docente y el desarrollo humano del niño como un estado perfectible es lo que en conjunto provee un espacio educativo para fortalecer la relación política pública, educación y Primera Infancia.

Dentro de la Estrategia de *Cero a Siempre* se comprende que el entorno educativo favorable es el “conjunto de acciones pedagógicas [intencionadas] que permiten a las niñas y a los niños vivenciar y profundizar en su condición de... ciudadanos participativos, transformadores de sí mismos y de la realidad, creadores de cultura y de conocimiento” (MEN, 2013, p. 128). Es la redacción de esta política pública en el contexto nacional el comienzo de una estrategia intersectorial para la reivindicación de la educación inicial más allá del modelo asistencial, instaurado en la mínima inversión, para el cubrimiento de las necesidades básicas y la tercerización de la diversidad de ofertas en las que se han inscrito convenios y servicios como atención integral.

1.1.4. Contexto Distrital

La implementación de las modalidades comunitaria e institucional de cuidado integral a la Primera Infancia de acuerdo con la política pública en la capital colombiana, ha presentado mayor cobertura a través de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS, 2007) que junto al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 1968) han sistematizado en mayor proporción lineamientos operativos e incluso curriculares sobre la educación en este nivel; un ejemplo es el documento *Proyecto Pedagógico Red de Jardines Sociales* (2000) que tomó como elemento central la educación de los niños entre cero y cinco años, o el texto *Desarrollo Infantil y Educación Inicial* (2003) en el que se hace una armonización conceptual y técnica entre las políticas públicas educativas internacionales, nacionales y locales.

Por su parte el Ministerio de Educación y la Secretaría de Educación del Distrito en el reto de la ampliación de los tres niveles para la educación inicial, mantiene una deuda histórica con los niños de la ciudad, lo que trae entre otras consecuencias que aún no se trabaje en la planeación y puesta en marcha de un sistema educativo estructurado desde el primer año de vida.

En relación con la producción pedagógica dentro de la educación formal o en centros educativos, la política educativa puede describirse como insuficiente, muestra de ello ha sido falta de armonización entre los diseños curriculares de grado transición y el primer grado de educación básica. Esta afirmación se ratifica al conocer los documentos de política educativa distrital de los dos niveles (preescolar y básica primaria) porque presentan fundamentaciones, metodologías y prácticas inconexas, ya que no describen cómo desarrollar la armonización pedagógica y curricular.

La Secretaría de Educación de Bogotá posteriormente publicó el documento *Orientaciones para Promover el Desarrollo de Competencias Básicas en la Educación Inicial* (SED, 2001) bajo el tecnicismo de preparar a los niños para la educación básica primaria; así emitió algunas bases metodológicas que vinculaban a los niños en el aprendizaje fragmentado de la lectoescritura, las matemáticas, las ciencias naturales, el desarrollo moral, más la formación en valores. Para el momento la propuesta se aproximó al interés de potenciar el aprendizaje, pero de manera simultánea profundizó dos situaciones: primero tensionó la perspectiva asistencial ante la pedagógica o académica abriendo el debate sobre cuál permitía acierto en la práctica docente; segundo, tensionó la perspectiva formal ante la perspectiva del desarrollo, bifurcando la práctica docente entre el cumplimiento de indicadores de competencia en la educación primaria o la provisión de experiencias y contextos educativos en armonía con la potenciación del desarrollo integral del niño.

Posteriormente SED (2006) proporcionó a la educación pública de Bogotá el documento *Respuestas grandes para grandes pequeños: Lineamientos para Primer Ciclo de Educación Formal de Preescolar a Segundo Grado* en la que se experimentó la reorganización curricular por ciclos y no por grados, lo anterior dando respuesta a los índices de reprobación incluso en la educación inicial, lo que a largo plazo incrementaba los índices de mortalidad académica y abandono escolar; adicional a lo anterior se efectuó un rediseño curricular para la coherencia, cohesión y continuidad de los aprendizajes, competencias e indicadores de logro entre los contenidos programáticos al interior de cada ciclo dando mayor oportunidad de movilidad y aprehensión escolar.

Para el año 2008 la aplicación de estos lineamientos por ciclos desde educación inicial hasta educación media permitió construir y aplicar las orientaciones curriculares por campos de conocimiento, con el propósito de superar la fragmentación de las disciplinas o asignaturas, derivando la propuesta curricular en cinco campos de pensamiento: en conocimiento histórico, en comunicación arte y expresión, en conocimiento matemático, conocimiento científico y tecnológico. En la práctica se logró reflexionar sobre una nueva tensión en los aprendizajes que, en lugar de ayudar en la perspectiva de desarrollo de la infancia temprana (3 a 5 años), invisibilizó la naturaleza de la educación inicial alrededor del juego, la literatura, la exploración del medio y el arte.

Este revés en la educación inicial formal y pública, planteó la necesidad de un proceso pedagógico - curricular propio de la educación inicial con fundamentos, improntas, metodologías y transformaciones propias, a la luz del significado de la infancia en desarrollo armónico con trayectorias completas no solo para el aprendizaje, sino de modo esencial para la vida. Como resultado del anterior recorrido en la reflexión y experiencia educativa se implementó el *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito* (SED, 2010) que de algún modo le permite a la educación inicial desligarse de la Base Común de Aprendizajes en la época de la reorganización curricular por ciclos y abre camino a los pilares de la educación (referidos en la política nacional como actividades rectoras) representando un derrotero en la reflexión y acción pedagógica de los maestros, además de una alternativa para los niños y sus familias centrada en el desarrollo potencial y la garantía de los derechos fundamentales.

No obstante estos avances en educación, en el presente análisis crítico representan una contrariedad por cuanto no minimizan la inequidad existente entre los niños de familias privilegiadas y los niños de familias marginadas, lo que se agudiza por la perspectiva asistencial en la que se enmarcan ya que logran una mínima contención a los problemas sociales del conflicto armado, la pobreza extrema, el desplazamiento forzado y el alto índice de vulneración de los derechos de la infancia y los miembros de su familia, situaciones que se replican de manera exponencial mientras se implementan las políticas públicas.

Entre tanto la educación inicial como estrategia público-privada o en su totalidad ofertada y solventada con ingresos propios de las familias sin ningún tipo de vulnerabilidad, asentadas en las principales ciudades y tipificadas en estratos socioeconómicos altos, proveen a sus niños escenarios de aprendizaje enriquecidos con acceso desde temprana edad a recursos digitales para potenciar habilidades multimodales, educación bilingüe o multilingüe, experiencias de inmersión en diferentes ambientes a favor de la interculturalidad, personal

docente altamente calificado, materiales y estrategias desbordando las actividades rectoras, que les preparan en menor tiempo con gran efectividad para la educación básica, media e incluso profesional.

Es sobre esta realidad polarizada en la que la Primaria Infancia se debate, lo que reproduce las brechas de acceso, dominio y construcción de conocimiento en las niñas; lo que a su vez condiciona el desarrollo de pensamiento crítico-creativo, que en términos de fomento social, económico y científico limita las probabilidades de niños obligados a los mínimos educativos ofrecidos desde la administración estatal.

Es innegable el progreso en términos de nutrición, desarrollo, cuidado y atención, pero es indispensable que la política pública educativa generada para la garantía de los derechos de los niños priorice una educación permanente centrada en la mayor potenciación del aprendizaje, que como inversión social detecte las necesidades, expectativas y oportunidades para forjar ciudadanos mejores y más preparados en una estrategia multidimensional hacia un concepto realista de calidad de vida.

El *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito* (2019) es un documento estratégico emitido por la Secretaría de Educación de Bogotá, que actualiza el documento del año 2010; orienta las intervenciones educativas en las instituciones educativas de la ciudad, enfocándose en la atención integral a la Primera Infancia. Este lineamiento tiene como propósito fortalecer la calidad de la educación inicial, garantizando una formación que promueva el desarrollo físico, emocional y cognitivo en los primeros años de los niños.

Actualmente en la capital colombiana los retos de la educación en la Primera Infancia se encuentran expuestos en el recién aprobado Plan de Desarrollo Distrital (2024-2027), titulado *Bogotá Camina Segura* (Alcaldía Mayor de Bogotá), plan que condensa 15 estrategias, 39 programas y 400 metas de producto y resultado. El programa 16 denominado Atención Integral a la Primera Infancia y educación como eje del potencial humano ratifica el problema de baja cobertura en los colegios oficiales y otras entidades del Estado a este grupo etario.

El diagnóstico arrojado para la implementación del programa dentro del Plan Distrital de Desarrollo (PDD), señala que la población infantil corresponde al 23.6% de la ciudadanía, lo que se traduce en un total de 569.524 niños de 0 a 5 años; de esta cifra más de 270.000 niños en el presente año no están en el Programa de Atención Integral a la Primera Infancia, lo anterior en términos de cobertura. A ello le precede un problema estructural y es la falta de estándares de calidad en el servicio prestado lo que nuevamente conduce al cuestionamiento

de las brechas que inciden en la interacción, la expresión, la creación, la innovación y la contribución personal al desarrollo social en el proceso de aprendizaje permanente desde el inicio de la vida.

Ante esta caracterización, el PDD presenta una armonización con los ODS 2030 (ONU, 2015) que intenta armonizar la agenda de política pública global y local, por ello muestra la concordancia entre el ODS4 y el Objetivo cuatro del Plan, denominado *Bogotá confía en su Bien-estar*, lo anterior sustentado en una inversión planificada de \$31.095 millones orientados a la educación de calidad. Otro elemento notable del Plan es la interpretación de la educación como “derecho y pilar de desarrollo para el presente y el futuro, capaz de crear una senda de aprendizaje acorde con los potenciales de las personas, las necesidades presentes y futuras de la ciudad” (PDD, 2024, p. 170), lo que le permite al gobierno distrital comprometerse con el aumento de cupos en los grados de jardín y prejardín en las IED del territorio.

En el cierre de PDD, se establece como meta 42 ampliar el número de niños pertenecientes a servicios para Primera infancia de 0 a 5 años, aumentando el número de niños beneficiados de 135.000 en 2023 a 165.000 en 2027 (p. 132), lo anterior acompañado de la implementación progresiva de un modelo coherente e intersectorial de aseguramiento de la calidad (p. 179), lo que da apertura a estrategias de investigación y transformación escolar concretas en el marco de la educación pública distrital para ocuparse más allá de los componentes de alimentación, protección, recreación y participación, incidiendo en aprendizajes esenciales en esta etapa vital, a través de la reformulación curricular con la reflexión y acción docente.

De este modo se concluye el análisis crítico de la formación inicial desde el contexto global hasta el local, valiéndose de una ventana temporal de antecedentes que sustentan el planteamiento de la pregunta y objetivos de la investigación.

1.2. Pregunta de Investigación

Desarrollado el contexto que suscita el interés investigativo, es necesario indagar cómo los aportes de la política educativa en Primera Infancia han permeado los diseños curriculares para los niños de estas edades que hasta hace poco no eran tenidos en cuenta. De acuerdo con Marín (2018) el contexto anteriormente delimitado atañe al conocimiento científico como ciencia y como realidad, lo que le hace susceptible de “ser problematizado, conocido e investigado” (p. 201), en este sentido se plantea la siguiente pregunta problema:

¿Cómo articular la política educativa de Primera Infancia con los diseños curriculares en el contexto de la Secretaría de Educación del Distrito?

1.3. Objetivos

Como Objetivo General se establece: Contribuir en la actualización de los lineamientos que orienten los diseños curriculares a la luz de la política pública educativa en Primera Infancia para el contexto de la Secretaría de Educación del Distrito.

Los objetivos específicos son tres:

- Analizar los aportes de los lineamientos de política educativa de Primera Infancia en el ámbito internacional, latinoamericano, nacional y distrital con relación a los diseños curriculares.
- Categorizar las tensiones, tendencias y vacíos en la interacción de la política educativa en Primera Infancia y los diseños curriculares.
- Elaborar una propuesta para la actualización de los lineamientos que articulan la política educativa de Primera Infancia con orientaciones para los diseños curriculares en el contexto de la Secretaría de Educación del Distrito.

1.4. Justificación

Históricamente la Primera Infancia y su educación estuvo bajo la dirección de instituciones de carácter privado, cuyo fin era crear hábitos para la vida; fue en los años sesenta que el Estado Colombiano con la creación de entidades públicas entre ellas el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 1968) y el Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS, 1968) se encargó de brindar asistencia a menores y sus familias en estado de vulnerabilidad en cuanto a alimentación y salud se refiere, restando relevancia a los aspectos pedagógicos.

A partir de ese momento se han generado varias transformaciones en cuanto a la nominación de instituciones que acogen asistencialmente a esta población, desde los Jardines Populares Nacionales (1960) pasando por los Centros de Atención Integral al Preescolar (CAIP) las casas vecinales (1978-1988) que instauraron un componente de corresponsabilidad, los Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar (1986) y finalmente los Jardines Satélite (1988) que son costeados en parte por las familias, sin embargo, es hasta 1984 que se estructuró un componente curricular (Fandiño, 2020) que profundizó de alguna manera aprendizajes que aportaran desde la perspectiva de desarrollo multidimensional del niño ya que anteriormente la preocupación recaía en aspectos como cuidado, custodia, nutrición y crecimiento, salud, ocio y demás necesidades básicas.

Fue hasta el año 2012 que se reorganizó la oferta en las instituciones educativas públicas de la ciudad, en el caso de Primera Infancia el grado transición (niños de 5 años) se concibió como el paso obligado para iniciar la Educación Básica Primaria, persistiendo carencias en aspectos como cobertura, inclusión e infraestructura para los niveles de prejardín y jardín (niños de 3 y 4 años). En este sentido la política educativa, actualmente, tiene la oportunidad de tomar las decisiones necesarias para garantizar que la educación sea equitativa, gratuita, universal, de calidad teniendo en cuenta los requerimientos de la sociedad.

En consecuencia, la investigación se encamina a analizar los aportes de la política educativa con los lineamientos pedagógicos, además de caracterizar los vacíos, tendencias y tensiones posibilitando el desarrollo de una propuesta para la actualización del lineamiento y la construcción de los diseños curriculares, materializando en el aula los planteamientos de las políticas educativas de los ODS 2030 (ONU, 2015). La singularidad de esta investigación radica en la mirada específica a la Primera Infancia, destacando la necesidad de relacionar la política educativa diseñada para atender a esta población con las instituciones educativas a través del currículo, lo que disminuye brechas de acceso, permanencia y aprendizaje permanente incidiendo en la calidad educativa.

Capítulo 2. Marco de Referencia

2.1. Estado del Arte

El estado del arte partió de la revisión de fuentes a nivel internacional, latinoamericano y nacional que sustentaron el problema relacionado específicamente con la educación en la Primera Infancia. Se presenta inicialmente la descripción de cada documento encontrado según los ámbitos anteriormente enunciados, luego se integraron los datos bibliométricos más relevantes y finalmente se realizó un análisis de los hallazgos, tensiones y vacíos encontrados.

Se inició con la indagación en diferentes bases de datos: Scopus, Redalyc, Repositorios de Universidades con Facultades de Educación, Scielo, Dialnet, Google Scholar, UNESCO, CEPAL entre otros, en una línea de tiempo que comprende cinco años (2017 a 2022).

Se establecieron tres categorías: *Primera Infancia*, *Política Educativa* y *Diseño Curricular*, se revisaron tesis doctorales, artículos de revistas indexadas, informes regionales y capítulos de libros en idioma español, portugués e inglés de la Unión Europea, Estados Unidos, Brasil, Argentina, Perú, Ecuador, México y Colombia.

2.1.1. Primera Infancia.

La Primera Infancia dentro de las investigaciones de los últimos 10 años es un tema de alto interés, como principal resultado se ha logrado establecer su importancia para la sociedad y la necesidad de asegurar una intervención integral y de calidad.

2.1.1.1. En el Ámbito Internacional. Según datos de European Education and Culture Executive Agency, (Eurydice, 2019) en su informe *Cifras clave de la educación y atención a la primera infancia en Europa*, en la primera parte ofrece indicadores sobre el enfoque de atención infantil prestando especial cuidado a la coherencia de las políticas en diferentes aspectos como la relevancia de la inclusión, ya que los centros de Educación y la Atención de la Primera Infancia (EAPI) impulsan la justicia social y la igualdad dentro de sus estrategias. Luego se encuentra una descripción general del país con un documento que muestra los requisitos de todas las organizaciones de EAPI y su esquema estructural. El informe es muy completo cubre la oferta de EAPI en escuelas e instituciones públicas y privadas a domicilio en los países (43 sistemas educativos) de la Unión Europea que pertenecen a Erasmus+.

También Burns, T. y F. Gottschalk (Eds.) en 2019, en el documento realizado para la OCDE *Educating 21st Century Children: Emotional Well-being in the Digital Age, Educational Research and Innovation* [Educar a los niños del siglo XXI: Bienestar emocional en la era digital, investigación e innovación educativa] manifiestan que, la existencia de los niños modernos ha progresado en gran medida debido a una mejor seguridad pública y al apoyo a su estabilidad mental y física. Incluir la tecnología como componente de los diseños curriculares puede ser una herramienta de aprendizaje y socialización.

Este informe explora cómo la crianza de los hijos y sus amistades han cambiado en esta infancia moderna; examina la ciudadanía digital de los niños y la mejor manera de aprovechar las oportunidades en línea y minimizar los riesgos. Se destaca también el papel de las alianzas, las políticas y la protección como principio preventivo.

Para Navarro (2019) en su tesis doctoral *El cuidado de la primera infancia. Desigualdades sociales y territoriales en la metrópolis de Barcelona* analiza entre 2006-2016 las condiciones de cuidado de los niños y su creciente aumento; se confrontan las diferencias entre el aprovechamiento de los medios disponibles de cuidado infantil (la prestación financiera por hijo menor de tres años, la ubicación de centros y las licencias parentales) que están diseñados según la clase económica, representando en gran proporción a los niños procedentes de las clases sociales más pudientes de la sociedad hispana. Actualmente estos

argumentos deberían ser suficientes para mejorar los modelos de servicio a todas las comunidades independiente de su nivel económico.

Arrillaga y Martínez (2020) publican su libro *El debate europeo sobre la calidad de la educación infantil* en donde plantean que el debate sobre calidad educativa se centra en la anticipación del aprendizaje y el trámite académico dejando de lado elementos esenciales como la autorregulación, la experimentación, las habilidades sociales y el juego. Los pocos estudios comparativos muestran que la calidad educativa en España es considerablemente menor que en otros países, por lo tanto, es clave revisar experiencias exitosas que aporten datos sobre los procesos evaluativos que serán necesarios para revisar el proceso educativo de Primera Infancia.

Para Lippmann (2022) su artículo *Educación de la primera infancia en Centroamérica y República Dominicana: conclusiones de un estudio regional*, establece que es fundamental la inversión en planes de educación y cuidado respaldados por políticas educativas que enfoquen sus programas al desarrollo humano. Estos programas son exitosos en la medida en que prioricen los recursos en el aprovechamiento del potencial infantil que promuevan habilidades de aprendizaje para la vida. Propone que como región se traten problemas que son comunes por medio de propuestas que nacen en los mismos territorios como posibles soluciones.

Para Pastor (2022) en su tesis doctoral *La narración educativa como experiencia de aprendizaje y transformación: un estudio de caso*, su indagación pretendió comprender cómo llevar a la realidad un planteamiento educativo que tenga en cuenta los derechos de los infantes, las docentes y las familias, por medio de la identificación y documentación de la experiencia de una profesora que logra fomentar en los padres situaciones donde deben participar activamente y cuáles son los beneficios de involucrar a estos miembros de la comunidad.

2.1.1.2. En el Ámbito Latinoamericano. Jiménez Rojas y Quintana Hernández (2020) en *Calidad en la educación inicial, desafío aún pendiente en América Latina*, presentan cuatro secciones sobre la educación para la Primera Infancia, primero hacen una revisión del sistema educativo en la década de los ochenta y noventa para referencias actuales, segundo destacan la educación como derecho de calidad para la etapa inicial, tercero reflexionan acerca de las diferentes connotaciones o alcances de la Primera Infancia y por último presentan una argumentación de las características y desafíos principales para la atención y educación de calidad. Siguiendo la invitación de los autores, la presente investigación hace un acercamiento a proponer cambios que se reflejen en la calidad educativa a esta población.

Skliar y Brailovsky (2021) en su artículo: *Dar infancia a la niñez. Notas para una política y poética del tiempo*, presentan una reflexión con el objetivo de desarrollar una política y una visión del tiempo que, tanto en su dimensión estética como ética, propongan la posibilidad de un enfoque educativo alternativo para la niñez.

Ludkiewicz y Ribeiro (2021), en su artículo *Reflexões sobre concepções de crianças e infâncias, e a escola de educação infantil como reduto e resistência das infâncias* [Reflexiones sobre las concepciones de los niños y las infancias, y la escuela infantil como reducto y resistencia de las infancias] reflexionan sobre la conexión entre las nociones de niño e infancia, la escuela de Educación Infantil y el niño como ser de derechos, a través de un acercamiento a la constitución histórica y teórica de tal concepción, a partir de la historiografía centrada en la niñez y la educación, hasta el establecimiento de la noción del derecho a la niñez y a la escuela, presente en las prescripciones legales y en los documentos que brindan orientaciones educativas para la etapa de formación infantil, que defienden el reconocimiento del niño como un ser socio-histórico y de derechos.

Bueno y Graupe (2022) en su artículo *Protagonismo no cotidiano da educação infantil* [Protagonismo en la educación infantil cotidiana] analizan el rol de los niños en la educación infantil frente a los procesos interacción, mediación y negociación entre ellos y con los adultos. Como procedimientos metodológicos en la investigación se encuentra la observación participante y entrevistas a diez niños de preescolar con dos docentes, de noviembre de 2019 a mayo de 2020. Los resultados indican: a) poca comprensión de las docentes sobre los derechos de la niñez para garantizar, en los espacios infantiles, la escucha, la voz y el papel de los niños; b) el protagonismo no ocurre en su totalidad y los docentes señalan dificultades en el proceso de mediación para tener en cuenta las ideas de los niños en las acciones pedagógicas.

Marinho y Castillo en 2022 en el documento de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) *Los impactos de la pandemia sobre la salud y el bienestar de niños y niñas en América Latina y el Caribe: la urgencia de avanzar hacia sistemas de protección social sensibles a los derechos de la niñez* examina la respuesta de protección social al impacto de la crisis que se presenta en las circunstancias que en los países del Caribe y Latinoamérica rodean la vida de los niños. Luego, se examina la incidencia de la pandemia por COVID-19 en la salud integral, tomando como marco el cuidado sensible y amoroso para considerar cada componente: buena salud, nutrición apropiada, atención adecuada, seguridad y protección, así como oportunidades de aprendizaje temprano, para definir los desafíos clave al abordar estas repercusiones. Sobre esa base, el documento concluye con sugerencias dirigidas a orientar políticas que prioritariamente enmienden los negativos efectos de la pandemia y tengan en cuenta los derechos de los niños.

Se concluye que, aunque hay avances legislativos, superar la noción de la Educación Infantil y de la Primera Infancia como compensatoria, higienista, preparatoria y/o asistencialista, implica la necesidad de una amplia conciencia socioeconómica e inversión y política sobre el sentido real de la infancia, además de la inversión en políticas de formación en consonancia con los aportes científicos y teórico-metodológicos del campo.

2.1.1.3. Ámbito Nacional. García-Martínez y Osorio-Díaz (2020) en su artículo *Concepciones de infancia* que subyacen las prácticas pedagógicas de maestras de educación inicial, nos hablan de que las docentes asocian nociones obsoletas de la infancia moderna, por lo tanto, la heteronomía del niño y la práctica pedagógica son contradictorias con la reproducción de saberes en ambientes que poco aportan a la labor docente. También se relaciona la falta de actualización constante en los docentes sobre temas relacionados con la infancia contemporánea.

Arrieta-Flórez, R. et al. (2021) publican su artículo *Implementación de la política de primera infancia en Cartagena, Colombia*, donde exponen que es obligación del Estado llevar a cabo por medio de políticas públicas lo mandado por la Carta Política Nacional con relación al interés superior de los niños. Pero la realidad no necesariamente plasma esta consideración de protección integral. Este estudio mixto indaga acerca de las dinámicas de la introducción en Cartagena (Colombia) de las políticas diseñadas para la infancia, recopilando datos primarios de organizaciones sociales, agentes comunitarios y diferentes funcionarios gubernamentales. Se relacionan como conclusiones que las principales causas del acceso

desigual a los derechos de la niñez están relacionadas con faltas en la ejecución de tipo institucional, administrativo, inversión pública y educativa.

De igual manera, la autora Vera (2022) en su tesis doctoral *Tensiones y desafíos de la implementación curricular en la atención integral a la Primera Infancia, Un campo de reflexión entre la Política Pública y la configuración de sentido de la práctica curricular*, presenta las tensiones y variaciones en la implementación de planes integrales de apoyo a la educación infantil y los imaginarios sociales del niño, que están presentes en el ejercicio pedagógico de docentes en la IED, a la luz de la Ley N.º 1804 de 2016. Así, la intención es generar reflexión y debate sobre como la representación social del niño puede conducir a la implementación de programas curriculares preescolares en Colombia.

2.1.2. Políticas Públicas Educativas

Se hace referencia a los marcos estratégicos diseñados por los gobiernos para transformar los sistemas de enseñanza, atendiendo a necesidades sociales como la cobertura, la calidad pedagógica y la inclusión; la política pública cobra gran relevancia al ser el medio por el cual se proponen cambios y mejoras significativas que permiten el desarrollo de los países. La educación debe enfocar todos sus esfuerzos para que la Primera Infancia sea atendida de la mejor manera acorde a las necesidades propias de esta población.

2.1.2.1. En el Ámbito Internacional. Forero Hernández, D. (2020). En su texto *Tendencias internacionales en materia de política educativa desde el contexto colombiano*, describe las características que son inherentes a la calidad de la educación y que pasan por el componente de gratuidad, inclusión, equidad, que promueva la oportunidad de formación por competencias para todos como está formulado en las políticas estatales de cada nación y de los organismos internacionales bajo el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (2030) sin embargo, tener acceso a este derecho pasa a convertirse en un problema social y económico.

En el artículo de Pacheco, Borjas y Rodríguez (2020) *Políticas educativas públicas para la primera infancia. Estudio Comparado entre Colombia, Chile y Noruega*, por medio de un estudio comparativo y teniendo en cuenta lo anunciado por la OCDE (2017), estos países representaban para la época los estándares más elevados de calidad en la educación infantil, tanto en Europa como en América del Sur. Los índices considerados fueron tipos de instituciones, cobertura, estructura propósitos, tiempo de atención, financiación y evaluación; para hacer una aproximación a los contextos particulares y así comprender la obtención de estos resultados en los procesos de cada región.

Wiseman (2021) en su artículo: *The 'New' Norms of Education Policy in the 21st Century: Polemics, Pandemics, and 'Cloaking' Persistent Inequality in Education Worldwide* [Las 'nuevas' normas de la política educativa en el siglo XXI: Polémicas, pandemias y 'encubrimiento' de la desigualdad persistente en la educación en todo el mundo] pone de manifiesto los cambios de las políticas educativas del siglo XXI, que además abordan las repercusiones de una pandemia, también cargan con secuelas del siglo pasado como el sexismo, el racismo institucionalizado, la política polémica y populista. Los autores reconocen que los cambios son constantes y significativos pero que la recurrencia de estructuras y contenidos en la educación detienen los avances, muestra de ello son los lastres que persisten en la educación del siglo XXI en los sistemas educativos de diferentes países.

2.1.2.2. En el Ámbito latinoamericano. Presno, López y Moyá en el documento de programa para UNESCO (2019) *Políticas Públicas de Atención y Educación de la Primera Infancia en América Latina*, presenta un resumen de indagaciones sobre los niños de estas edades y sus políticas en la región, abarca algunos conceptos como referencia, luego hace un análisis sobre las investigaciones, en tercer lugar considera la importancia de temas clave como: la aspiración de integralidad y la implementación de las políticas, la justificación de inversión de Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI); el interés, la evaluación de la calidad de las AEPI; noción de sujeto; género y cuidados. Finalmente se plasman sugerencias para ser consideradas en próximas políticas de AEPI.

En este documento, se expresa que la mayor dificultad frente a diseñar e implementar la política pública educativa se presenta en el mandato de integralidad por lo que es necesario fortalecer la articulación institucional del Estado para su implementación, desde este punto de vista toma relevancia el propósito de la investigación acerca de la necesaria relación entre la legislación educativa y diseño curricular en la Primera Infancia.

Mattioli (2019) en su documento realizado para la UNESCO: *Los servicios de atención y educación de la Primera Infancia en América Latina*, hace una exploración, caracterización y análisis de las actuaciones que los Estados realizan para procurar el avance integral de los niños pequeños, para ello el Estado se vale de la creación del valor de lo público mediante acciones como la regulación, el direccionamiento, la consecución de bienes y servicios indispensables para llevarlas a cabo en la práctica.

Bácares (2019) en su artículo *Los derechos de los niños, niñas y adolescentes: Una reflexión sobre las resistencias, fenómenos y actores que los modulan, determinan y aplazan en América Latina* expresa que, con el surgimiento de la Convención de los Derechos del

Niño (ONU, 1989) las producciones a nivel institucional y académico siguientes centraron su atención en la promoción, pero fueron pocas las miradas que se atrevieron a la discusión y a la dificultad que implicaría ponerla en práctica. El autor mantiene que ha sido poca la concreción y el impacto que este tratado ha tenido en la cotidianidad de la niñez en Latinoamérica valiéndose de un estudio epistemológico, político, económico, jurídico y cultural de la CDN.

Espinosa (2020) publica su investigación *Educación inicial y sus estrategias desde la política pública* donde concluye que el papel de la Educación Inicial es imprescindible en el crecimiento en la Primera Infancia, por lo tanto, la orientación de las políticas públicas debe enfocarse a aspectos como la planificación, inversión, la formación docente, conexión y coherencia con otros planes de atención integral, optimización de los espacios de aprendizaje y universalización de la Educación Inicial.

Corsino (2021) en su artículo *Apresentação- Movimentos avaliativos na e da Educação Infantil* [Presentación - Movimientos evaluativos en y de la Educación Infantil] aborda el carácter axiológico e ideológico de las elecciones evaluativas y la importancia de pensar en la finalidad educativa, señala las discontinuidades de la política actual en Brasil, especialmente desde la Política Nacional de Alfabetización (2019) y sus posibles consecuencias para la medición en la Educación Infantil.

Antunes (2021) en su tesis de doctorado titulada: *Educação Infantil Política pública e direito da infância na America Latina: o PUZZLE da obrigatoriedade da pré-escola no cenário nacional e no município de Santa Maria- RS* [Educación Infantil - Políticas Públicas y Derechos de la Infancia en América Latina: el PUZZLE del preescolar obligatorio en el escenario nacional y en el municipio de Santa María – RS] analiza las políticas que han establecido la exigencia del preescolar acorde con las directrices de organismos internacionales, no obstante, las condiciones físicas y materiales de las escuelas siguen constituyendo un reto para alcanzar la implementación de la educación para todos como derecho en la niñez.

2.1.2.3. Ámbito Nacional. En su artículo *Hegemonía y alternativas en las políticas educativas para la infancia en Colombia: sujetos, discursos y prácticas* (1982-2015), Rincón y Triviño (2017) ponen de manifiesto que los cambios y aportes de la educación para la infancia en este intervalo de tiempo han surgido como respuesta a la tensión entre las propuestas tradicionales y las alternativas y que han servido de insumo para el desarrollo de programas en la actualidad.

Rozo y Vargas (2018) en su artículo: *Análisis de política pública de infancia y adolescencia, 2011-2021, en Bogotá, Colombia* concluyen que en la política las decisiones son tomadas según la conveniencia de los responsables de su diseño atendiendo a estructuras gubernamentales impuestas por organismos internacionales lo que genera exclusión de la población general. Los niños e incluso los adolescentes no son ajenos a esta verdad lo cual implica la falta de aprovechamiento de posibilidades para lograr un mejor desarrollo humano.

López (2020) en *Análisis de la Política Pública de Educación Inicial en Colombia y Bogotá*, realiza una revisión jurídica de la trascendencia de la protección y educación del individuo desde los primeros años, este análisis posibilita ver el trasegar de la normativa estatal en Bogotá y en Colombia acerca de la formación inicial, con el fin de reconocer las debilidades de la política y su ejecución en el territorio nacional.

Asimismo, López (2020) en *El derecho a la Educación Inicial en Colombia ¿Una omisión legislativa?* se enfoca en analizar las normas que reglamentan la formación de los menores de seis años. Se reconoce la existencia de una cierta omisión legal desde los referentes internacionales, la legislación nacional y el nivel distrital. frente a la educación inicial en el país.

Vargas (2020) en su tesis doctoral *La política en las prácticas: análisis de las prácticas pedagógicas en la modalidad institucional de educación inicial en Colombia y su relación con la política pública 'De cero a Siempre'* desarrolla como interés la conexión entre la práctica pedagógica en los colegios estatales y las orientaciones contenidas en la política pública. Se observó en dichas prácticas que hay un vínculo a partir de las interpretaciones que docentes e Instituciones Educativas para la Primera Infancia hacen de la norma (idealización del Estado sobre lo que la práctica pedagógica debe ser) y de los mundos simbólicos construidos para entender la realidad educativa (tradiciones y alternativas a las tradiciones). Al comprender este vínculo fue posible plantear que para que en el país la formación inicial evolucione se necesita fortalecer la reflexión sobre la docencia como proceso independiente de los aprendizajes que adquieren los niños, el reconocimiento del niño como ciudadano en el aquí y en el ahora.

2.1.3. Diseño curricular

El currículo y su diseño apropiado se constituye como la mejor herramienta para articular todos los componentes necesarios para alcanzar calidad en la educación. Las prácticas pedagógicas y los recursos para llevarlas a cabo deben estar contextualizadas, ser pertinentes y ser respaldadas por toda la comunidad educativa.

2.1.3.1. En el Ámbito Internacional. García Peinado (2019), en su tesis doctoral titulada: *Hacia una escuela infantil de calidad: Estudio de los factores asociados a Centros de Educación y Atención a la Primera Infancia (EAPI)* se aproxima a definir cuáles son las variables que permiten reconocer procedimientos acertados en los EAPI determinado por aspectos como participación, gestión, clima escolar, la diversidad de los procesos, el proyecto educativo, la metodología y las estrategias pedagógicas, sin dejar de lado el entorno social del estudiante que también es un componente decisivo en la calidad de los centros educativos.

Huerta, Cárdenas y De León (2020) en su trabajo *Prácticas para fomentar el Aprender a Aprender en la Educación Infantil: hallazgos descriptivos de un proyecto internacional de investigación cualitativa* muestran que la competencia relacionada con Aprender a Aprender (AaA) es fundamental en la actual sociedad del conocimiento; razón por la cual cada vez hace más presencia en los diseños curriculares de diferentes países. Esta investigación explora si a través de sus prácticas pedagógicas los docentes de educación infantil favorecen el AaA, encontrando que los docentes planifican diversas acciones para fomentar esta habilidad, sin embargo, la diferencia radica en la claridad de los objetivos planteados en las actividades.

La Comisión Europea de Educación, Juventud, Deporte y Cultura (2021), con su publicación *Erasmus+ and Early Childhood Education and Care (ECEC): Project results and analysis* [Erasmus+ y la Educación y Atención a la Primera Infancia (EAPI): resultados y análisis de los proyectos] expone un conjunto de ideas innovadoras con los hallazgos obtenidos, su contribución en el mejoramiento del ingreso y el nivel de la oferta de EAPI en toda Europa; muestran también cómo las instituciones de EAPI pueden mejorar los planes de estudios compartiendo prácticas o asistiendo a cursos de formación sobre métodos educativos establecidos. Esta publicación también invita a los profesionales de ECEC a utilizar los resultados que han desarrollado sus pares (materiales educativos, guías didácticas, módulos de aprendizaje electrónico, manuales, informes de investigación, etc.).

Quiles (2021) en su artículo *Cuidar y experimentar el currículum: historias y movimientos en una clase de Educación Infantil*, exploró la enseñanza como experiencia de

creación, y las características que posibilitan mantener esta creación curricular; afirma que el currículum posibilita pensar el ambiente educativo desde la capacidad de imaginación que se fomenta en los niños en su cotidianidad.

Dos Santos Luís, L. T. (2021) en su tesis doctoral *Educación Infantil y 1º ciclo de enseñanza primaria: análisis de las competencias adquiridas por los niños en estas etapas educativas*, analiza las adecuaciones que hacen los niños escolarizados o no cuando acceden al primer año de educación formal; se trata de reconocer las competencias y habilidades que se buscan desarrollar en el niño durante la educación infantil. En la indagación queda visible que las metodologías aplicadas en los dos niveles son muy diferentes y a pesar de los múltiples intentos no es común que los docentes articulen su quehacer pedagógico.

Contreras y Manrique (2021) en *Abrir caminos, emprender viajes: el currículum como experiencia de apertura* muestran cómo se nutren las narrativas y particularidades del niño en su recorrido, con aprendizajes y saberes que construyen un tejido colectivo y están llenos de significados para sí mismo y para el mundo.

Benages y Sanahuja (2021) en su artículo *Pedagogías alternativas y prácticas de aula en educación infantil: la voz de los docentes*, indagan sobre las prácticas pedagógicas de Castellón (España). Revelan las características, principios y elementos del trabajo docente atribuibles a las pedagogías alternativas. En las conclusiones los docentes se encuentran en un camino donde se ve al niño desde una perspectiva diferente demostrando la necesidad de generar cambios significativos en los diseños curriculares.

Ginarte y Martínez (2022) en su artículo *Situaciones educativas integradoras para el proyecto educativo de grupo en la primera infancia*, muestran una experiencia educativa donde se integran las vivencias de los niños conjugadas con el tema de trabajos que son realizados por adultos; se evidencia el interés que genera en los niños el desarrollo de estas acciones cargadas de significación social y familiar, así como el aporte de las familias a estos procesos educativos.

2.1.3.2. En el Ámbito Latinoamericano. Peralta (2017) en *Construyendo currículos posmodernos en la educación inicial latinoamericana* concluye que es fundamental desarrollar currículos a partir de los actores y sus contextos, reuniendo en un proceso participativo de co-construcción en espirales, donde sus significados, expectativas, singularidades, contextos familiares, culturales y comunitarios tienen gran significado. La vasta y diversa riqueza humana, social y cultural de América Latina debe verse reflejada en sus planes de estudio, y para ello se requiere “descolonizar”, investigar, cuestionar, crear y evaluar.

Gutiérrez y Ruiz (2018) con su artículo *Impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil* plantean que las bases esenciales de tipo neurofisiológico que determinan los procesos psicológicos superiores se estructuran durante los primeros años de vida. De la misma manera la calidad de la etapa preescolar configura el desarrollo sensorial y el lenguaje a través de múltiples funciones cerebrales, motivo por el cual resulta crucial mejorar las condiciones de vida y fortalecer los programas educativos ofrecidos a esta población.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) en su documento *¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe? Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo* publica un estudio Regional Comparativo y Explicativo midiendo el alcance del aprendizaje en las llamadas áreas fundamentales del currículo (Matemáticas, Lenguaje y Ciencias) en escolares de 3° y 6° grado de escolaridad. Su evaluación se fundamenta en las pretensiones de aprendizaje del país tomando en cuenta sus currículos. Este análisis profundo y contextualizado cobra relevancia en cuanto permite identificar los conocimientos que se deben evaluar en las pruebas externas según cada sistema educativo.

Requena y Dávila (2021) en su estudio *Coherencia interna de diseños curriculares de educación inicial en Latinoamérica en relación con su enfoque de aprendizaje* revela la importancia de la existencia de coherencia curricular con enfoque de aprendizaje. Los diseños curriculares con mayores proyecciones de éxito son los que presentan de manifiesto esta característica y de ahí su relevancia para ser tomada en cuenta cada vez que el maestro reflexiona y replantea sus proyectos en el aula.

Durli (2021) en su artículo *Currículo Nacional na Educação de Primeira Infância: ¿o que dizem estudos internacionais?* [Currículo nacional en educación infantil: ¿qué dicen los estudios internacionales?] considera parte de la producción dedicada a la investigación sobre políticas oficiales de conocimiento en contextos internacionales para la educación de la

Primera Infancia. Los resultados revelan un aumento en el interés de los gobiernos nacionales en los planes educativos de esta etapa; tendencia internacional hacia la centralización curricular; tensión entre modelos curriculares; interdependencia entre el currículo, el aprendizaje permanente y la evaluación en esta etapa educativa.

Díaz, Alfonso y Marcaida (2021), en su artículo *Reflexiones acerca de la didáctica para la educación de los niños de primera infancia*, destacan que la didáctica constituye un componente esencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, enfatizan la necesidad de determinar con claridad qué debe aprender el niño, de qué manera debe enseñarse dicho contenido y cómo evaluar efectivamente si se ha alcanzado el aprendizaje esperado. Para ello, subrayan la importancia de la reflexión crítica y la investigación sistemática sobre la aplicación de la didáctica en el contexto de la educación en la Primera Infancia

Herrera y Sarlé (2021) en su trabajo *Calidad en las decisiones de organización de la enseñanza en la Educación de las Primeras Infancias (salas para niños/as de 4 y 5 años)* el estudio se interesa por determinar la influencia de las decisiones y actuaciones de los docentes frente a la estructuración y planificación de experiencias educativas en Primera Infancia. La discusión consideró factores culturales, académicos y de desarrollo infantil que se tienen en cuenta en el momento de planificar acciones para la enseñanza. La experiencia, la autonomía pedagógica, el desarrollo infantil son aspectos que prevalecen sobre contenidos académicos en las decisiones que toman los docentes. En este sentido, cuando las decisiones son más inmediatas y espontáneas no son sistematizadas o documentadas a pesar de que pueden constituir en la investigación de buenas prácticas que revelan el conocimiento del grupo y la pertinencia cultural.

Peres Neto, Lacerda y Monteiro (2022) en su artículo *Por un currículo de la integridad: desafíos en la implementación de una política curricular para la Educación Infantil* presentan una indagación que acompañó la implementación de una política en Nova Iguaçu, municipio de Río de Janeiro con el fin de generar reflexión sobre las categorías currículo y política con una mirada social y crítica. Una de sus conclusiones tiene que ver con que si bien se ha construido una base curricular común como política principal que pretende mejorar la educación del país poco son tenidas en cuenta las diferentes circunstancias que rodean la existencia y el entorno de los niños. De esta manera queda reflejado que es efectivamente necesario aterrizar las políticas a las condiciones particulares de cada contexto si pensamos en cumplir con objetivos de calidad en la educación.

Linares (2022) en su artículo *Estrategias lúdicas para el pensamiento crítico-creativo en niños de cinco años* presenta una investigación donde se muestra la importancia de incluir en la programación curricular estrategias lúdicas que contribuyan a promover el desarrollo del pensamiento crítico y creativo desde los primeros años de vida, hallazgos relevantes para la articulación de diseños curriculares en Instituciones Educativas pues es un tema que a pesar de ser tan importante en la actualidad, parece quedarse corto en los procesos pedagógicos.

Martínez (2022) en su artículo *Los saberes docentes en la internalización y en el uso del currículum en el nivel preescolar* pretende generar una reflexión sobre la incidencia de la formación docente en el saber curricular. Como resultados principales se vislumbra que, entre la formación profesional, la experiencia vivida por el docente y las exigencias de cada institución que no siempre responden a formalidades técnicas propias del currículo se genera una fuerte tensión que afecta el desempeño docente. De esta manera se pone de manifiesto la influencia que desde su subjetividad ejerce el docente en la aplicación del currículo moldeándolo de acuerdo a sus experiencias y saberes.

2.1.3.4. Ámbito nacional. Fandiño (2020) en su artículo *¿Por qué hablar de currículo en la educación inicial?* pretende visibilizar que el hecho de plantear currículos para los niños no implica escolarizar y que es pertinente la formulación de currículos enfocados en las cualidades de los niños de estas edades, reconociendo que las nociones de esta etapa educativa se determinan por aspectos como la concepción de niño, por las condiciones culturales, sociales y políticas, especialmente, por las condiciones sociales que las mujeres afrontan cuando pertenecen a la clase trabajadora al tiempo que responden por la crianza de sus hijos.

López y de Pro-Bueno (2020) en su artículo *Historia de la educación inicial en Colombia: démosle un giro a ese cuento* plantean que la última década, los paradigmas del sistema educativo en Colombia han sufrido transformaciones debido a cambios políticos, culturales y sociales, no perder de vista estos hitos y sus características permiten dar sentido y significado al presente y al futuro especialmente en la educación infantil.

También, Restrepo (2021) en su artículo *Educación infantil en Colombia: análisis sobre la articulación entre los niveles educativos* nos habla de los cambios que experimentan los niños cuando transitan entre los primeros años de educación inicial y la etapa de primaria en escuelas públicas. La investigación describe las fallas en la organización de los dos

niveles. Como resultado, indagar acerca de la manera de perfeccionar estos procesos articulatorios es necesario para brindar una buena vivencia en los ambientes escolares.

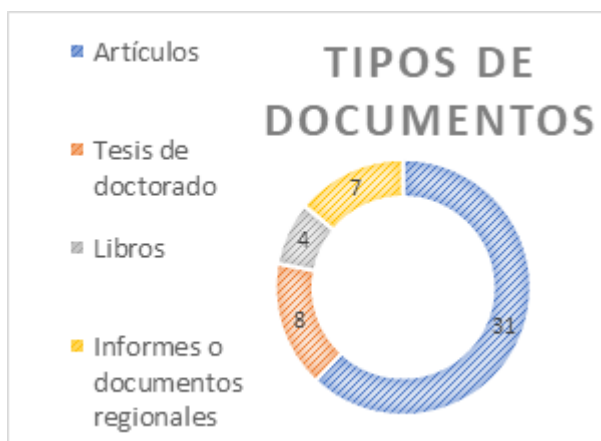
Mejía (2021) en su tesis doctoral titulada *Proyecto Educativo Local (PEL) para los hogares comunitarios de la localidad de Bosa (Bogotá- Colombia) una apuesta desde las metodologías participativas y los saberes situados de las madres comunitarias* elaborada con Hogares Comunitarios que asisten a los hijos de familias vulnerables del sector reconoce el saber situado que las madres comunitarias han construido como respuesta a su labor. La implementación de metodologías participativas puede dar paso a la formulación de un Proyecto Educativo Local (PEL) que dé respuesta a las carencias que experimentan los Hogares Comunitarios y donde se reconozca el significado, las tensiones y vacíos que son afrontados diariamente y que podrían ser olvidados en la política pública.

Fandiño Cubillos et al., (2024) publican el libro *Lecturas de maestras El ingreso de los niños de 3 y 4 años a los colegios públicos de Bogotá* muestran dos estudios realizados cuando entre 2012 y 2015 en Bogotá, niños de 3 y 4 años de niveles de prejardín y jardín acceden a Instituciones Educativas Distritales. Dichos estudios contaron con maestras de amplia trayectoria y directivos docentes de varias instituciones oficiales, quienes sin desconocer el avance que este proceso implica identifican que persisten preocupaciones sobre el enfoque pedagógico y la reflexión que se derivó de este ingreso.

2.1.4. Análisis Bibliométrico

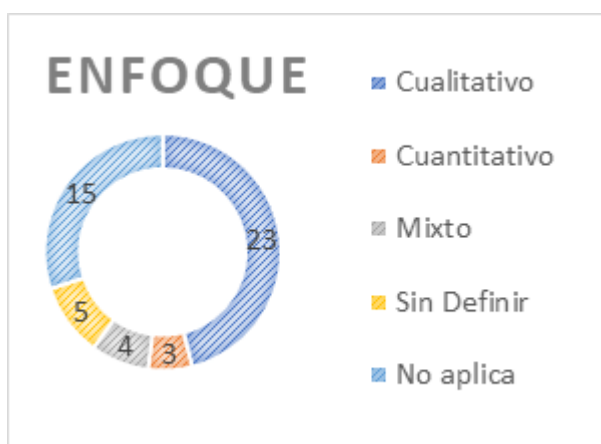
En la revisión se tuvieron en cuenta 50 documentos en los cuales están contenidos 31 artículos de investigación y reflexión siendo el grupo más numeroso donde se encontró información relacionada con el tema de investigación. También se tuvieron en cuenta 8 tesis de doctorado siendo un número menor lo que denota una baja tendencia en la realización de investigaciones sobre Primera Infancia en este nivel. La revisión tuvo en cuenta además informes y documentos de entidades gubernamentales y no gubernamentales que se han dedicado al análisis y publicación de información actualizada a nivel mundial.

El idioma de estas publicaciones en su mayoría es el español, mostrando un alto interés en el tema países de habla hispana especialmente España en Europa y Chile en América Latina; además se tuvieron en cuenta documentos en portugués e inglés. La revisión se enfocó en países latinoamericanos, algunos europeos y documentos a nivel nacional que aportaron información acerca de investigaciones y análisis sobre la Primera Infancia, la Política Educativa y el diseño curricular.

Figura 1.*Tipos de documentos*

Fuente: Elaboración propia.

La Figura 1 muestra la tipología de documentos consultados para la elaboración del estado del arte.

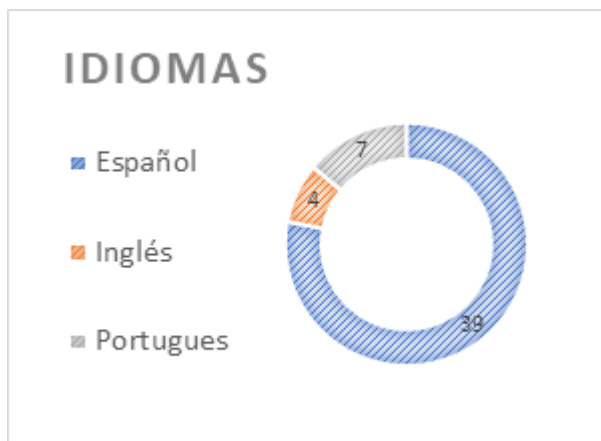
Figura 2*Enfoque de investigación*

Fuente: Elaboración propia.

La Figura 2 muestra el enfoque de investigación de los documentos revisados en la elaboración del estado del arte.

Figura 3

Idioma de los documentos revisados

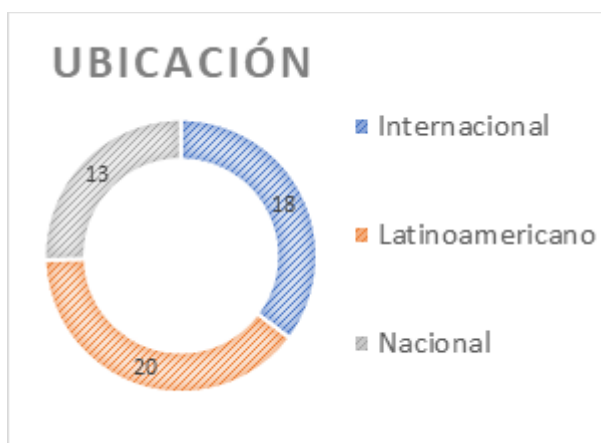


Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 3 se relaciona el idioma de las publicaciones que se revisaron para la revisión del estado del arte.

Figura 4

Ubicación geográfica de los documentos



Fuente: Elaboración propia.

La Figura 4 muestra la ubicación geográfica de los documentos que se revisaron durante la elaboración del estado del arte.

2.1.5. Análisis de hallazgos, tensiones y vacíos.

El análisis documental realizado permitió identificar, en el ámbito de la Primera Infancia, diversos hallazgos, tensiones y vacíos. Autores como Presno, López y Moyá (2019), Forero (2020) y Pastor (2022) señalan que aún persiste una ausencia significativa de discusiones en torno a qué tipo de sociedad se pretende construir y qué concepción de primera infancia se está promoviendo. Esta carencia en las producciones académicas e investigativas actuales se

evidencia que la Primera Infancia, como nivel educativo emergente, requiere una mayor visibilidad y consolidación como objeto de estudio en el campo de la investigación educativa.

El mandato de integralidad con el que se identifica a la Primera Infancia y su atención carece de articulación entre las instituciones y los recursos que el Estado designa para su implementación, razón por la cual la atención a los niños continúa siendo sectorizada, es decir los esfuerzos que realizan las diferentes entidades frente a algunas atenciones son repetitivos en muchos casos, divergentes en otros o desconocidos y no reconocidos en otras ocasiones.

También se adolece de una fundamentación técnica sobre los procesos que se pueden desarrollar en los programas educativos. La falta de acuerdos sobre las características y necesidades específicas del nivel ha permitido que los modelos pedagógicos adoptados no sean los más pertinentes e idóneos.

La AEPI es un concepto polisémico, lo cual genera confusiones y diferentes miradas, (Peralta, 2017; Pastor, 2022; Linares, 2022; Martínez, 2022). La eterna dicotomía entre asistencialismo y educación, así como la poca investigación sobre esta población, son factores que contribuyen en el bajo nivel protagónico de los niños a estas edades en el proceso pedagógico, que se evidencian en la poca comprensión de las necesidades reales y una relación en ocasiones anacrónica con los adultos (Mattioli, 2019; European Union (UE) and Culture Executive Agency, 2019; Bácares, 2019; Arrillaga y Martínez, 2020; Herrera y Sarlé 2021; Pacheco et al. 2020, García y Osorio, 2020; Bueno y Graupe, 2022).

En cuanto a la categoría de política educativa, en la revisión documental se encontró que hay una reiterativa adopción de políticas públicas aisladas dedicadas a realizar estudios de monitoreo y evaluación así como a la sistematicidad de metas a largo plazo (Bácares 2019, Antunes 2021) que se encargan de generar estadísticas y parametrizaciones que en el mayor de los casos no refleja necesariamente la realidad de la Primera Infancia; además de la poca o menor inversión de la necesaria según lo relacionan autores como (López, 2020; Ludkiewicz y Ribeiro, 2021). La falta de recursos está directamente relacionada con la posibilidad o no de sostener los programas educativos de esta población, con las características y diferenciaciones necesarias para mantener la calidad.

Existe también una brecha entre las realidades educativas cotidianas y la normatividad internacional y que procuran asegurar la calidad de la educación infantil (Jiménez y Quintana, 2020) con situaciones como barreras de acceso, equidad e inclusión (Navarro, 2019) y la articulación entre las diferentes organizaciones (Lippmann 2022) que hacen que la educación como derecho aún sea un problema económico y social. En este sentido la ruptura más común

es la que se presenta entre la educación formal y la informal que es dirigida por diferentes instituciones tanto estatales como privadas, manteniendo una marcada diferenciación entre las condiciones ofrecidas a los niños según su ubicación física, su estrato económico o su posición social.

La histórica falta de legislación que ha posibilitado la acción del sector privado sobre el sector público generando bajos niveles de cobertura, así como poca preocupación por la calidad del servicio ofertado. La falta de control y seguimiento del Estado ha favorecido la aparición de diferentes centros de atención dirigidos por personas con poca preparación y por consiguiente pocas posibilidades de potenciar el nivel de desarrollo adecuado para la edad.

Al hablar de la categoría Diseño Curricular, autores como (Herrera y Sarlé, 2021 y Linares, 2022) manifiestan que se encuentran contenidos enfocados al desarrollo infantil, dejando de lado otras habilidades. Para (Contreras y Manrique, 2021), el llamado Currículo de la vida muestran una mirada del currículum entendido como un recorrido donde se van adquiriendo desarrollos propios y cualidades singulares en su transitar según las vivencias y la edad de los niños.

La aceptación de cualquier currículo sin mayor pertinencia, generalmente proveniente de contextos sociales totalmente diversos, sin generar mayores discusiones o reflexiones discrepa del ideal del currículo de calidad que se merecen los niños que sea apropiado, contextualizado y atienda sus particularidades.

También se relaciona la diferencia entre lo público versus privado (Eurydice, 2019), los modelos curriculares; interdependencia entre el currículo, el aprendizaje permanente y la evaluación (Durli, 2021; Peres et al., 2022) la articulación entre Primera Infancia y Primaria. (European Union (UE) and Culture Executive Agency, 2019; Luís y dos S. 2021; Restrepo, 2021) y la falta de documentación sobre prácticas educativas exitosas (Herrera y Sarlé, 2021).

Capítulo 3. Marco Conceptual

En el contexto de las políticas estatales educativas y su incidencia en los currículos escolares de Primera Infancia, el marco conceptual permitió delimitar y clarificar los términos y categorías que serán fundamentales para el desarrollo del estudio, tales como: infancia, política pública educativa, aprendizaje, currículo, lineamientos y diseño curriculares.

Este apartado tuvo como objetivo definir y contextualizar estos conceptos desde una perspectiva internacional, latinoamericana y nacional, con el fin de comprender cómo interactúan en el proceso educativo y en la configuración de los currículos dirigidos a la niñez en Instituciones Educativas Distritales.

3.1. Infancia

El concepto de infancia como una construcción social profundamente influenciada por etapas de desarrollo que revelan la coexistencia de una edad biológica y una edad social tal como lo sostiene Justel Vicente (2012), no se manifiesta de igual manera en todas las culturas o regiones generando variaciones en los rangos de edad que definen la infancia; organismos como ONU (2005) y UNESCO (2007) establecen el periodo desde el nacimiento hasta los 8 años se considera como Primera Infancia; para los fines de esta investigación se tomará en cuenta para su definición el intervalo comprendido desde el nacimiento hasta los 6 años, edad en la que se inicia su escolarización primaria (OEI, 2009; Presidencia de la República de Colombia et al., 2013).

La segmentación de esta etapa, ampliamente aceptada a nivel social, no es un fenómeno arbitrario, sino el producto de una organización estructurada por diversos sectores, como el sistema de enseñanza o el sistema de servicios de salud. Estos han establecido hitos y pautas específicas para el desarrollo infantil con el objetivo de ofrecer una atención especializada que permita intervenciones educativas o sanitarias más precisas, además de eficaces. Aunque esta segmentación no es universal, resulta fundamental para comprender cómo las prácticas relacionadas con los derechos de los niños pueden variar significativamente entre distintas culturas o contextos socioeconómicos. Por ejemplo, ciertos hitos del desarrollo pueden alcanzarse a edades diferentes en comparación con las expectativas establecidas en otras sociedades (Chaves, 2017).

Desde el punto de vista psicológico estos hitos se reflejan en un desarrollo acelerado en diversas áreas, incluyendo la motricidad, la cognición, el lenguaje y la socioemocionalidad (Sheridan 2019). Es así como en los primeros seis meses, logran el control progresivo de la cabeza, inician movimientos voluntarios y muestran respuestas socioemocionales básicas, como la sonrisa social. Entre los seis y los doce meses, desarrollan la permanencia del objeto, comienzan a gatear y emiten sus primeras palabras, al tiempo que experimentan ansiedad ante extraños y establecen un vínculo más sólido con sus cuidadores.

Para la autora, durante del segundo año de vida, la marcha se consolida, la exploración activa se intensifica y el juego simbólico emerge, acompañado de un incremento significativo en el vocabulario y la comprensión de órdenes simples. A partir de los dos años, los niños adquieren mayor autonomía, perfeccionan habilidades motoras gruesas y finas, inician la construcción de frases más complejas y comienzan a participar en interacciones sociales con mayor reciprocidad, aunque persiste un egocentrismo característico de la etapa.

Mientras que entre los tres y los seis años, las habilidades cognitivas y lingüísticas se refinan progresivamente, el pensamiento simbólico se fortalece y el juego cooperativo se convierte en una actividad central para el desarrollo social y emocional. A lo largo de este período, el entorno, la estimulación y factores biológicos desempeñan un papel determinante en la trayectoria del desarrollo de la infancia, lo que resalta la importancia de un enfoque integral en la promoción del bienestar y el aprendizaje en este momento crítico.

Históricamente, los hitos del desarrollo infantil han servido como parámetros de referencia para que padres, cuidadores y profesionales evalúen el crecimiento físico, cognitivo y conductual de las niñas. No obstante, en muchas ocasiones, se presta poca atención a las condiciones que la sociedad debe garantizar para que estos estándares sean alcanzables para todos. La desigualdad en el acceso a recursos y oportunidades educativas y entornos favorables profundiza las brechas socioeconómicas y educativas, generando desigualdades que afectan el desarrollo integral de la infancia en distintos sectores de la comunidad.

Desde una perspectiva sociológica, la infancia se estructura en tres enfoques principales (Pávez Soto 2012). El primero es el estructural, que ubica a la niñez como una categoría dentro de la configuración de la sociedad, de esta manera, se considera un grupo de individuos que comparte el rango de edad y se somete a la autoridad adulta, es decir comparte características propias de una minoría frente a los grupos de poder. En este sentido las desigualdades de género, etnia y condición socioeconómica tienen cabida pues carecen de reconocimiento. Al ser la infancia una categoría permanente en la estructura social se facilita analizar la elaboración y ejecución de estrategias gubernamentales que repercutan en su bienestar.

El segundo enfoque es el constructivista que concibe la infancia como una representación social diversa que, si bien reconoce su carácter biológico, no deja de lado el contexto cultural y social, transformando su rol pasivo para identificarlos como agentes que participan en la construcción de sus vidas y por ende de su entorno. De esta manera es prioritaria una reflexión sobre los valores, ideologías y prácticas comunes hacia los niños que están presentes en cada entorno y de qué manera se construyen y deconstruyen las distintas formas de ser niño.

Finalmente, el enfoque relacional que se basa en aportes científicos y empíricos para examinar los modos y elementos que evidencian la intervención de los niños en los diversos estamentos de la sociedad en la que se desenvuelven y sobre la cual influyen. No se puede negar la existencia de relaciones generacionales que de una u otra manera inciden en la

experiencia de ser niño, pero tampoco se puede olvidar la visión que los niños poseen de su presente y las consideraciones hacia su futuro.

Estos enfoques nos permiten visibilizar de manera concreta la existencia de la infancia como categoría social con necesidades particulares diferenciadas de la adultez del ser humano (Sepúlveda-Kattan, 2021), destacando a los niños como actores sociales que merecen estar incluidos en la esfera pública afirmando sus derechos y mayores niveles de justicia.

La literatura también habla de las infancias (desde la pluralidad) como el reconocimiento de la diversidad y singularidad de cada niño, comprendiendo que su desarrollo no es uniforme ni homogéneo, sino que está determinado por una multiplicidad de factores. Desde esta perspectiva, las infancias se expresan a través de intereses, necesidades, formas de pensar, sentir y actuar que reflejan su relación con el mundo y con los entornos en los que crecen.

Considerar las infancias significa valorar la riqueza de los contextos educativos, familiares, culturales y sociales que influyen en su formación, así como entender que cada experiencia, cada historia de vida y cada concepción de la realidad contribuye a la construcción de su identidad y subjetividad (Jiménez et al. 2014). Este enfoque nos invita a abandonar una visión única e idealizada de la infancia y, en su lugar, asumir la diversidad como un valor esencial, reconociendo que la educación, el acompañamiento y las interacciones con niños deben adaptarse a sus particularidades y responder a sus múltiples formas de habitar el mundo.

En este sentido, para esta investigación, resultó prioritario abordar la Primera Infancia como una etapa desde una perspectiva pedagógica, más allá de las miradas tradicionales del campo sociológico o biológico. Considerar el contexto específico de la educación infantil implica reconocer este periodo como el de mayor importancia en la vida de un individuo, ya que, durante los primeros años, se establecen millones de conexiones neuronales debido a la notable plasticidad cerebral de los niños (UNICEF, 2019). Por esta razón, es primordial implementar estrategias educativas que aprovechen al máximo estas condiciones, garantizando intervenciones pertinentes y respetuosas de la diversidad cultural. Esto no solo ayuda a optimizar la calidad de vida desde el momento del nacimiento, sino que también influye en el fomento del talento humano del país a largo plazo, promoviendo una mayor cohesión social y reduciendo brechas socioeconómicas (Save the Children y Laboratorio de Economía de la Educación, 2023).

Es fundamental reconocer que, según las *Orientaciones Conceptuales y Técnicas de la Ruta Integral de Atenciones a la Primera Infancia (RIAPI)*, la ciudad busca garantizar la

dignidad de los niños de 0 a 6 años en el contexto de las Instituciones Educativas Distritales para que se configuren como lugares donde se valora su autonomía, libertad y respeto como sujetos de derechos, sin distinción alguna, donde sean considerados ciudadanos activos, únicos e irrepetibles, que construyen su identidad a través de sus experiencias, intereses y relaciones. Que, desde su nacimiento, participen activamente en su propio desarrollo y aporten a una sociedad diversa, interactuando y contribuyendo a la construcción de lo público mediante el ejercicio de sus capacidades y derechos (SED, 2020).

En conclusión, cuando la Primera Infancia, es acompañada por diseños curriculares acordes a su edad y basados en situaciones de aprendizaje, se convierte en una etapa de exploración, descubrimiento y construcción de conocimientos significativos. Un diseño curricular que adapte las necesidades del contexto y la comunidad educativa promueve el desarrollo integral, estimulando su creatividad, autonomía y pensamiento crítico. En este contexto, los niños aprenden a interactuar con su entorno de manera activa, fortalecen sus habilidades socioemocionales y adquieren las bases para el aprendizaje futuro a través de experiencias lúdicas, dinámicas y pertinentes. Así, se favorece una educación que no solo potencia sus capacidades cognitivas, sino que también reconoce su individualidad, garantizando ambientes enriquecedores donde puedan crecer como sujetos de derechos y ciudadanos participativos.

3.2. Política Pública Educativa

Dentro de este ejercicio investigativo se entiende por Política Pública Educativa a aquellas acciones que el Estado emprende con el objetivo de garantizar que todos los individuos ingresen, permanezcan y terminen de manera exitosa su paso por el sistema educativo del país o región, gestionando los elementos esenciales para su operatividad (De la Cruz, 2022), estas políticas aportan a la construcción del derecho a la educación lo que posteriormente redundará en el crecimiento digno de todos.

De esta manera la Política Pública Educativa se enfoca en el diseño, ejecución y análisis de estrategias que buscan mejorar la excelencia y equidad de la educación, recibe fuerte influencia de organismos internacionales que aportan a los sistemas escolares (Pulido, 2017) y han sido un instrumento clave para abordar las desigualdades y aumentar la calidad educativa de la región. Para Santa María et. al (2021) la capacidad de éxito de las Políticas Estatales Educativas se centra en la inclusión a medida en que consideran las particularidades culturales y sociales de cada país.

Colombia ha avanzado significativamente en el reconocer la educación inicial como una urgencia dentro de la política pública dentro del enfoque de atención integral. Este proceso inició con la Constitución Política de 1991 y se consolidó con normativas como la *Ley General de Educación* (Ley N.º 115 de 1994) y el Código de Infancia y Adolescencia (Ley N.º 1098 de 2006). Más recientemente, la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia *De Cero a Siempre* (Ley N.º 1804 de 2016) y el Decreto N.º 1411 de 2022 han reforzado este compromiso. A lo largo de este recorrido, el país ha emprendido acciones para optimizar la calidad y ampliar la cobertura de la educación inicial, principalmente por medio de la intervención Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), y ha buscado incorporar su oferta dentro de los establecimientos educativos, reconociéndolos como espacios fundamentales para la educación en la Primera Infancia. Este desarrollo normativo ha impulsado una perspectiva educativa integral, enfocada en procesos de atención que van desde el nacimiento hasta la adolescencia, fomentando cambios pedagógicos centrados en el desarrollo y el aprendizaje.

A pesar de estos avances, persiste un vacío en la normatividad que regula la educación inicial en Colombia. Aunque se reconoce su importancia dentro de la atención integral, no existe un marco curricular específico ni lineamientos claros que garanticen su articulación con los niveles posteriores del sistema educativo (López, M. 2020). La Ley N.º 115 de 1994 define la educación preescolar como el nivel inicial de la educación formal, pero limita su alcance a niños de cinco años, dejando en vilo la reglamentación del ciclo educativo previo. Por su parte, la Ley N.º 1804 de 2016 enfatiza la protección y el desarrollo integral, pero no define de manera precisa cómo debe estructurarse la educación inicial dentro del sistema escolar.

Esta falta de claridad ha generado fragmentación en la implementación de programas, con una división entre los servicios del ICBF y los proporcionados por el sector educativo formal, lo que dificulta la continuidad y coherencia en la trayectoria de aprendizaje de los niños. Además, la ausencia de estándares específicos sobre currículo, formación docente y evaluación del aprendizaje en la educación infantil limita su distinción como una etapa fundamental del proceso educativo.

Para cerrar esta brecha, es necesario avanzar en la consolidación de un marco normativo que garantice la integración de la educación inicial dentro del sistema educativo formal, con lineamientos claros sobre metodologías pedagógicas, infraestructura, capacitación docente y mecanismos de articulación con los niveles educativos siguientes. Solo así se podrá asegurar una educación inicial de calidad que respete los derechos y

necesidades de la Primera Infancia, promoviendo su desarrollo integral y una transición efectiva hacia la educación formal.

Para el cierre, es fundamental reconocer que la validación, actualización y problematización de las Políticas Públicas Educativas para la Primera Infancia constituyen un proceso cíclico y dinámico, en el cual la transformación discursiva es esencial para impulsar cambios sociales sostenibles. La educación inicial no puede entenderse como un conjunto de lineamientos estáticos, sino como un campo en constante evolución que requiere revisión crítica y adaptación a las necesidades emergentes de la infancia. En este contexto, la intervención de diversos actores en la investigación, el diseño y la implementación de nuevas estrategias educativas fortalece la construcción de un sistema más equitativo y pertinente.

3.3. Currículo

La palabra currículum etimológicamente en latín hace referencia a una carrera y en griego indica un curso, autoras como Cantón y Pino-Juste (2011) explican que tal carrera o curso reseña la vida, pero también en algún momento del desarrollo de las teorías curriculares se alude al curso de los contenidos, las competencias, los conocimientos, incluso a la carrera profesional.

El currículo, según la Ley N.º 115 de 1994, es un conjunto de criterios, planes, metodologías y recursos que contribuyen a la formación integral y la construcción de la identidad cultural en sus diferentes niveles. Esta definición resalta su función como eje estructurador de las políticas educativas y del Proyecto Educativo Institucional. En esta misma línea, Lundgren (1992) enfatiza que el currículo no solo organiza y transmite conocimientos, sino que también estructura las habilidades derivadas de estos, posicionándolo como un elemento dinámico en la enseñanza y el aprendizaje.

Por su parte, Gimeno Sacristán (2010) amplía esta perspectiva al concebir el currículo como la columna vertebral del sistema educativo, encargada de articular los saberes, habilidades y valores que los estudiantes adquieren a lo largo de su trayectoria formativa. Esto implica que el currículo debe ser un instrumento vivo y flexible, capaz de adaptarse a las transformaciones sociales y a las necesidades emergentes de los estudiantes. En este sentido, la concepción curricular no solo responde a una estructura normativa, sino que también es el resultado de decisiones pedagógicas y socioculturales que determinan la excelencia y relevancia de la educación.

Por fortuna la amplia exploración del currículo ha dejado variaciones teórico-prácticas hasta el momento actual, dando paso a su imbricación con otras categorías como sujeto,

comunidad, familia, estado, cultura, política, investigación entre otras. Así se ha desdibujado la concepción de temas, contenidos y competencias articulados bajo la etiqueta del currículo, dando lugar a comprensiones que en su conjunto brindan experiencias de aprendizaje continuo, donde las características del ser humano en su esencia social se direccionan hacia el principio de perfectibilidad.

Muestra de la evolución en las concepciones del currículo se hallan en autoras como Sanchiz (2011) quien describe la función transformadora del mismo en el ámbito social, educativo, cultural ya que se ocupa del “qué, por qué, para qué, cómo y cuándo” (p.122) en la acción de educar. En otras direcciones se puede afirmar que el currículo “es toda la propuesta educativa que la escuela ofrece, las acciones conjuntas que de manera estratégica pone en marcha bajo condiciones de calidad, equidad, justicia social, flexibilidad, democratización, participación comunitaria...” (Barraza Escamilla, 2018, p.115). De tal modo que el currículo no es plan de estudios y su amplitud es el ejercicio de reflexión, investigación y transformación constante por parte del maestro que se ocupa de contribuir en las trayectorias de vida de sus estudiantes; tal propósito no es ajeno en las prácticas educativas en la Primera Infancia.

El currículo en la educación infantil juega un papel clave en el desarrollo integral de los niños y en la aplicación de políticas educativas efectivas. En América Latina, el diseño curricular en la Primera Infancia ha sido ampliamente estudiado para mejorar la calidad educativa y abordar las necesidades específicas de la región. Mosquera (2017) analiza el diseño curricular en la formación docente para estas edades, resaltando la relevancia de una preparación adecuada para optimizar las competencias adquiridas. Este enfoque resulta fundamental para la tesis actual, ya que enfatiza la importancia de políticas públicas que refuercen la formación de los educadores.

Cobo (2022) examina las dos últimas reformas educativas del currículo oficial en Colombia, destacando cómo estas reformas han intentado modernizar y adaptar el sistema educativo a las demandas contemporáneas; el autor argumenta que un currículo bien diseñado es clave para el logro de las políticas educativas. La actual investigación busca de manera precisa tal conexión entre lo expresado dentro de los marcos normativos y lo aplicado como currículo en los primeros contactos del niño con la escuela, lo que de manera inequívoca involucra el análisis y movilidad del diseño curricular.

Para los propósitos de esta tesis, el currículo en la Primera Infancia se concibe como un componente fundamental que organiza las experiencias de aprendizaje, establece los criterios metodológicos y orienta la formación integral de los niños. En este sentido, Katz

(1996, 2015) enfatiza que un currículo efectivo debe fundamentarse en experiencias significativas, fomentando la exploración y el aprendizaje activo, lo que facilita el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales integralmente.

Desde una visión constructivista, Bruner (1997) sugiere que el currículo en la educación infantil debe ser diseñado como un andamiaje que favorezca la construcción del conocimiento a partir de las experiencias previas y el contexto de los niños. Esto implica crear estrategias pedagógicas que estimulen la curiosidad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, promoviendo un aprendizaje autónomo y contextualizado. En esta línea, Lipman (1991) sostiene que la educación desde las primeras etapas debe promover el desarrollo del pensamiento crítico, alentando a los niños a cuestionar, argumentar y reflexionar sobre su entorno. Estos procesos resultan fundamentales para el fortalecimiento de su autonomía intelectual.

En definitiva, la construcción de un currículo en la Primera Infancia debe considerar el contexto de implementación, ya sea en Instituciones Educativas Distritales (IED), en programas de atención integral o en propuestas privadas. Para garantizar su efectividad, es esencial que sea flexible, inclusivo y basado en la interacción entre el niño, su entorno y la comunidad educativa, promoviendo así experiencias de aprendizaje enriquecedoras y adaptadas a las necesidades de cada grupo infantil.

3.4. Lineamiento Curricular

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (Col) los lineamientos son las directrices u orientaciones de orden epistemológico, filosófico, pedagógico y metodológico (2002) que se construyen junto con las comunidades educativas para desarrollar las áreas fundamentales organizadas a través de la Ley N.º 115 de 1994.

Esta definición es profundizada a través de la Resolución No. 2343 del 05 de junio de 1996, donde se indica que los lineamientos son orientaciones que las Instituciones Educativas en el marco de su autonomía desarrollan para contribuir en la calidad de la educación. Lo que implica que la actualización de los lineamientos curriculares, para este caso en Primera Infancia, no solo depende de la intención política y pueden derivarse de ejercicios investigativos como el que aquí se adelanta. Lo anterior representa una oportunidad para las comunidades, las instituciones educativas o el maestro que construye conocimiento pedagógico en red, ya que su experiencia, observación y pensamiento crítico aquí se conjugan para hacer aportes en calidad de experto en el campo del aprendizaje, la

comunicación, la interacción entre otros elementos constitutivos del acto de educar, dejando su impronta en la concreción del lineamiento curricular.

El lineamiento curricular en la educación de la niñez desempeña un papel esencial en la garantía de calidad y coherencia de los planes educativos, asegurando que los aprendizajes sean pertinentes y efectivos. Whitaker, Jenkins y Duer (2022) analizan la relación entre estándares, currículos y evaluaciones, destacando que una estructura alineada es esencial para alcanzar mejores resultados de aprendizaje. En este sentido, Bennett (2005) resalta la importancia de contar con lineamientos curriculares flexibles y adaptables, capaces de responder a las particularidades de cada comunidad educativa. Además, su diseño debe orientarse hacia el fomento de la inclusión y la equidad social desde la Primera Infancia, como señalan Concha Díaz, Bakieva y Jornet Meliá (2019), garantizando que todos los niños tengan acceso a experiencias de aprendizaje enriquecedoras y contextualizadas.

Dentro de este marco, emplear de herramientas tecnológicas se reconoce como un factor esencial para la innovación en los programas curriculares. Villota, Villota y González (2020) analizan la integración de tecnologías en la enseñanza de matemáticas en la educación infantil, resaltando sus efectos positivos en el aprendizaje. De manera paralela, Hurtado Vergara et al. (2016) exploran la enseñanza de la lectura y la escritura en niveles preescolares y primarios, destacando la importancia de establecer directrices curriculares que impulsen el desarrollo de habilidades lingüísticas desde las primeras etapas. Estos enfoques subrayan que una educación de alta calidad en la infancia temprana es crucial para el éxito académico a largo plazo, haciendo énfasis en la necesidad de currículos que combinen estrategias innovadoras con principios de equidad e inclusión.

Los lineamientos y el diseño curricular en la educación infantil son elementos interrelacionados que aseguran la coherencia y la calidad en los procesos educativos. Mientras los lineamientos curriculares definen los principios, objetivos y enfoques pedagógicos que guían la educación en la infancia, el diseño curricular tiene la tarea de transformar estos principios en prácticas específicas, metodologías, estrategias y recursos didácticos que se ajusten a las necesidades y características de los niños en sus contextos. Un diseño curricular bien organizado, fundamentado en lineamientos claros y flexibles, facilita la adaptación a la diversidad de los entornos educativos, garantizando un aprendizaje significativo, inclusivo y acorde al desarrollo integral de la Primera Infancia. Así, la integración entre lineamientos y diseño curricular no solo determina qué y cómo se enseña, sino que también posibilita la creación de entornos enriquecidos que fomenten el desarrollo cognitivo, emocional, social y físico de los niños desde sus primeros años.

3.5. Diseño Curricular

El proceso de planificar, ejecutar y retroalimentar las estrategias de formación y aprendizaje bajo unos objetivos orientadores en la escuela es lo que se define como diseño curricular (Aranda y Salgado, 2005; Cantón Mayo y Pino-Juste, 2019). Según Rodríguez y Ramírez (2020) la Primera Infancia es el período en el que se cimientan las bases para el aprendizaje posterior, por lo que es crucial disponer de un diseño curricular adecuado y actualizado que favorezca el desarrollo integral de los niños

El diseño curricular en la educación infantil es un componente fundamental para el desarrollo de competencias globales y la adaptación a contextos locales. Brown (2019) destaca la importancia de internacionalizar el currículo de la educación infantil para fomentar competencias globales en los estudiantes y desarrollar habilidades y conocimientos necesarios para interactuar en un mundo integrado. Li y Chen (2023) enfatizan que un currículo globalizado permite a los niños beneficiarse de las mejores prácticas mundiales mientras se adaptan a las realidades locales, fomentando así una educación más inclusiva y equitativa.

En Colombia, para aumentar la calidad educativa y promover la autonomía en la práctica docente, se requieren diseños curriculares que permitan a los docentes adaptar sus estrategias pedagógicas a las necesidades de sus estudiantes (Cobo, 2023), de esta manera para la Primera Infancia es una tarea de suma importancia en el ámbito educativo, ya que sienta las bases fundamentales para potenciar desarrollo de habilidades de los niños en sus primeros años de vida, hablamos de crear interés, curiosidad, capacidad de asombro, la exploración y la alegría como características innatas de los niños, que deben ser aprovechadas para producir conocimiento.

El diseño curricular es acción, lo que conduce a una reflexión previa que motiva la praxis pedagógica, lo que va configurando un proceso o un ordenamiento intencionado de tales acciones que el maestro desde la política educativa, el proyecto educativo institucional, su formación disciplinar y sus estudiantes va materializando. En este proceso Gimeno Sacristán (2010) afirma que los tres elementos base para implementar un diseño curricular son: la delimitación de los fines, el establecimiento de las acciones y la proyección de los resultados.

En cuanto a la delimitación de los fines, se busca una síntesis entre lo establecido en el Proyecto Educativo Institucional y las distintas estrategias que la escuela implementa para favorecer el desarrollo integral de sus estudiantes. En lo referente a las acciones, se hace especial énfasis en las prácticas pedagógicas, para explicarlas, el autor recurre a la metáfora

de la partitura en una ejecución musical: las acciones representan, en este sentido, la partitura del diseño curricular.

En tercer lugar, se contempla la estimación de los efectos, entendidos como los logros y potencialidades que se manifiestan en los estudiantes. Este componente constituye la riqueza del diseño curricular, ya que evidencia su carácter cíclico: los resultados no solo reflejan comprensiones de la realidad y la consecución de ciertos fines, sino que también generan nuevas proyecciones y sentidos en la formación ciudadana desde la Primera Infancia.

Este proceso, intencionado desde el campo pedagógico, busca identificar la asimetría entre los fines propuestos y los resultados obtenidos. Cuanto mayor es dicha asimetría, mayor es también la posibilidad de generar comprensión crítica y transformación en las prácticas educativas, a partir de una acción reflexiva situada en el contexto.

El núcleo de la praxis pedagógica radica en el diseño curricular, considerado la médula del currículo, ya que requiere tanto conocimiento especializado como una metodología adecuada para su implementación. Esta tarea, fundamental en la educación, implica una planificación estratégica que oriente la formación a lo largo de la trayectoria escolar. Según Pérez (2013), los diseños curriculares pueden estructurarse en torno a diversos componentes, los cuales funcionan como previsiones estratégicas que configuran la arquitectura del aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el diseño curricular se concibe como un proceso de toma de decisiones articulado de manera intencional, vinculando la política educativa con la práctica docente. Este proceso integra consideraciones pedagógicas, didácticas y metodológicas, asegurando que la enseñanza responda a las necesidades del contexto y favorezca un aprendizaje significativo (Pérez, 2013). El diseño curricular que acompañó la actualización de lineamiento pedagógico al consolidar el análisis de datos de esta investigación visibilizó dentro de sus componentes unas concepciones de índole filosófica, sociológica, psicológica, pedagógica y metodológica de la educación en la Primera Infancia.

Luego como segunda etapa de sus componentes se presentarán las consideraciones de contexto que los maestros inmersos en su comunidad mantendrán como carta de navegación para la formular los propósitos, el marco referencial de las necesidades y expectativas en el proceso de educabilidad, el mapeo para organizar las experiencias de aprendizaje, las comprensiones o problematizaciones estimadas como eje funcional en el proceso de aprendizaje, el clima relacional que favorecerá tales aprendizajes y la discusiones del hecho formativo a modo de evaluación en dos sentidos: la evaluación colectiva del diseño y la evaluación compartida de las experiencias de aprendizaje en términos de efectividad sobre las

potencialidades en la Primera Infancia, evidentes por las acciones resolutivas o creativas en lo cotidiano.

Derivado de la anterior descripción o ruta de trabajo en el diseño curricular de deja notar la importancia del trabajo colaborativo y la presencia permanente de la triada niño, familia y maestro. Lo que permitirá al diseño curricular corresponder con la postura sociocrítica que fundamenta la investigación más la propuesta ya que es el aporte al conocimiento en el campo de la pedagogía y la didáctica.

3.6. Aprendizaje

El aprendizaje es un proceso activo por medio del cual nuevos conocimientos y habilidades se incorporan a la experiencia humana (Ausubel, 1983) se desarrolla en diferentes espacios de interacción del ser humano como es el escolar, social y laboral. Para Aguado-Aguilar (2001) el aprendizaje escolar, aunque no es directamente observable se puede inferir por medio de la observación de cambios en la conducta del individuo. Asimismo, es necesario considerar que hay saberes prácticos que interactúan con la nueva información que incorpora el estudiante.

En el caso de los niños el aprendizaje es una motivación innata que inicia con el juego (Dattari et al. 2017) como experiencia creativa que permite involucrar nuevas ideas, lenguajes y habilidades sociales de manera espontánea y participativa, fomentando el interés y el desarrollo de capacidades intelectuales. Edwards et al. (2020) exploran las características del juego convergente en la educación infantil, resaltando la importancia de integrar enfoques multimodales que combinen perspectivas globales y locales, así como experiencias de juego tradicionales y digitales. Los autores enfatizan que esta integración enriquece los entornos de aprendizaje, favoreciendo una mayor participación, exploración y desarrollo de habilidades fundamentales en los niños.

El juego convergente no solo estimula la creatividad y la interacción social, sino que también actúa como un motor esencial en el desarrollo integral de la Primera Infancia. Al combinar elementos del juego tradicional con herramientas digitales y enfoques multimodales, se generan experiencias de aprendizaje enriquecidas que favorecen la exploración, la resolución de problemas y la expresión de ideas de manera innovadora. Esta convergencia de formatos permite a los niños construir conocimientos de manera autónoma, fortalecer sus habilidades comunicativas y desarrollar un pensamiento crítico desde una edad temprana.

En este sentido es fundamental diseñar políticas educativas y diseños curriculares que consideren las necesidades de aprendizaje de los niños según su contexto para potenciar el

aprendizaje en la Primera Infancia. La pretensión del aprendizaje en el lapso de la escolaridad temprana es una armonización pendiente con los avances científicos actuales, en la escuela se desaprovechan las facultades de los niños por su flexibilidad en los procesos cognitivos, la eficacia en la asimilación y acomodación de lo previo con lo nuevo, su predisposición a la exploración (Banco Mundial, 2022).

El reciente informe sobre la teoría del aprendizaje en el marco de la neurociencia confirma que los niños más pequeños en la disposición cognitiva, social y comunicativa logran a lo largo de la trayectoria escolar estructurar mejor sus sistemas de conocimiento haciendo referencia a cinco elementos básicos: “lugares, números, objetos, los objetivos y las acciones de las personas; por último, sobre comunicación y lenguaje” (Spelke y Shutts, 2022, p.2).

Desde la Primera Infancia, los niños desarrollan no solo habilidades espaciales y comprensiones intuitivas, sino también una sensibilidad creciente hacia el lenguaje, la comunicación y los estados mentales de quienes les rodean. Este proceso, mediado por la interacción con su entorno, potencia su socialización y facilita la adquisición de distintas formas de conocimiento. De acuerdo con Tomasello (2019), el aprendizaje en la infancia está profundamente influenciado por la interacción social y la cooperación, lo que permite a los niños construir significados compartidos y desarrollar competencias comunicativas y cognitivas. En este sentido, la exposición a entornos pedagógicamente intencionados favorece la alfabetización en todas sus variantes, promoviendo desde edades tempranas habilidades esenciales para el desarrollo integral, como la comprensión simbólica, la autorregulación, predecir-descifrar, planificar acciones, inferir propiedades, categorizar objetos o situaciones y el pensamiento crítico.

La crisis en el aprendizaje, señalada por el Banco Mundial (2022) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2022), se ha intensificado después de la pandemia, ampliando la brecha de pobreza en el aprendizaje, especialmente en países menos desarrollados y entre familias con limitado acceso a oportunidades educativas. Los factores que agravan esta situación incluyen la deficiente capacitación pedagógica de los docentes para fortalecer las habilidades de los niños en edad preescolar, la aplicación de métodos de enseñanza no adaptados a los contextos específicos y la falta de programas de formación continua que fortalezcan la práctica docente, lo que afecta directamente la calidad del aprendizaje.

La falta de materiales y recursos educativos adecuados dificulta la creación de entornos de aprendizaje efectivos, restringiendo el desarrollo integral de los niños. A ello se

suma la carencia de procesos de evaluación formativa en los primeros años de escolaridad, una práctica fundamental para guiar el diseño curricular y asegurar una educación relevante y de calidad. En este escenario, que también afecta a Colombia y Bogotá, la actualización de lineamientos y el rediseño curricular se presentan como estrategias esenciales para reducir la pobreza en el aprendizaje y hacer frente a los retos educativos amplificadas por la pandemia de COVID-19.

Capítulo 4. Marco Metodológico

4.1. Postura Epistemológica

La definición del término epistemología desde la raíz griega indica el “estar sobre la piedra” explicando como metáfora la necesidad de pensar en el fundamento o estudiar el conocimiento fundamentado (Tadeo Morales, 2011, p. 10); el pensar desde el conocimiento fundamentado en palabras del mismo autor trae una distinción necesaria: el devenir en la episteme es generar ciencia.

De este modo la investigación social se ampara en los principios filosóficos, ontológicos y metodológicos de la epistemología para la generación de ciencia y de conocimiento pedagógico con el que incide en la realidad educativa de la Primera Infancia a través de una postura reflexiva, propositiva, transformadora de las prácticas a la luz de las políticas públicas.

Aclarado lo anterior el paradigma de investigación se remontó a autores clásicos como Thomas Kuhn (1962) quien al encontrarse frente a la problematización de las ciencias naturales y las ciencias sociales, posicionó el término paradigma para referir el conjunto de criterios que otorgan credibilidad compartida entre la comunidad científica ante un modelo investigativo, porque es conducente a la resolución de diversos problemas planteados o porque ofrece supuestos generalmente aceptables para practicar ciencia.

El paradigma que direccionó la investigación se decanta en la Teoría Crítica (TC) como vertiente filosófica; de acuerdo con Guba y Lincoln (1994) algunos de sus preceptos ontológicos son útiles para abordar la realidad a investigar: “los valores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género” (Valles, 1999, p. 57); toda vez que el objetivo de actualizar los lineamientos pedagógicos para la Primera Infancia a través de la reflexión y acción curricular, permite a los grupos sociales un mejoramiento a mediano plazo de las trayectorias y atributos que cada individuo obtiene para la calidad de vida, a esto las organizaciones multilaterales le refieren como inversión social.

Un segundo aporte desde la TC a la postura epistemológica (Guba y Lincoln, 1994) radica en la potencia de la mediación comunicativa o profundo nivel de interacción entre el investigador y la realidad situada, lo que implica la búsqueda de nuevo conocimiento no solo de carácter científico, también de carácter resolutivo entre los grupos sociales abordados; bajo este entendimiento se encuentra el principio ontológico de la epistemología en la investigación social.

Un tercer aporte de la TC involucra algunos principios metodológicos identificando en la indagación el camino para incorporarse en el ejercicio dialéctico y pretender tanto la práctica científica como el cambio social, lo que trae inherente las consideraciones de credibilidad y transferibilidad del conocimiento válido ante la comunidad que y con la que investiga (Valles, 1999).

Luego de aproximarse a los principios epistemológicos de la TC es preciso ampliar su comprensión a través de las conceptualizaciones que Habermas (1984) hizo alrededor de los intereses constitutivos del conocimiento, ya que es esencial en la aprehensión epistemológica y la declaración de una postura paradigmática en esta investigación. Como bien lo explican Alvarado y García (2008), las formas del conocimiento se definen en gran medida por el interés de propia generación a través del proceso histórico de las sociedades.

Bajo esta perspectiva se delimitan tres intereses constitutivos, primero un interés técnico que da cuenta del conocimiento de la naturaleza, segundo un interés práctico que se ocupa del conocimiento en las interacciones humanas a través de la historia, que resulta de la experiencia hermenéutica en la investigación social.

La expresión de los intereses constitutivos erige tanto la Teoría del Conocimiento como la Teoría de la Sociedad (Ureña, 1998) dos teorías que no se contraponen, son complementarias en la medida que una no puede desarrollarse sin la otra, entre ellas converge según el discurso de Habermas (1981) tanto el lenguaje como la experiencia humana; también se tensionan en la medida que el proceso dialógico conlleva al proceso de pensamiento crítico lo que legitima el interés emancipatorio.

Es a través de este interés planteado en la teoría de Habermas (1968) que la TC se vincula a los procesos de investigar y producir conocimiento, porque se refutan los discursos y las prácticas normalizadas en lo social e incluso educativo lo que motiva la acción pedagógica desde el rigor científico que emana de alternativas como la hermenéutica crítica. Es por medio de la TC como se relativizan las condiciones de desigualdad social, de discriminación o desatención a grupos poblacionales específicos a pesar de la existencia de

políticas gubernamentales amplias como ocurre en el marco legislativo para la PI en el plano de su educación.

De este modo la TC como derrotero filosófico, la postura ontológica y metodológica tratada líneas atrás, la mediación comunicativa, la indagación desde la dialéctica y los criterios de credibilidad en su conjunto, permiten a esta investigación declararse bajo el paradigma sociocrítico.

4.2. Paradigma de Investigación

La investigación se ancló en el paradigma sociocrítico porque analiza la política estatal educativa en Primera Infancia como el constructo que el Estado desarrolla para la ciudadanía y que se explora a partir de marcos analíticos dentro de la investigación social, lo que conduce a experimentar la “búsqueda del conocimiento para transformar la realidad” (Loza Ticona et al., 2020). Los autores aquí referidos realizan una compilación de definiciones orientadoras sobre el paradigma sociocrítico útiles en este marco metodológico.

Por ejemplo, señalan en palabras de Habermas (1981) que bajo este paradigma no solo se trata de comprender, sino que existe la necesidad de buscar o plantear soluciones a las adversidades sociales. Hacen alusión a Ricoy (2006) sobre el rol del investigador que se ubica en el paradigma, precisando que la capacidad para reflexionar sobre los contextos problematizados y emprender la transformación social de manera participativa, constituye un elemento diferencial frente a otros paradigmas de investigación.

Por su parte Orozco (2016) enfatiza dentro del paradigma la posibilidad de responsabilizarse en calidad sujeto social de las prácticas educativas más allá de la observación, buscando el camino de la justicia con una participación incidente sobre las limitaciones de la comunidad, realizando cambios en lo cotidiano.

Finalmente Bisquerra (1989) argumenta dentro de la comprensión y aplicación del paradigma sociocrítico el significado de equidad en dos sentidos, primero en la redistribución del poder y segundo, en la redistribución de los recursos con los que cuenta un grupo social; lo anterior es una condición potente que guía las investigaciones actuales en currículo y política educativa en Primera Infancia, porque la variedad de servicios que rodean el programa de atención integral en el territorio, no dan relevancia a los procesos de aprendizaje en la misma proporción a otros componentes como la nutrición y el cuidado, perpetuando un asistencialismo estatal más que unas trayectorias educativas armónicas a lo largo de la vida.

El paradigma sociocrítico en su esencia es un cuestionamiento perdurable a la idea de “progreso instrumental y control técnico de la sociedad” (Marín, 2018, p. 156) como lo

evidencia la historia del mundo, esta forma de pensamiento busca generar cambios de realidades problematizadas o ampliar los horizontes de las comunidades, refutando las exigencias de consumo, mercado y productividad, en el pensamiento y la acción, dando prioridad al desarrollo humano y la equiparación de oportunidades en medio de las diferencias humanas.

4.3. Enfoque de Investigación

La investigación se desarrolló desde “el enfoque cualitativo [porque] el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean” de acuerdo con Hernández et al. (2014, p. 364); sus procesos de indagación son *naturalistas* y el tránsito entre realidad e interpretación ofrece una dinámica circular permanente, que por lo general parte del estudio de la literatura existente sobre una idea preliminar, implica además del establecimiento de unos propósitos y una ruta de navegación sobre un problema delimitado, lo que conduce a la inmersión en el territorio, permitiendo tanto al investigador como a los participantes un ejercicio de revisión y replanteamiento de perspectivas a fin de construir de manera colectiva alternativas o soluciones al fenómeno abordado.

Comprendiendo que el enfoque es un campo dentro de la investigación cualitativa a través de autores como Denzin y Lincoln (2012), este se desmarca de las posturas positivistas, enfatizando la injerencia pragmática que emerge de la interpretación y comprensión crítica ante los hechos problemáticos tomados de la realidad, que son perfectibles desde la política pública, la cultura y las prácticas para la justicia social; en el caso particular de la investigación que se presenta, dentro de la realidad de las políticas educativas, concibiendo el currículo como práctica social susceptible de estudio, acción crítica y actualización.

Otro elemento esencial del enfoque cualitativo es la envergadura del discurso como elemento vivo o las narrativas en tanto formas de interacción, distinto a los enfoques derivados de los paradigmas positivistas basados en la observación externa o no participante (Denzin y Lincoln, 2014), lo anterior ubica al investigador y a los participantes en un contexto dialógico y flexible, de apertura ante marcos performativos (que se construyen a través de la palabra) destilando el interés investigativo.

De tal manera que el enfoque cualitativo en esta oportunidad dio cuenta de los alcances de las políticas educativas en Primera Infancia y cómo permean las bases curriculares en la escuela, dando protagonismo al análisis crítico desde la pedagogía y la

didáctica de los lineamientos que contextualizan las prácticas dentro y fuera del aula para la garantía de la educación y el aprendizaje desde las primeras etapas de desarrollo personal.

4.4. Método de Investigación

El método investigativo definido es el hermenéutico-crítico (Mendoza, 2003), que proporcionó un valor agregado al interpretar el contenido desde lo contextual, de modo tal que, el conocimiento se produce como resultado de la interacción entre el investigador, el problema situado y los participantes.

La definición del método aquí señalado se construyó como suceso histórico partiendo del uso filosófico de la hermenéutica referida por Platón en la interpretación textual, convirtiéndose luego a través de las reflexiones aristotélicas en el estudio de la relación pensamiento y lenguaje. Luego Dilthey nutre la potencia del método acotando que la interpretación y la comprensión son las formas universales de las Ciencias del Espíritu; lo anterior es complementado por Heidegger al afirmar que la hermenéutica es la interpretación del Ser, posteriormente Ricoeur afirma que se pueden establecer numerosas formas de la hermenéutica para concluir con Habermas un anclaje con la TC hallando mayor incidencia de los discursos, las políticas e incluso las ideologías (Guadarrama, 2011).

En virtud del anterior recorrido histórico y filosófico se comprende que la hermenéutica crítica como método, parte de la acción humana y la profundidad del pensamiento para comprender las políticas públicas de educación para la PI como discurso, reflexionar sobre los lineamientos pedagógicos aceptados socialmente, problematizar la estandarización de los diseños curriculares y transformar las prácticas docentes desde una perspectiva crítica en contexto.

La hermenéutica crítica como método busca comprender e interpretar los hechos educativos desde las dimensiones individuales e históricas mediante el desarrollo de una conciencia analítica que permita reflexionar y cuestionar las estructuras institucionalizadas incluyendo las dinámicas de poder que se configuran dentro de ellas. Esta conciencia crítica tiene la intención de generar cambios significativos en la realidad que supere las desigualdades existentes y promueva el bienestar colectivo teniendo en cuenta la interacción del contexto histórico con prospectiva.

La investigación educativa a través del método hermenéutico crítico coincide con el paradigma sociocrítico por cuanto puede incitar “a estudiantes y docentes a desafiar las creencias y prácticas que se les imparten para lograr que se cuestionen ellos mismos, como miembros de un proceso social” (Marín, 2018, p. 158), lo que otorga a los procesos

investigativos dentro del aula un significado más amplio del aprendizaje para la vida, ya que se diluye la transmisión de conocimientos por la labor de aprender a pensar y ser para transformar las condiciones de vida actuales.

En el ámbito metodológico como lo señala Ricoeur (1985) la hermenéutica crítica recoge el sentido histórico de la realidad y la necesidad de generar el ejercicio dialéctico permanente para alcanzar la transformación de las tradiciones ideológicas “Se trata de deconstruir, reordenar y reconstruir la organización conceptual con que se ha asumido su estructuración y concebir un modelo que replantee su sentido, desde una perspectiva totalizante, orgánica y sistemática” (Quintana, 2014, pp. 48-49); lo anterior en el campo de la educación, la pedagogía y el currículo, ofrece un marco robusto de análisis crítico sobre las políticas públicas y su incidencia en la cultura y práctica escolar, con el fin de ofrecer alternativas o mejoras en las formas de interacción, aprendizaje y planteamiento del proyecto de vida de las personas desde procesos de escolarización temprana, intencionados y funcionales a través de las potencialidades.

4.5. Estructura Metodológica

Se estructuró una ruta metodológica basada en Morse (1994) a desarrollar en seis fases: fase de reflexión, de planeamiento, de entrada, de recogida productiva y análisis preliminar, de salida de campo y análisis intenso y de escritura. A continuación, se precisan las acciones que constituyeron cada fase.

1. **Fase de Reflexión:** Inicialmente se analizaron los factores que inciden de manera negativa en la calidad de la educación de la Primera Infancia, logrando la construcción del estado de la cuestión. Dentro de esta fase fue esencial identificar el tema y preguntas a investigar otorgando importancia al estudio de las políticas educativas que en la última década se han promulgado a favor de la infancia, para problematizar si ha sido suficiente en términos de acceso, permanencia y aumento del nivel de calidad de la formación en las instituciones educativas públicas de la ciudad. También se consideró la elaboración del marco conceptual para definir los conceptos clave que fundamentaron la investigación a través del análisis documental.

Para el cierre de esta fase se construyó el marco metodológico que como se explicó páginas atrás, parte de la Teoría Crítica, declarándose dentro del Paradigma Sociocrítico, con un enfoque cualitativo, lo que permitió el establecimiento de la presente ruta metodológica, cumpliendo así con la identificación de la perspectiva paradigmática.

2. **Fase de Planeamiento:** En esta fase se realizó la selección de un contexto, la selección de una estrategia, la preparación de la investigadora y la escritura del proyecto. El contexto delimitado por una parte hace referencia a diez IED en la ciudad de Bogotá, cuyos participantes tienen en la actualidad el rol de docentes en el nivel de Primera Infancia con experiencia pedagógica en los grados de prejardín, jardín y transición.

Por otra parte, se consideró un contexto múltiple de voces expertas en políticas públicas y educación para la Primera Infancia, incorporando participantes a nivel distrital, nacional, latinoamericano e internacional, uno por cada nivel, dando así mayor riqueza al análisis crítico de las tendencias, tensiones y vacíos alrededor del tema de investigación.

Esta fase también incluyó la selección metodológica de las técnicas como estrategia para la obtención de los datos, se diseñó una entrevista semiestructurada para expertos en políticas públicas educativas de PI y para las docentes participantes; otra técnica fue el análisis documental que permitió codificar las tendencias, tensiones y vacíos de los diferentes lineamientos o documentos rectores que se estudiaron para la propuesta de actualización pedagógica y diseño curricular.

Durante esta fase la investigadora realizó las gestiones para la garantía de la calidad de la investigación presentó el proyecto de investigación ante las IED seleccionadas, obteniendo el permiso por parte de los rectores (Apéndice A), elaboró y aplicó los consentimientos informados a los participantes (Apéndice B), también preparó los guiones (Apéndice C) y recursos técnicos para la ejecución de las entrevistas con los expertos, realizó de manera anticipada la validación ante pares académicos de los instrumentos elaborados (Apéndice D) cumplió con el procedimiento ante el Comité de Ética, Bioética e Integridad Científica de la Investigación (CEBIC) obteniendo el respectivo aval para la ejecución (Apéndice E), una vez realizadas las entrevistas se procedió con la transcripción para codificar en el software de análisis de datos cualitativos Atlas.ti (versión 9).

En esta fase se logró la candidatura del doctorado con la sustentación del proyecto de investigación ante jurado lector y oyente, lo que condensó el problema de investigación, marco conceptual y el marco metodológico.

3. **Fase de Entrada:** En este momento se determinaron los aspectos técnicos, tecnológicos y operativos a la luz del cronograma de la investigación (Apéndice E); aquí se determinó entre otros la modalidad virtual de la aplicación de las entrevistas como técnica de investigación, dada la agenda laboral de las docentes participantes y la ubicación geográfica de las escuelas en las que laboran, lo que facilitó además el contacto con los expertos que se encuentran en otras regiones del país o en otros países; se

concretó el uso del software de análisis de datos lo que trajo a su vez una preparación previa de la investigadora donde fueron necesarias algunas sesiones de trabajo para el uso de la herramienta digital; se obtuvieron los consentimientos informados de los participantes luego del contacto y explicación de los propósitos investigativos gracias a comunicaciones electrónicas previas.

En esta etapa se logró la articulación del proceso metodológico y ejercicio de escritura luego de recibir el aval de la candidatura, es decir, se armonizaron los enunciados conceptuales de la postura epistemológica, el paradigma, el enfoque, el método, las técnicas y los instrumentos con la acción de la investigadora como paso ineludible para siguiente fase.

4. **Fase de Recogida Productiva y Análisis Preliminar:** Esta fase contempló la planeación de entrevistas (15 en total) en modalidad virtual a través de la plataforma Google Meet, con una duración aproximada de una hora, dejando evidencia en audio lo que facilitó el proceso de transcripción. La información obtenida tanto en las entrevistas como en la matriz documental fueron sometidas al análisis con el software Atlas.ti (versión 9). Lo que condujo a la codificación de las categorías inductivas, siendo el proceso inicial para el análisis crítico por parte de la investigadora en concordancia con el paradigma sociocrítico lo que dio fundamento a la propuesta final.

5. **Fase de Salida de Campo y Análisis Intenso:** Esta fase entrelazó varios procesos de relevancia a partir de la interacción directa ya que a partir de la aplicación de las técnicas en amplia contextualización de las condiciones sociales, educativas y culturales se procedió a la recogida de datos que luego fueron codificados y comprendidos para resolver en reflexión profunda la pregunta planteada (Morse, 1994).

El uso del software de análisis de datos cualitativos Atlas.ti (versión 9) fue el recurso que permitió el trabajo de reflexión minuciosa de la experiencia de las docentes y expertos a la luz de los documentos de política educativa en PI. En esta fase se desarrolla el pensamiento crítico, la capacidad de problematización y de creación para idear parte de futuras reformulaciones con el ánimo de incidir en la política pública de la educación inicial, lo que se traduce en la transformación de la realidad situada a través de la investigación dentro de la línea de la pedagogía y didácticas emergentes.

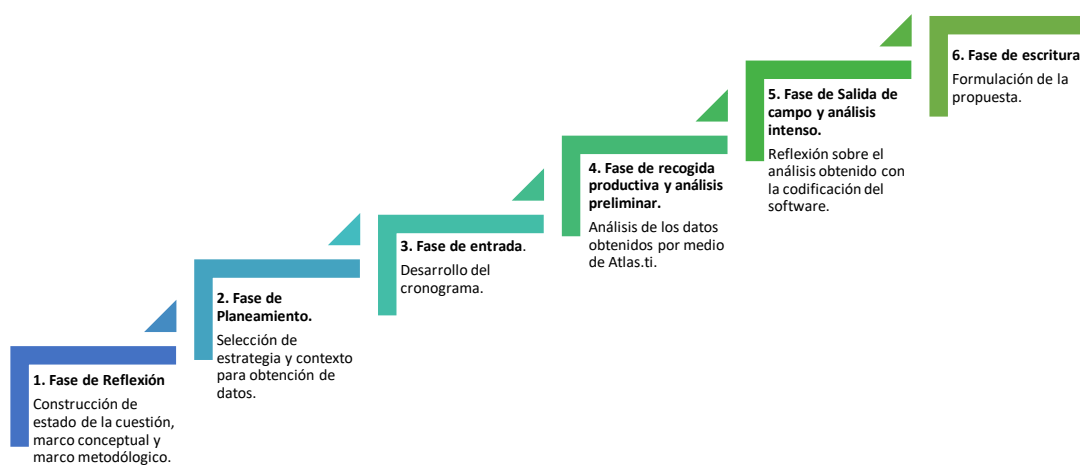
6. **Fase de Escritura:** Culminado el capítulo de análisis de datos se procedió con la propuesta para la actualización del lineamiento y el diseño curricular, siendo la etapa más exigente de producción dentro de la investigación. Allí se armonizaron tanto los aportes de los participantes como los elementos representativos del análisis documental,

buscando una alternativa que emergió de las prácticas al interior del aula para alimentar la política educativa pública, como un ejercicio de lógica invertida en la práctica pedagógica.

La autora del diseño metodológico hace énfasis en las cualidades del investigador cualitativo y refiere entre otras: la paciencia para lograr la interacción y asertividad con los participantes, la flexibilidad para el uso de técnicas e incluso métodos en la tarea de investigar, el cuidado en el manejo de la información recolectada y en la detección de pistas en la salida al campo de trabajo, la versatilidad a la hora de conjugar las teorías existentes y los hallazgos en el desarrollo del estudio, la capacidad de lo inductivo, la confianza en la configuración de las capacidades críticas propias, la comparación y verificación de las pesquisas, la conjugación del trabajo intelectual con la perseverancia hasta culminar la investigación Morse (1994). Condiciones que se transitan de manera ineludible en el desarrollo de la ruta metodológica descrita.

Figura 5

Fases de la estructura metodológica



Fuente: Elaboración propia. (2024)

La figura 5 muestra las fases de la estructura metodológica diseñada para la investigación.

4.6. Técnicas e Instrumentos

Una técnica a utilizar concordante con el primer objetivo específico fue el **Análisis Documental** que permitió la localización y procesamiento de datos contenidos en textos (Martínez-Corona et al., 2023) tal exploración u ordenamiento implica la pericia del investigador para abstraer las unidades de análisis de mayor relevancia y reflexionar en los

significados, que en este caso son las categorías inductivas; lo anterior implica de algún modo el análisis de contenido ya que en el caso particular no se limita a las métricas de referencia, también brinda rigor científico en la utilización de antecedentes en retrospectiva; por ello la revisión, reflexión y tratamiento científico de los lineamientos o currículos de PI en cuatro contextos diferenciados materializaron el ejercicio investigativo.

La técnica describe un proceso claro para la recolección y ejercicio hermenéutico crítico, con los datos extraídos de los documentos se hace un encuadre (Quintana, 2006) lo que significa una categorización a la luz del interés científico para detallar los objetivos, fundamentos pedagógicos y legales, la estructura en la que se presenta cada lineamiento, los posibles aportes a la política educativa pública en PI y reseñar posibles innovaciones en el campo de la educación inicial.

El encuadre se desarrolló en tres pasos: primero el rastrear e inventariar los documentos, esto implicó una revisión y selección preliminar de los documentos objeto de análisis lo que implicó el tratamiento de unos criterios según su pertinencia con los objetivos de investigación; segundo la lectura a profundidad para organizar la información extraída lo que guio los argumentos para la fase de análisis crítico y tercero, una lectura comparativa que implicó dar transversalidad a los datos extraídos ante otros hallazgos en la investigación o mejor aún subyacente al contexto problematizado (Quintana, 2006).

Los documentos para analizar fueron cuatro: De España *Ordenación y Enseñanzas Mínimas de la Educación Infantil* (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022); de Chile *Bases Curriculares de la Educación Parvularia* (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018); de Colombia *Expedición Antioquia: Territorios Educativos, Plan Curricular de Preescolar* (Secretaría de Educación de Antioquia, 2023); de Bogotá *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito* (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito, 2019).

Los criterios de selección de los documentos fueron tres: primero los contextos de origen de cada uno de los documentos (internacional, latinoamericano, nacional y distrital), como segundo criterio, la congruencia con el lugar de origen de los expertos entrevistados para dar rigor científico entre el análisis documental y las entrevistas semiestructuradas; el tercer criterio consistió en la selección del lineamiento o currículo sugerido vigente dentro de la política pública en PI, es decir en actual aplicación dentro de los contextos anteriormente señalados.

La revisión sistemática de los documentos se realizó a través de una matriz como instrumento para reorganizar en torno a elementos que permitan dilucidar sus principales

aportes, que como lo refiere Quintana (2006) es el proceso de leer a profundidad cruzando la información previamente codificada, lo que fue esencial para establecer una propuesta de actualización pertinente que de voz a los maestros como profesionales en el campo pedagógico y a las comunidades como principales beneficiarias de la educación pública.

La matriz de análisis documental sintetizó los aportes en torno a las siguientes categorías por documento: infancia, objetivos fundamentos pedagógicos, fundamentos legales, estructura, aportes a la política educativa y aportes novedosos. A partir del análisis intertextual que arrojaron las codificaciones en estas categorías se amplió el ejercicio de reflexión crítica para mostrar los aportes a la propuesta final de la investigación.

La segunda técnica concordante con el objetivo específico dos fue la **entrevista semiestructurada** o estandarizada (Marín, 2018) cuyo instrumento consistió en una guía o libreto validado con antelación ante pares académicos pretendiendo la fiabilidad del estudio en la analítica de datos (Martínez-Corona et al., 2023). Una entrevista es la “técnica que consiste en un reporte verbal, con el fin de obtener información primaria de experiencias personales, en el presupuesto que ha participado o presenciado sobre los acontecimientos sobre los cuales se investiga” (Marín, 2018, p. 221), su puesta en marcha permitió una conexión a través del lenguaje con las experiencias pedagógicas que enriquecen en lo cotidiano el discurso pedagógico y curricular. Así se ratifica a través de los escritos especializados en investigación cualitativa:

Las entrevistas no son herramientas neutrales para la recolección de datos, sino que se trata de interacciones activas entre dos (o más) personas, conducentes a resultados negociados a partir de un contexto. Como consecuencia, el centro de la entrevista se está desplazando para incluir los cómo de la vida de las personas (Denzin y Lincoln, 2015, p. 146).

Su utilidad radica en estar “vinculada de manera inevitable con rasgos contextuales, históricos y políticos, no es solo un medio para la recolección de datos” (Denzin y Lincoln, 2015, p.140-141), por ello la interacción directa con los docentes y expertos participantes permitió acceder a información clave de cómo inciden las políticas públicas de la educación de la Primera Infancia en la actualidad, cuáles han sido sus principales avances en materia de construcción de sociedad y ciudadanía pero además cuál es el alcance en la garantía de los derechos humanos, particularmente los derechos de los niños.

Una de las ventajas de la técnica seleccionada consistió en la familiaridad en el campo de la educación y en general en las ciencias sociales ya que los participantes se alejan de la idea de la evaluación o el cuestionamiento logrando mejores y mayores contribuciones desde

la narrativa y experiencia personal “la entrevista es una de las formas más comunes y poderosas con las que podemos tratar de comprender a los demás seres humanos... La forma más usual de la entrevista comprende el intercambio verbal cara a cara...” (Denzin y Lincoln, 2015, p.145)

Su difusión en el campo de la investigación ha permitido clasificarla en varios tipos: a profundidad, semiestructurada y no estructurada, aquí solo se hizo un acercamiento a la segunda, definida como el método de recolección de datos en que el investigador no da la mayor relevancia a la uniformidad entre las preguntas entre los participantes, su actividad científica recalca los objetivos a través de una guía o esquema previo que conduce la interacción aprovechando las narrativas o aspectos emergentes para enriquecer en diálogo y la comprensión en el trabajo de campo (Gómez, et al., 2011).

Otros expertos en investigación cualitativa se refieren a la entrevista semiestructurada como una técnica en la que se brindan nuevas oportunidades de participación y reflexión a las voces intervinientes, potenciando el pensamiento crítico de quienes en ella se desenvuelven “en ella el entrevistado puede suscitar aspectos o información adicional a la prevista por el entrevistador y este su vez le puede solicitar que profundice sus verbalizaciones” (Elliott, 2005). Bajo los anteriores preceptos se justifica la pertinencia de la entrevista como técnica y su guía de preguntas orientadoras (Apéndice B) en tanto instrumento de la investigación.

Las entrevistas se realizaron con expertos en Política Educativa y currículos de Primera Infancia, representantes de los contextos internacional (España), latinoamericano (Chile), nacional (Colombia) y distrital (Bogotá). En total se proyectan 11 entrevistas, cuyos **participantes** recibieron a través de correo electrónico los **protocolos de bioética** (consentimientos informados, guías de entrevista, apoyo visual, sala virtual a través de Google Meet) necesarios en la etapa de recolección de la información y posterior tratamiento a través del software Atlas.ti (versión 9).

Participantes. En esta fase se seleccionaron los participantes haciendo uso de algunos criterios de inclusión y exclusión, para el caso de las docentes, se estimó que tuviesen experiencia pedagógica en PI de diez años, que estuviesen nombradas en IED con aprobación del programa de Jornada Única ya que aquellos estudiantes son los actuales beneficiarios de la política pública educativa en análisis; en cuanto a los expertos entrevistados se estimó que sus producciones académicas fuesen sobre políticas públicas educativas y PI. Se entrevistaron 10 docentes y cuatro expertos para un total de 14 participantes, en correspondencia con el objetivo específico dos.

Como criterios de exclusión se consideraron las Instituciones Educativas Distritales, los docentes o los expertos que verbalizaron su intención de no participar en la fase de recogida de datos como el caso de una docente que desistió de manera libre en ser participante y atendiendo a la consideración del consentimiento informado, la docente no estuvo obligada a argumentar su decisión. Caso similar con un experto participante que al manifestar su desistimiento conectó a la investigadora con otro participante.

4.7. Principios de Bioética en la Investigación

Considerando la metodología establecida para la investigación y los objetivos propuestos, en primer lugar, se debe mencionar que la presente investigación **se estableció sin riesgo** de acuerdo con lo que reza el art. 11 de la Resolución Número 8430:

Investigación sin Riesgo: Son estudios que emplean técnicas y métodos de investigación documental retrospectivos y aquellos en los que no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio, entre los que se consideran: revisión de historias clínicas, entrevistas, cuestionarios y otros en los que no se le identifique ni se traten aspectos sensitivos de su conducta (MINSALUD, 1993, literal A).

Igualmente, esta investigación se realizó según lo establecido en los artículos quinto y octavo de la resolución Número 8430, referidos a la protección de la dignidad y a la privacidad de los participantes, salvo en casos en que el sujeto esté autorizado expresamente.

Así, según las orientaciones de la Política de Ética, Bioética e Integración Científica (2017) se consideró para esta investigación, además del trato humano, la integridad científica usando y manejando la información contenida en cada fase de la investigación, según lo establecido por el Comité de Ética Institucional de Investigación, USTA (2020).

Por principio ético, todo proceso investigativo debe garantizar el respeto y la integridad de los participantes y sus contextos, ahora bien, puesto que la presente investigación contó con la colaboración de expertos en el tema y algunos docentes de Bogotá, fue necesaria la reflexión sobre la correcta manera de proceder en su desarrollo sin vulnerar a los actores. Por ello se contempló la posible presencia de los siguientes dilemas:

Figura 6
Posibles dilemas

Participantes	
Situación	Posible solución
Que los participantes se sintieran instrumentalizados a partir de la entrevista realizada por la investigadora.	Previamente se conversó con el participante para dar a conocer los beneficios, implicaciones e importancia de su participación en la investigación.
Que los participantes a través del instrumento aplicado asumieran que se evaluaría su desempeño y por lo anterior manifestaran la intención de no participar o no se expresara de manera honesta la realidad educativa.	Los participantes tuvieron la certeza de que sus datos se utilizaron exclusivamente para el desarrollo del estudio. No son accesibles para otros estudios ni divulgados en Internet ni en ninguna otra plataforma de medios.
Investigadora	
Situación	Posible solución
Que la investigadora manifestara sesgos en la investigación.	Se mantuvo una postura crítica basada en la atenta observación frente al manejo de la información, poniendo siempre de antemano la postura de los participantes.
Integridad científica de la investigación	Se garantizó la seguridad en el uso de la información: se mantuvo estricta confidencialidad, absteniéndose de usar el nombre de los participantes o cualquier identificación personal; se restringió el uso de información solo para la investigación y se tomaron medidas para evitar la pérdida y acceso no autorizado a los datos.
Que la investigadora no realizara la divulgación de la investigación.	Se comunicará ordenadamente a los participantes los resultados y conclusiones de la investigación, principalmente para retribuir con ellos a mejorar la educación.

Fuente: Elaboración propia (2024)

La figura 6 muestra los posibles dilemas presentes durante el desarrollo de la investigación y sus alternativas de solución.

En cuanto a la gestión de la confidencialidad y privacidad de los participantes, se propuso el siguiente protocolo:

1. La recopilación de datos para la investigación se llevó a cabo sin el uso de información de identificación personal; en su lugar, se utilizarán códigos alfanuméricos que permitan la identificación de los datos. En el capítulo siguiente dedicado al análisis de resultados las codificaciones derivadas de las transcripciones fueron referenciadas con la letra “D” indicando el rol docente o la letra “E” para el rol de experto; esta denominación estuvo acompañada de un valor numérico asignado al participante según el orden cronológico de las entrevistas realizadas.
2. La información proporcionada por los participantes (documentos o grabaciones de entrevistas) se conserva en posesión de la investigadora dentro de una carpeta digital personal. Además, se garantiza que esta información no será compartida con terceros.
3. Una vez tratados los datos, ya no es necesario conservarlos en su forma original, por lo que serán eliminados.

Capítulo 5. Análisis de Datos

En este capítulo se muestra el tratamiento de los datos recolectados a través del análisis documental de cuatro lineamientos en vigencia en contexto distrital, nacional, latinoamericano y distrital, también las entrevistas semiestructuradas a docentes en ejercicio más expertos en política educativa para la Primera Infancia; parte de la analítica se hizo con soporte en el software Atlas.ti (versión 9), finalizando su comprensión a través de argumentaciones orientadas por el sentido crítico y la necesidad de configurar una propuesta para la actualización del lineamiento pedagógico en curso, proporcionando orientaciones para los diseños curriculares en la práctica docente.

Los hallazgos fueron analizados en la lógica de los objetivos trazados, se realizó una síntesis de los aportes de los documentos, las tendencias, tensiones y los vacíos, dejando en el cierre los eventos emergentes encontrados en la investigación.

5.1 Análisis Documental

Como se describió en el capítulo anterior la matriz documental condensó los aportes de los cuatro documentos seleccionados en virtud de cinco categorías:

- Infancia
- Objetivos

- Fundamentos
- Estructura
- Aportes

Detallar y organizar los datos seleccionados en la matriz documental fue la primera etapa; luego se adelantó como segunda etapa un ejercicio crítico por categoría definiendo la pertinencia y lógica propicia en la producción de la propuesta para la actualización del lineamiento, hilando los aportes por contexto lo que arrojó unas categorías emergentes.

Así se sintetizaron las contribuciones de mayor relevancia argumentativa, profundizando en algunos elementos emergentes que no fueron considerados dentro de las categorías inductivas lo que tuvo incidencia en la elaboración del producto de conocimiento de la investigación. Se cierra esta etapa a través de una síntesis reflexiva sobre la injerencia en los diseños curriculares.

En adelante los documentos analizados se presentan codificados de la siguiente manera para facilitar su identificación en el corpus del documento: (CI) reseña *Ordenación y Enseñanzas Mínimas de la Educación Infantil* (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022); (CL) identifica las *Bases Curriculares de la Educación Parvularia* (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018); (CN) corresponde a *Expedición Antioquia: Territorios Educativos, Plan Curricular de Preescolar* (Secretaría de Educación de Antioquia, 2023); (CD) refiere al *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito* (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito, 2019).

A continuación, se presentan y define cada una de las categorías.

Infancia. Recobrando apartados del marco conceptual a la categoría infancia se le comprende como la primera y esencial etapa de desarrollo humano ya que en ella reside un inigualable grado de adquisición o dominio de las funciones cognitivas, afectivas, corporales, sociales y comunicativas en la medida u oportunidad de potenciarlas. Expresado lo anterior su encuadre como categoría de análisis fortalece el marco conceptual y direccionó en la propuesta final un espacio valioso para exaltar su significado, por tal razón se somete a comprensión crítica.

En su significado etimológico la palabra infancia proviene del latín *infans* señalando a aquel que no habla, al usar el término en castellano en la antigüedad, se reservaba para los hijos de los reyes (infante o infanta), retomando su raíz se asignó su significado por la falta de dominio del habla en los primeros años de vida donde es inteligible en espacios de comunicación familiar, de cuidado o en espacios públicos (*Diccionario Etimológico*, 2024).

La categoría infancia dentro del análisis documental representó una búsqueda escasa y difusa ya que su significado no se establece abiertamente en las conceptualizaciones de cada documento, se hace mayor referencia a la definición de la educación inicial (CD), la educación parvularia (CL) o la educación infantil (CI). Como segundo hallazgo común al rastrear las definiciones de infancia, se ubicó un lapso de la edad o en el cambio del cuidado al interior del hogar y posteriormente fuera de él: “los niños y las niñas menores de 6 años” (SED, 2019, p. 9), “desde los primeros meses [de vida] hasta el ingreso a la educación primaria de 0 a 6 años” (MINEDUC, 2018, p. 9), “niños y niñas desde el nacimiento hasta los seis años de edad” (MEFP, 2022, p. 5) lo que representa una simbiosis entre el concepto de infancia y de educación infantil desde la proposición de la política hasta la puesta en marcha de los lineamientos permeando los diseños curriculares.

Uno de los documentos sí hace la distinción del potente significado que a continuación se reseña:

Las infancias son construcciones sociales que en la contemporaneidad se ven connotadas por fenómenos problemáticos como el trabajo infantil, el desdibujamiento de los límites entre la infancia y la adultez, el consumismo, las redes sociales, los medios de comunicación masivos, las nuevas conformaciones familiares, las inmigraciones, entre otros sucesos (SEDUCA, 2023, p. 12).

Se aprecia la distinción de las infancias otras, permeando la idea normativa, por demás generalizada de *Ser Niño*, lo que desmarca la ruta ideal de un lineamiento y un diseño con criterio de universalidad, por el contrario, en cada nuevo intento bajo el criterio de la particularidad.

Esta búsqueda permitió inferir que antes de idear una educación inicial independiente de la edad o entidad en la que se encuentre el niño como titular de derechos, es preciso detenerse e identificar a que infancia va dirigida la acción pedagógica y cómo la política educativa tiene elementos, recursos o procedimientos de amplia incidencia para responder a sus múltiples representaciones sociales; es decir, plantear de manera reflexiva y práctica unas concepciones del Ser Niño para así adentrarse en el desafío de la educación para la Primera Infancia, este es el aporte que se concluye de los lineamientos tanto a la política educativa como a la construcción de propuestas pedagógicas con alcance en los diseños curriculares.

Objetivos. La palabra objetivo proviene al igual que la palabra objeto del latín *obiectus* y en su composición cuenta con un prefijo, una raíz y un sufijo; el prefijo (*ob*) hace alusión al estar sobre o encima, la raíz hace referencia a la acción de lanzar, echar o hacer y el sufijo (*ivo*) se atribuye a la connotación activa del término. Explicado desde su origen la

palabra indica la intención en el tiempo de concretar una visión (*Diccionario Etimológico*, 2024).

Los **objetivos** como categoría fueron analizados para sintetizar los alcances en prospectiva en cada contexto, su comparación refleja las necesidades no abastecidas en la educación de la PI, además de vislumbrar la hoja de ruta que amplía el rango de socialización y desarrollo de los niños a la hora de acceder al mundo escolar, tomando distancia del círculo familiar.

Los **objetivos** como categoría en cada uno de los textos fijan las pretensiones o visiones de las producciones pedagógicas dirigidas principalmente a los maestros de PI; tres documentos indican entre sus objetivos representar un marco orientador (CD) un referente de organización (CL) o una ordenación mínima (CI) lo que permite en primera instancia complementar el significado de objetivos en el marco del lineamiento política educativa.

La pretensión de la educación integral es sustentada en dos de los documentos (CD y CL) sugiriendo que su uso en contexto promueve el más citado de los principios políticos, educativos y sociales de la actualidad manifestando que tal educación tiene como indicador trayectorias formativas de calidad, mismos documentos que refieren la necesidad de potenciar los procesos de desarrollo en las primeras etapas de escolarización.

En esta categoría se refirieron las experiencias educativas, los intereses, necesidades y bienestar de los niños, aspectos como la alimentación, el autocuidado y la autonomía, lo que en esencia apunta a múltiples aprendizajes o de diversa índole; sin embargo, se analiza la persistencia en elementos asistencialistas o de la atención básica en la Primera Infancia, ratificando que el modelo asistencialista no podrá ser superado hasta tanto las brechas de pobreza, desnutrición, exclusión, negligencia y violencia no sean más las necesidades manifiestas en las comunidades educativas.

Fundamentos. Su origen etimológico proviene del latín *fundamentum* que hace referencia a los principios o razones formales en la que se establece una idea (*Diccionario Etimológico* y RAE, 2024) luego de la categoría objetivos, el rastreo y comprensión de los fundamentos permite acceder a las contribuciones que la política educativa de PI ha plasmado en el ámbito de la educación.

Esta categoría se bifurca en dos subcategorías: legales y pedagógicas, ya que el desarrollo de la matriz documental en la primera etapa intratextual se marcó tal distinción en cada uno de los documentos. La subcategoría **fundamentos legales** reúnen los marcos normativos anteriores que amparan el texto como producto de conocimiento pedagógico, la

subcategoría **fundamentos pedagógicos** refleja las principales definiciones del campo en torno al mundo, la cultura, la sociedad, la educación, el currículo y otras.

Dentro de esta subcategoría *Fundamentos pedagógicos* se encontró una convergencia a la luz de la intención pedagógica, la formación integral, las experiencias significativas, las actividades rectoras y el aprendizaje. En el documento de contexto distrital al afirmar el uso de un “lenguaje compartido por la comunidad pedagógica el arte, la literatura, la exploración del medio y el juego” (SED, 2019, p. 9) se da relevancia a las actividades rectoras como *principio* pedagógico; por otro lado, en el documento de contexto internacional se advierte que la conjugación entre experiencias de aprendizaje y desarrollo afectivo conducen la intencionalidad y práctica educativa. Estas consideraciones encuentran eco en otro documento al visibilizar el modelo pedagógico: “necesario para que la enseñanza se configure como experiencia y esté en coherencia con la *concepción* de la pedagogía activa”, en otro apartado del documento se profundiza: “el modelo pedagógico que, apuntalado en un enfoque y unas teorías del aprendizaje, funge como un trazo o ruta para las prácticas educativas y pedagógicas” (SEDUCA, 2023, p. 12).

Se deduce un andamiaje alrededor de los principios o las concepciones pedagógicas, lo que sugiere para el desarrollo de la propuesta de la actualización de lineamientos o las orientaciones de diseño curricular un direccionamiento sobre que concepciones hay sobre el niño y la labor pedagógica que apunten al desarrollo humano, al cómo y no sólo cuáles experiencias de aprendizaje. Lo anterior es reforzado dentro del documento de contexto nacional donde se reseñó un “principio de actividad del niño para lograr aprendizajes, pues es él quien moviliza su estructura cognitiva cuando observa, busca, indaga, anticipa, infiere, deduce, interpreta, descubre” (SEDUCA, 2023, p.12).

Se encontró dentro de la subcategoría fundamentos pedagógicos, a través del esclarecimiento de los principios, el aprendizaje y este es un hallazgo emergente por cuanto se desmarca de la definición de la atención integral como programa, teniendo un espacio sobresaliente en las categorías en análisis:

Nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que privilegia los aprendizajes por descubrimiento y el logro de mayores niveles de autonomía, estimula la curiosidad y promueve las dimensiones del desarrollo humano con miras a la formación integral, para que nuevos saberes se construyan desde el reconocimiento de la cotidianidad, las narrativas de las historias de vida y el asombro frente a situaciones que tienen lugar en los contextos familiar, comunitario, escolar y social (SEDUCA, 2023, p. 10).

Con relación al aprendizaje como elemento emergente en los fundamentos pedagógicos, el documento de contexto internacional expresa que, dentro de la educación integral en tanto principio, se encuentran las experiencias de aprendizaje aunado al desarrollo afectivo. Lo anterior permitió afirmar dentro de la investigación que el establecimiento del aprendizaje en la actualización de lineamiento es una tarea pendiente el desarrollo curricular de PI así se respalda en la siguiente afirmación: “el lineamiento está centrado en el quehacer del docente, sin establecer metas claras de aprendizaje según las características y las necesidades educativas de los niños” (SED, 2019, p.73).

Ahora bien, toda experiencia significativa dirige al niño de edad temprana al aprendizaje, pero es preciso repensar cuáles son los aprendizajes esenciales que le conducen a una trayectoria armónica en los subsiguientes niveles de la educación formal, desaturando un poco el choque metodológico que el niño transita cuando se halla en la básica primaria.

Señaladas las convergencias de los documentos en los fundamentos pedagógicos, ahora se muestran los elementos diferenciadores o las divergencias; dentro del documento de contexto distrital se encontró un cuestionamiento válido para la comunidad docente y es que el contenido se ofrece para la oferta de educación pública y sin embargo no alcanza a dilucidar como producto de política educativa el alcance en términos de inversión social, este cuestionamiento se aplica a los cuatro documentos pues cada uno despliega definiciones, marcos normativos, fundamentaciones de distinto origen, orientaciones metodológicas, experiencias significativas, pero no hay una conexión con el financiamiento de tales lineamientos; no se trata solo de leer e incorporar en las prácticas los postulados, implica además mejorar la infraestructura, priorizar las dotaciones escolares de la mano con los avances tecnológicos, mantener la oferta de cualificación docente, entre otros.

Por otra parte el documento de contexto nacional hace un alto en el camino de la reflexión de la educación en la PI para indicar que es el currículo donde convergen “las demandas de la sociedad y las apuestas del estado” (SEDUCA, 2023, p.12) lo que trae consigo una relación con la cultura de tal sociedad y estos tres elementos subyacen en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Esta estructura es soportada por la comprensión del modelo pedagógico y las teorías del aprendizaje, dando horizonte a la práctica pedagógica en un ejercicio de transversalización curricular:

La transversalización ... como ejercicio curricular tiene la ventaja de descentrar la enseñanza que ha privilegiado la exposición o presentación de contenidos y temas, para ponerla en ámbitos amplios de conocimiento y, por ende, en correspondencia con una diversidad de métodos, técnicas e instrumentos que se equiparan con las

intencionalidades formativas de los proyectos lúdico-pedagógicos evidentes en las pedagogías activas (SEDUCA, 2023, p. 27).

Se muestra en la fundamentación pedagógica del documento una red de significados que ubican el rol docente natural respecto a los procesos de desarrollo de los niños y que le confiere una oportunidad como profesional de la educación de ocuparse de los aprendizajes para la vida y la ciudadanía. Lo anterior es esencial a la hora de repensar el lineamiento para su actualización además de orientar el cómo de los diseños curriculares en la acción docente.

*La subcategoría **Fundamentos Legales**.* Cada documento señala una ley principal (general u orgánica) muy legada al contexto. Cada país posee una legislación que orienta la educación como proceso social, cultural y político; para el caso de los documentos de contexto distrital y nacional es la Ley N.º 115 de 1994 o Ley de Educación, en el documento de contexto latinoamericano es la Ley General de Chile (2009) y en el documento de contexto internacional es la Ley Orgánica de Educación en España (2/2006). Solo el documento de contexto distrital hace referencia a la ratificación de los Derechos del Niño a través de la Convención (ONU, 1989).

Solo el documento de contexto latinoamericano hace referencia a los ODS 2030 (ONU, 2015), hecho que genera alarma en el análisis por cuanto a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible adoptados por las Naciones Unidas se articulan las políticas globales para tener una ruta de trabajo frente a las problemáticas sociales en la actualidad; por ello la intención de direccionar esta investigación a favor del ODS No. 4 que concierne de manera específica a la Primera Infancia y su atención integral, lo que incluye la educación. Este es un hallazgo que merece ser profundizado en el desarrollo de la propuesta de actualización, lo que además incita a labores de divulgación y apropiación dentro de las orientaciones de diseño curricular.

Cada documento se ampara en un marco específico de política educativa para el preescolar; en el contexto distrital y nacional cabe mencionar la Ley N.º 1804 de 2016 o comúnmente conocida como política para el desarrollo integral de la PI “*De Cero a Siempre*”; en el documento de contexto latinoamericano se citan y se toman a lo largo del texto apartados de la Ley N.º 20.529 (2009) o Ley Intersectorial “*Chile Crece Contigo*”. Es necesario expresar que el documento de contexto nacional tiene incorporado un referente normativo sobre la educación inicial como servicio (Decreto N.º 1411 de 2022) de la que es preciso rescatar su definición:

Es un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente, y estructurado, a través del cual se potencia el desarrollo, capacidades y habilidades, y se promueve el

aprendizaje de las niñas y los niños al interactuar en diversas experiencias basadas en el juego, las expresiones artísticas, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor fundamental de dicho proceso (MEN, 2022, art. 2.3.3.2.1.1)

Nótese la importancia que toma lo educativo, pedagógico y realiza el análisis anterior sobre el aprendizaje; además de articular con la categoría de fundamentos pedagógicos al mencionar las actividades rectoras. Se reitera la importancia de revisar tanto las interpretaciones individuales como colectivas sobre lo que representa la educación inicial en el proceso de transformación curricular, lo cual llama a la unificación de criterios y esfuerzos para garantizar la equidad en los derechos de los niños en el ámbito escolar.

Esta fundamentación en el contexto nacional es reforzada por la existencia y aplicación del documento *Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en el Nivel de Transición* (MEN, 2009). Aunque estas orientaciones de carácter metodológico y de evaluación cumplen dieciséis años, bien vale la pena indicar que reivindican el concepto de educación inicial y afirman la labor pedagógica sobre los aprendizajes esenciales de los niños en el preescolar más allá de sus intereses y expectativas. Aquí se establece una voz en contra del discurso para superar la idea de enaltecer solo la perspectiva del niño para ampliarla a la prospectiva del profesional experto en educación y las demandas sociales como se analizó líneas atrás.

En el documento de contexto Latinoamericano tiene espacio la *Ley de Educación Parvularia* en Chile o Ley N.º 20.832 (MINEDUC, 2015) que se origina para el “pleno respeto de los derechos de los niños... impartiendo atención integral desde el nacimiento hasta el ingreso a la educación básica... favoreciendo de manera sistemática, oportuna y pertinente su desarrollo integral, aprendizajes, conocimientos, habilidades y actitudes” (art. 1). Reiterar su intención y definición permitió a esta investigación delimitar los alcances de la propuesta de actualización de lineamientos, de modo particular ejemplifica la potencia sobre la búsqueda de los aprendizajes, conocimientos, habilidades y actitudes como propósito irrefutable en la acción pedagógica.

Nuevamente toma fuerza el elemento de los aprendizajes a través de los fundamentos legales del documento internacional, porque su amparo en el Decreto Real Español 95 (2022) ya se expone una ordenación de las enseñanzas mínimas en educación infantil y su revisión contribuye no solo a la categoría de fundamentos, también en la siguiente categoría de estructura pedagógica de los lineamientos en estudio.

Reza el Decreto Real que las enseñanzas mínimas se desglosan por competencias: comunicación bilingüe, plurilingüe, matemática, en ciencia, tecnológica y digital; personal,

social y de aprender a aprender; de conciencia, ciudadana, emprendedora y de expresiones culturales. Lo anterior amplía la mirada periférica con horizontes renovados en los diseños curriculares, buscando en experiencias distintas a la distrital y nacional puntos de reflexión compartida sobre la acción pedagógica frente a los derechos de aprendizaje en los niños.

Estructura. El significado etimológico conduce al latín *structus* o *structúra* acotando lo construido o una construcción, de lo que se infiere la composición, organización o relación de las partes en un conjunto de ideas, objetos o sucesos (*Diccionario Etimológico* y RAE, 2024); la categoría dentro del análisis documental identificó la arquitectura o el ensamble de los lineamientos en cada contexto, puntualizando los componentes de cada propuesta en términos pedagógicos, curriculares e incluso didácticos, lo que aterriza los enunciados de la política educativa, enfatizando los elementos esenciales al formular una actualización en su naturaleza social y educativa.

Los cuatro documentos dan cuenta de unas partes esenciales para dar soporte a una totalidad, esas partes se denominan ejes (CD), proyectos (CN), ámbitos (CL) o competencias (CI). Luego de estas partes esenciales dan relevancia a las actividades rectoras con preguntas orientadoras en cada eje (CD); en otro documento por contenidos sugeridos dentro de cada proyecto, asignación de tiempos escolares, articulando los pilares de la educación inicial similares a las actividades rectoras más las dimensiones de desarrollo humano, algunas orientaciones en la estrategia didáctica, sin dejar de lado los referentes de calidad alrededor de la normativa en vigencia (CN). El tercer documento (CL) sustentado en los ámbitos a su vez se desenvuelve en núcleos que conllevan a la comprensión de unos propósitos de aprendizaje y orientaciones pedagógicas, lo que evidencia una organización curricular detallada que intenta abarcar más elementos para la transversalización ya mencionada en la subcategoría de fundamentos pedagógicos, encontrando una convergencia dentro del análisis intratextual.

Para el caso del último documento después de declarar lo que define por currículo, establecer sus objetivos, ampararse en unos principios generales y específicos, establece unas competencias entendidas como aquellos desempeños imprescindibles que luego profundiza a través de dos tipos de competencias: claves y específicas que a su vez enfatizan unos saberes básicos. Este documento que corresponde con el contexto internacional tiene como elemento diferenciador un acercamiento explícito a los procesos de evaluación de los niños en educación infantil; lo que dentro del análisis se sostiene en la lógica del establecimiento de unos saberes mínimos con un proceso de valoración “global, continua y formativa” (MEFP, 2022, p. 7). En este último hallazgo se encuentra una riqueza de transformación pedagógica y

curricular, todo proceso de aprendizaje a su vez tiene en su naturaleza un elemento de desarrollo multidimensional susceptible de valoración. Lo anterior se ratifica en uno de los documentos reseñados:

Los cambios sociales y las transformaciones que han tenido las familias a lo largo de la historia hacen que hoy sea imperante reconocer su diversidad, ya sea en sus estructuras o composiciones, en las procedencias culturales, en las formas de organización y de sus roles, y en los estilos de crianza (SED, 2019, p. 172).

Si bien es cierto el proceso de evaluación en el contexto distrital y nacional ya no se rige por escalas cuantitativas o rangos de desempeño, es necesario dar fuerza a procesos cualitativos que reconozcan la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje, que rompan las brechas de discriminación a niños con discapacidad, que ofrezcan alternativas de seguimiento armonizado y con las condiciones del contexto tanto del niño, como de su familia y de su comunidad. Ello contribuye a una mirada sociocrítica no solo para el diseño curricular, también al impacto del proceso pedagógico para dar identidad e iniciativa al niño en su prospectiva educativa.

Dos documentos hacen acercamientos en sus orientaciones a la importancia de los diseños curriculares en la práctica docente, lo que cimentó la idea de esta investigación sobre la estrecha relación entre los lineamientos de política educativa o los lineamientos pedagógicos resultantes de la política educativa y la planificación, puesta en marcha más la retroalimentación del currículo:

En el “diseño de las propuestas pedagógicas en educación inicial se hace necesario distinguir las características a través de las cuales se concretan y permiten estructurar el quehacer cotidiano de las maestras y los maestros. Dentro de estas características, el diseño de ambientes, los materiales, objetos, y el tiempo y el ritmo, se consideran esenciales para potenciar el desarrollo de los niños” (SED, 2019, p. 103).

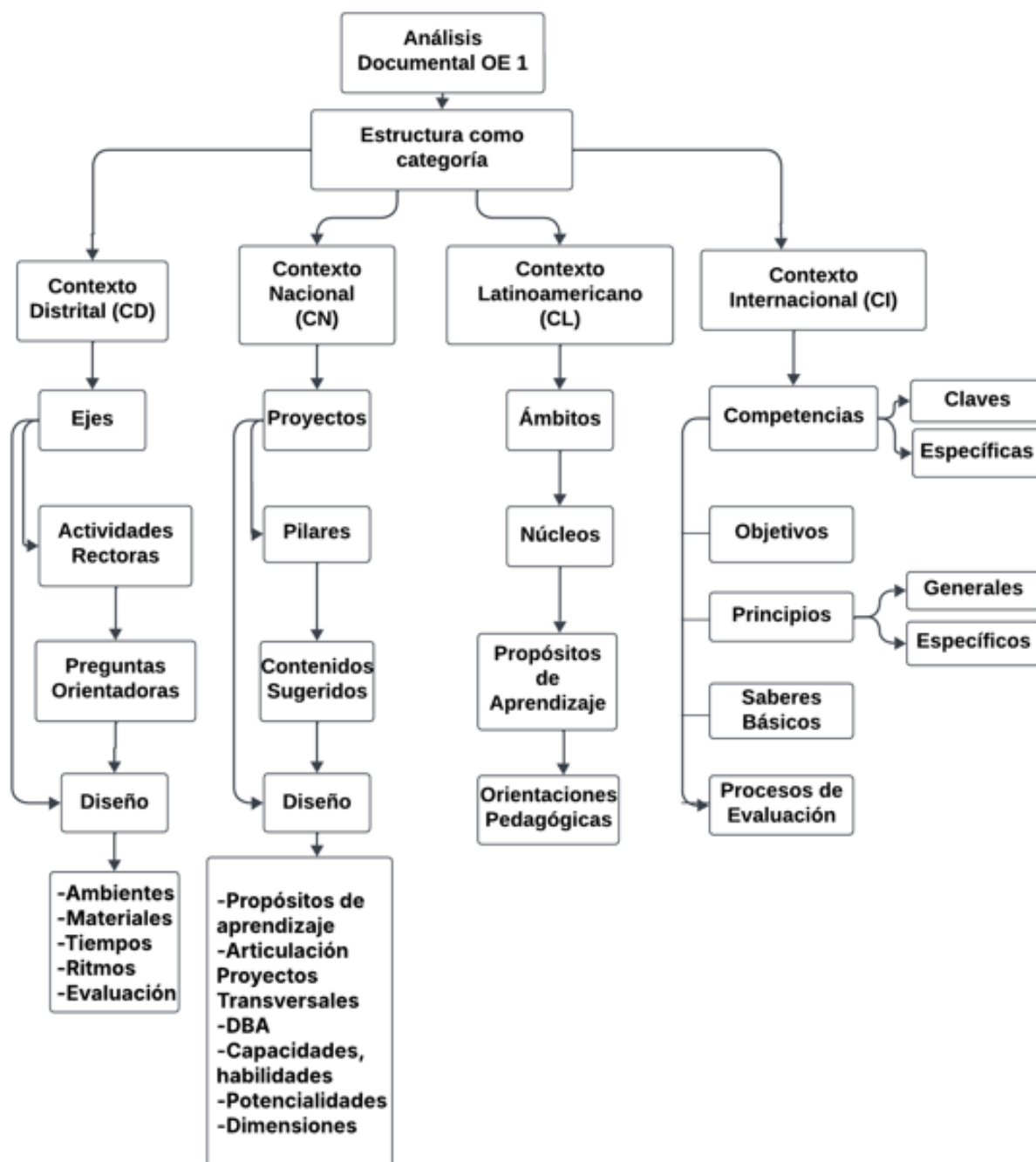
Por su parte, el documento de contexto nacional precisa entre elementos para los diseños curriculares para efectos didácticos los siguientes: propósito de aprendizaje, articulación con los proyectos pedagógicos transversales, Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), enunciación de las capacidades y habilidades que se promueven, evidencias de aprendizaje en tanto capacidades y potencialidades y dimensiones del desarrollo integral.

Se encuentra aquí una convergencia entre el contexto nacional e internacional al referir los procesos de evaluación en PI, lo que sugiere en el siguiente capítulo de propuesta de actualización y orientaciones de diseño un énfasis en la evaluación como elemento imprescindible en el seguimiento y valoración tanto de los aprendizajes de los niños como en

la estructura curricular. Se cierra el análisis de esta categoría sintetizando a través de un mapa conceptual las estructuras analizadas al interior de cada propuesta de lineamiento en los cuatro contextos:

Figura 7

Análisis Documental Objetivo Específico 1



Fuente: Elaboración propia. (2025)

La Figura 7 muestra un mapa conceptual que complementa el análisis documental del objetivo específico dos.

Aportes. Palabra proveniente del latín *apportáre* o *portáre* que significa llevar hacia; guarda estrecha relación con el término *puerto* recobrando las acciones de tomar o arribar el lugar. Su definición actual representa la idea de contribuir, conducir, corresponder o llevar (*Diccionario Etimológico* y RAE, 2024). Dentro de esta categoría se bifurcan dos subcategorías, primero la subcategoría **aportes a la política** señalando la contribución que cada documento hace a los marcos normativos sobre educación de la Primera Infancia como proceso social, desde lo global hasta lo contextual, desde la impronta de las prácticas pedagógicas, lo que consolida la sinergia entre la política y la acción educativa; a diferencia de la subcategoría fundamentos legales, en el análisis crítico en esta subcategoría se estimó la relación entre los documentos por contexto y la aproximación al objetivo cuatro de la agenda mundial de desarrollo sostenible (UN, 2015).

La segunda subcategoría denominada **aportes novedosos** muestra las experiencias de aprendizaje significativas renombradas en cada uno de los documentos analizados lo que concreta la política educativa de PI en las comunidades a través de las actualizaciones o innovaciones pedagógicas. Esta subcategoría dentro de la investigación se codificó como emergente ya que en cada documento fue posible destacar elementos únicos que contribuyen a la versatilidad en la planificación y práctica tanto en el componente pedagógico como en el didáctico. A continuación, se sintetizan los hallazgos en cada subcategoría.

Aportes a la Política Educativa como Subcategoría: Los cuatro documentos desde su introducción hasta su implementación son contribuciones tangibles a la política educativa en su naturaleza, por ello la importancia de un riguroso estudio, permanente actualización y complementación desde la praxis pedagógica investigativa. En retrospectiva los cuatro documentos hacen eco a los marcos normativos internacionales exaltando la Convención sobre los Derechos del Niño (UN, 1989) y desde los contextos referidos viabilizan las políticas generales u orgánicas de educación, como se detalló en la subcategoría fundamentos legales.

Lo que se estableció en esta subcategoría fue la relevancia que cada uno de los contextos proporcionó a la agenda global de Desarrollo Sostenible, específicamente al objetivo cuatro sobre educación de calidad; revisión que guardó concordancia con el planteamiento del problema en la necesidad de armonizar la agenda global con las políticas, culturas y prácticas pedagógicas.

Al analizar la relación entre los ODS 2030 (ONU, 2015) y los documentos según contexto, se observó un distanciamiento entre la política global sobre calidad de la educación y las orientaciones educativas en vigencia; como ejemplo para esta afirmación se estableció

que la inclusión del objetivo cuatro de los ODS es explícita en los documentos de contexto internacional (MEFP, 2022, p. 3) y latinoamericano, pero en los documentos de contexto nacional y distrital no hay relación explícita; este hallazgo sustenta el desarrollo de propuestas de actualización como la que esta investigación presentó en su fase de diseño, lo que materializa la acción transformativa y permanente de las maestras de PI a través de las prácticas pedagógicas dentro del paradigma sociocrítico.

En el documento de España el objetivo global de la calidad de la educación (UN, 2019) se incorpora en la agenda política actual, las *Orientaciones Mínimas* sugieren el tránsito hacia acciones vinculantes para garantizar los Objetivos de Desarrollo Sostenible y cita el objetivo de la calidad de la educación en el campo de la PI: “la conveniencia de revisar las medidas previstas en el texto original con objeto de adaptar el sistema educativo a los retos y desafíos del siglo XXI de acuerdo con los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020-2030” (MEFP, 2022, p.3). En prospectiva se puede tomar lo hallado como un buen ejemplo de la incorporación de agenda política global en las orientaciones de la educación para las actuales formas de infancia.

También se pudo establecer la convergencia del objetivo cuatro ODS4 2030 (ONU,2015) con el documento del contexto latinoamericano; Chile a través de las *Bases Curriculares para la Educación Parvularia* (2018) presenta un avance significativo si se compara con los tres contextos restantes: “El Desarrollo Sostenible es el paradigma global de las Naciones Unidas... Chile fue uno de los 193 Estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas que en septiembre de 2015 aprobó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (MINEDUC, 2028, p.24), sus aportes para la formación de la ciudadanía desde la etapa parvularia, el enfoque intercultural, la intención pedagógica del respeto por la diversidad, el desarrollo de la responsabilidad personal y colectiva por el entorno natural-social, son elementos diferenciadores que marcan el avance en materia de política educativa para los niños: La educación en este nivel es una oportunidad para que los párvulos desarrollen desde temprano las actitudes y habilidades para participar progresivamente en la toma de decisiones sobre asuntos que les afectan; por ejemplo, el autocuidado, el respeto y la valoración de la diversidad social, la resolución pacífica de conflictos, la solidaridad, la ciudadanía y el desarrollo sostenible (MINEDUC, 2018, p. 24).

En el documento de contexto nacional (CN) al buscar la relación de la propuesta curricular y los ODS 2030 (ONU, 2015) no se menciona dentro del texto la agenda global 2030 o cómo el sistema en el que se ampara, ancla el objetivo cuatro sobre la calidad de la educación; sin embargo, el documento si hace contribución de manera profunda en sus

enunciados: retoma los objetivos del preescolar a la luz de la Ley General de Educación (Ley N.º 115, 1994), enfatiza la necesidad de mejorar la calidad de vida de los niños (p.17), y en este sentido como incide en la calidad de la educación (p.20, 27, 29, 31), afirma que la transversalización de los saberes a través de los proyectos pedagógicos, contribuye a la calidad de la educación (p. 27), incorpora los referentes técnicos para la trayectoria educativa de los niños con discapacidad, explicando su relevancia en la educación de calidad (p.32), recobra la existencia de los referentes de calidad en la educación preescolar derivados de los lineamientos curriculares para el nivel (MEN, 1998), que han sido actualizados y tienen vigencia a través del Decreto N.º 1411 (MEN, 2022).

Puede afirmarse después del análisis documental en la fase intratextual que es el documento más explícito en el tema de referentes normativos, técnicos, pedagógicos y curriculares a nivel nacional que desarrolla lo estipulado en el objetivo cuatro de la agenda global sobre calidad de la educación en Primera Infancia. Se estableció una congruencia entre la política multilateral y las orientaciones pedagógicas que se le proporcionan a las instituciones educativas y a los maestros como carta de navegación en la praxis. Dentro de la propuesta curricular puede apreciarse una concordancia entre los lineamientos curriculares de preescolar, los referentes técnicos para el nivel y los principios generales emanados de la política educativa como hilos conductores hacia las experiencias de aprendizaje más, los procesos de valoración y seguimiento tanto al desarrollo como al aprendizaje. Lo anterior indica el avance de la región en el marco de la agenda global de desarrollo sostenible.

Ahora bien, no es posible buscar y encontrar relación directa entre los ODS 2030 (ONU, 2015) y el *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2019)*, entonces el proceso de análisis se encaminó hacia la relación: lineamiento y calidad de la educación. Se encontró que el documento hace referencia a la calidad de la atención a los niños (p.16), la definición de los estándares de calidad (p.18), la calidad de vida (p.40) de los niños en el nivel de Primera Infancia amparada en la política distrital “Quiéreme bien, quiéreme hoy” (Alcaldía Mayor de Bogotá 2004-2008), la calidad emocional (pp. 98, 101 y117) de los niños y sus familias en interacción, la calidad de los recursos y materiales en el proceso pedagógico (pp. 82-102), la calidad de las experiencias de aprendizaje (p. 88), la calidad de relación familias y jardín o colegio (p. 175) basados en el texto *Línea Técnica del Componente de la Calidad de la Educación Inicial, Familias, Comunidad y Redes* (SED, 2017).

Sobre la calidad de la educación el documento distrital se ampara en la publicación del texto *La Calidad de la Educación Inicial: un compromiso de ciudad* emitido por el Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS, 2008) lo que actualmente opera como la Secretaría Distrital de Integración Social; se comprende que la existencia de los textos en referencia son en esencia una contribución a la calidad de la educación en PI, sin embargo, la propuesta de actualización de lineamiento y orientaciones de diseño curricular al incorporar los ODS 2030 (ONU, 2015), se convierte en escenario propicio para centralizar la discusión política y pedagógica de la calidad de la educación en lugar de la calidad de la atención integral.

Para el cierre del análisis crítico en la subcategoría aportes a la política es preciso hacer eco de la una disonancia hallada sobre la concepción de educación de la PI, porque en la agenda global se establece como un derecho desde el nacimiento, pero en el marco normativo nacional vigente se está introduciendo el discurso de la educación en PI como servicio; un ejemplo de esta afirmación se encuentra en el Decreto N.º 1411 (MEN, 2022): “con el propósito de reglamentar la educación inicial como servicio educativo para las niñas y los niños menores de seis (6) años”. Hallazgo que genera una tensión dentro de la investigación y mayor incidencia en el ejercicio docente, ya en la implementación de la política educativa nacional se desconfiguran los derechos fundamentales para la construcción de la sociedad y se normalizan intenciones gubernamentales en contravía de la política educativa global.

El discurso político de la educación inicial como servicio irrumpe en la responsabilidad estatal sobre la garantía de derechos a las nuevas generaciones, lo que redundaría en la desfinanciación o tercerización de las obligaciones en la administración pública de los recursos de los ciudadanos. La actualización del lineamiento que esta investigación pretendió es la oportunidad para cuestionar el discurso de educación como servicio, además de proponer el enfoque de derechos en las orientaciones de diseño curricular.

Aportes novedosos como Subcategoría: Con el establecimiento de esta subcategoría se sintetizaron las experiencias de aprendizaje resaltadas en cada uno de los documentos además de las ideas que en cada contexto han permitido pasar del discurso político a la práctica pedagógica demostrando la capacidad de transformación constante en la pedagogía como campo disciplinar; a continuación se realiza el análisis intratextual por contexto.

En el documento distrital (CD) se sistematizó como aporte novedoso la puesta en marcha de los Casas de Pensamiento Intercultural, que operan al menos en diez localidades de la ciudad bajo la modalidad de jardines infantiles, focalizando los niños pertenecientes a comunidades indígenas, afrocolombianas y niños de la comunidad circundante; de acuerdo con la Secretaría Distrital de Integración Social, las casas de pensamiento configuran en conjunto con las familias el proyecto educativo con la intención de arraigar la ancestralidad de los grupos poblacionales referidos, lo que favorece la experiencia de la interculturalidad ya que los niños menores de cinco años intercambian y cimientan rasgos identitarios a través de las lenguas maternas, sus creencias, la cosmovisión de los grupos a los que pertenecen, siendo guiados por profesionales que tienen conocimiento especializado en las comunidades o sabedores que hacen parte de las comunidades, ocupándose de articular el enfoque diferencial con del lineamiento pedagógico, a través de las actividades rectoras.

Este aporte es significativo para el reconocimiento de la diversidad étnica, lingüística y cultural dando relevancia a experiencias de aprendizajes intergeneracionales:

El reconocimiento de la diversidad invita a pensar en el diálogo intercultural y el intercambio permanente alrededor de las tradiciones, construcciones históricas, prácticas de cuidado y crianza, y los saberes propios de las comunidades de grupos étnicos: singularidades y características individuales que requieren profundizarse para alcanzar iniciativas cada vez más vinculantes (SED, 2019, p. 29).

La sistematización de este aporte novedoso en el contexto distrital evidencia una convergencia con el documento orientador en el contexto latinoamericano para afirmar la intención en renovar las prácticas pedagógicas desde un marco de referencia global sin desestimar lo contextual. Es inminente en el vertiginoso cambio de los espacios de ciudad y cómo los procesos migratorios permean la cotidianidad escolar, las familias flotantes por circunstancias económicas o de movilidad social sugieren a la escuela profundizar principios como el enfoque diferencial:

Los cambios sociales y las transformaciones que han tenido las familias a lo largo de la historia hacen que hoy sea imperante reconocer su diversidad, ya sea en sus estructuras o composiciones, en las procedencias culturales, en las formas de organización y de sus roles, y en los estilos de crianza” (SED, 2019, p.172).

En el caso del documento del contexto nacional uno de los aportes novedosos es la insistencia en los procesos de transversalización entendidos como la capacidad pedagógica para descentrar los contenidos con el uso de diversos los métodos, las técnicas e instrumentos (SEDUCA, 2023, p.27) frente a las experiencias, en la propuesta curricular analizada logran armonizar este concepto con el desarrollo de los proyectos pedagógicos lo que resalta la estructura curricular y didáctica para la PI en la región.

Hacen alusión a los proyectos de protección del medio ambiente, ecología y preservación de los recursos naturales en correspondencia con la actividad rectora de exploración del medio; proyecto de educación para la paz, la justicia, la solidaridad la democracia, la fraternidad, el cooperativismo y la educación en principios dando prelación a las competencias socioemocionales y ciudadanas; proyecto de educación para la sexualidad amparándose en los objetivos de la educación inicial del Decreto N.º 1411 de 2022; proyecto de educación en tránsito y seguridad vial y el proyecto para la educación económica y financiera y el desarrollo de competencias básicas. (SEDUCA, 2023, pp. 28-29).

La mención de estos proyectos además de cátedras como la de paz y de estudios afrocolombianos a la luz de la normativa en vigencia, es muestra de las alternativas de reflexión, transformación e innovación en el currículo de PI. Dentro del documento (CN) solo quedan mencionados dejando allí la tarea de desplegar estrategias pedagógicas a partir del diseño curricular lo que origina investigaciones como la que aquí se presenta.

La pretensión de trabajar en las competencias ciudadanas más el cuidado del medio ambiente es común en el documento de contexto nacional y latinoamericano, las bases curriculares de la educación parvularia en Chile representan un ejemplo de la sostenibilidad como elemento neural en la formación de los niños, lo que establece una convergencia con la agenda política global. Otro elemento de significativo avance está en el valor de la interculturalidad no solo para la etapa de reconocimiento de la diversidad, las enunciaciones del documento posicionan la interculturalidad como una perspectiva en la etapa de ejercicio permanente a través las interacciones enriquecidas con los grupos originarios, además contempla la singularidad de las personas por su género, diversidad lingüística y social:

Ampliar las interacciones con diversos grupos o cursos en un marco de respeto por las costumbres, singularidades personales y culturales, como son: celebraciones, juegos colectivos, ceremonias o la participación en producciones artísticas y encuentros

interculturales, contribuyen a apreciar la diversidad en las personas, incorporando el principio de igualdad y no discriminación (MINEDUC, 2018, p. 54).

Finalmente, los aportes novedosos encontrados en el contexto internacional desde una mirada periférica permiten a otros contextos como el distrital explorar campos comunes de acción docente y formación pedagógica de los niños. En el anexo tres del documento español hay una profundización en las experiencias de aprendizaje como parte de las enseñanzas mínimas, de allí se rescatan elementos diferenciadores como la formación en hábitos de consumo responsable y sostenible, la formación de la autoimagen libre de estereotipos discriminatorios, la iniciación en los procesos de lectoescritura y matemáticas, el aprendizaje de una segunda lengua oral y la lengua de señas española, así como el uso de tecnologías de la información y la comunicación, son fundamentales como preparación para la educación primaria. Además, introducen el concepto de ecoddependencia, promoviendo desde la Primera Infancia una relación armónica entre los seres humanos y la naturaleza:

Se incrementará su iniciativa para incorporar en sus prácticas cotidianas los hábitos que contribuyen al cuidado del propio cuerpo y de los espacios en los que transcurre su vida cotidiana, en paralelo al desarrollo de la autonomía personal y el despertar de la conciencia de la relación de interdependencia y ecoddependencia entre las personas y el entorno. Así, se producirá el progreso desde la dependencia completa hacia una cierta autonomía en la satisfacción de sus necesidades y en la adquisición de hábitos sostenibles y ecosocialmente responsables (MEFP, 2022, p. 15).

De este modo se concluyen los hallazgos del análisis documental desde una postura crítica, logrando abstraer aspectos clave en la propuesta de actualización del *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2019)* con orientaciones para el diseño curricular.

5.2 Análisis de las Entrevistas Semiestructuradas

Como se indicó anteriormente el tratamiento de las entrevistas se realizó por medio del software Atlas.ti (versión 9); primero se consolidaron las transcripciones por participante, aquí es necesario precisar dos tipos de entrevista en su contenido, diez entrevistas realizadas con docentes y cuatro entrevistas realizadas con expertos. Se realizó una limpieza de datos con el fin de omitir palabras repetidas o muletillas que usan los participantes con frecuencia para dar paso al proceso de codificación en el software, a continuación, se registran los

primeros hallazgos alrededor de las categorías inductivas que se definieron dentro de la propuesta que son Lineamientos de política educativa y Diseño Curricular, tal ejercicio se desarrolló en una primera etapa haciendo un paralelo entre las voces de los expertos y las docentes.

Lineamiento como Categoría: Para efectos de este proceso investigativo se estableció la definición de lineamiento como el conjunto de fundamentos, principios, objetivos, propósitos, conceptos básicos, estrategias, fuentes de financiación y modalidades de atención que orientan el quehacer educativo. (MEN, 2018).

En esta categoría los participantes enfatizaron en la “importancia del desarrollo integral, la participación de las familias y la comunidad educativa en el proceso” (D2). En esta integralidad que rodea a la PI es necesario considerar que, si bien los avances en cuanto a atención asistencial históricamente han sido importantes, no son suficientes a la hora de hablar de educación de calidad. La política educativa mantiene una deuda frente a la organización y financiamiento de los tres niveles de educación para la Primera Infancia en las Instituciones Educativas Distritales con recursos estatales.

Al considerar al niño un “sujeto de derechos con un proceso de desarrollo humano, un sujeto sentipensante” (D7) se reconoce la importancia de tener en cuenta y escuchar su voz tal como se estableció desde 1989 con la Convención de los Derechos de los Niños. Sin embargo, estos planteamientos no han sido suficientes para establecer relaciones de aprendizaje que atiendan las necesidades de los niños a través de las políticas educativas.

También se relaciona la necesidad de continuar fortaleciendo “procesos como la inclusión y la equidad” (D3) que abordados desde las Instituciones Educativas dan un paso hacia adelante en el logro de la “educación para todos” contemplado en la Agenda de Educación Mundial 2030 (ONU, 2015), ya que actualmente los avances obtenidos se han centrado en el componente de cobertura donde los logros son ampliamente reconocidos.

A su vez la categoría Lineamiento está compuesta por cinco subcategorías: Fundamentos, Objetivos, Estrategias, Aporte y Carencias; en adelante serán definidas y analizadas en atención a la codificación en el software utilizado.

Subcategoría Fundamento. Como fundamento se entiende que son los principios, enfoques y marcos normativos que orientan la planificación, implementación y evaluación de las acciones destinadas a garantizar el derecho a la educación, asegurando que responda a las

necesidades sociales, culturales, económicas y pedagógicas de una comunidad (Ornelas et al. 2018).

Las docentes participantes refieren que son varias las políticas educativas que han tenido como eje la infancia cuando afirman que “las políticas y leyes que desde hace algunos años se vienen dando tales como la Constitución, la Ley General de Educación, el Lineamiento curricular para el preescolar, el Código de Infancia y Adolescencia, el currículo para la educación inicial se empezó a dar más o menos en el año 2010 y las actualizaciones que ha tenido” (D9).

Además “la Ley General de educación, la Política de Atención integral a la Primera Infancia de la que se habla de cero a siempre y a nivel distrital, a nivel de Bogotá encontramos el Lineamiento Pedagógico Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (D3), lo cual corresponde con la actualidad distrital y las apuestas que el gobierno ha realizado en busca de mejorar las condiciones de vida de la niñez.

Sin embargo, en palabras de Jiménez Rojas y Quintana Hernández (2020) este despliegue de normativas no ha sido suficiente pues falta claridad en el abordaje pedagógico de la PI especialmente para los niños menores de tres años. En este sentido, es necesario que el compromiso del Estado contemple dentro de la política la educación desde el nacimiento, en lugares seguros y diseñados para el uso de los niños, en grupos pequeños, con personal capacitado y con buenas condiciones laborales definiendo de manera clara y precisa la intencionalidad de la educación en PI.

En voz de los expertos entrevistados en cuanto a la política educativa es evidente la necesidad de potenciar el currículo como un componente que favorezca el desarrollo del pensamiento con “enseñanzas mínimas que se legislen para garantizar el desarrollo integral en todas las edades, que va a ser una educación infantil de calidad” (E2) dejando ver la importancia de generar una articulación intersectorial que permita “pensarnos una política pública de Primera Infancia que tiene la atención integral y la educación inicial de manera circular” (E4) que tenga en cuenta las características de la población de PI y suscite una armonización entre las entidades relacionadas con su atención alcanzando la complementariedad de la que habla Lippmann (2022).

Así mismo las participantes refieren que “uno de los elementos claves es el marco normativo, el segundo elemento clave son esos principios, esos enfoques pedagógicos metodologías y esas estrategias didácticas” (D3) y coinciden en afirmar que “se encaminan

de una u otra manera dentro del currículo” (D4) y que es “desde lo curricular” (D1), que se integra este componente pedagógico. Pero es precisamente allí donde las políticas educativas han generado una brecha puesto que las orientaciones curriculares que se han construido se enfocan en un componente experiencial sin establecer propuestas concretas para aproximarse al aprendizaje “cómo identificar esos principios y ese sentido de lo que realmente se quiere enseñar o fortalecer en este periodo” (D10). “Ese currículum tendría que estar basado en evidencias científicas de impacto social” (E2).

Subcategoría Objetivos. se definen como las metas y propósitos que se asumen con el fin de garantizar el derecho a la educación de la PI (SED, 2019); en este sentido al hablar de objetivos las docentes hablaron que la equidad, inclusión y calidad educativa para los niños de PI como aspectos fundamentales en concordancia con la política educativa emanada desde los ODS 2030 (ONU, 2015), al afirmar que “la educación de calidad desde la inclusión no solamente pensada desde la discapacidad, sino también desde la equidad” (D1), “garantizar que tengamos una educación inclusiva, de calidad y equitativa” (D2), “la inclusión y la equidad, ambos buscan asegurar pues que todos los niños, sin importar su origen tengan un acceso a una educación de calidad” (D3), “cuando hablamos de calidad, estamos hablando también de plantear dentro de la misma la inclusión y la equidad para todos” (D4), “educación inclusiva, equitativa” (D5), “no solo haya cobertura por el tema de las edades, sino que también de acuerdo a sus habilidades, características y en todo este tema ahorita de inclusión, donde tenemos poblaciones habitantes de frontera” (D7) “educación que sea equitativa, de calidad donde se promuevan las oportunidades de aprendizaje desde la Primera Infancia” (D9).

Además, teniendo presente la importancia de esta edad “los primeros 6 años de vida son cruciales para la formación del ser humano” (D10) establecen que no solo el desarrollo integral donde se “promueven ese desarrollo físico, cognitivo, emocional y social en los niños” (D3) es fundamental, sino también relacionaron que “sí sería importante tener unas metas claras de hasta dónde queremos desarrollar el pensamiento, la comunicación, la lectoescritura de los niños de preescolar, como que vamos para todos lados, pero no a una meta fija (D6) develan que dentro de los objetivos de las políticas educativas falta profundizar en los aprendizajes que son adecuados para su edad y que podrían ser potencializados dentro de los currículos de las Instituciones Educativas Distritales.

De la misma manera los expertos hablan del acceso y equidad especialmente de los sectores menos favorecidos, así como la formulación de una política que considere al ser humano con un “curso de vida desde el nacimiento hasta el adulto mayor” (E4) que puede consolidarse como una estrategia a nivel nacional para superar la segmentación que divide en etapas la política poblacional.

Subcategoría Estrategias. Entendidas como las acciones tendientes a orientar la intención pedagógica con el fin de implementar y materializar los objetivos establecidos en las políticas educativas. “Tener en cuenta las necesidades, las habilidades de mis estudiantes” (D1), todos los niños no tienen las mismas condiciones y no van a aprender de la misma manera, tenemos que enriquecer esas experiencias a través de cosas que les llamen la atención (D2) se evidencia que en las docentes hay interés por escuchar a los niños y tener en cuenta sus gustos que en palabras de Skliar y Brailovsky (2021) puede considerarse como una posibilidad distinta frente a la educación de la PI. Aprovechar esta nueva visión que se distancia de la educación tradicional puede convertirse en un factor transformador que fortalezca los procesos educativos para los niños.

Todas las docentes participantes relacionaron los proyectos de aula como la metodología acorde para desarrollar el proceso pedagógico con los niños de PI al mencionar aspectos como que los “proyectos pedagógicos donde haya participación y juego, donde la integración de actividades sea lúdica, recreativa que potencian el desarrollo de todos los niños” (D2), “Hemos también realizado proyectos innovadores con el centro de interés de los niños” (D5), “proyectos pedagógicos con un enfoque de aprendizaje significativo que son estrategias que conectan esos nuevos aprendizajes con los conocimientos que los niños traen y sus experiencias” (D3), “la más importante es el proyecto de aula, donde los niños mediante sus mismos intereses, deciden que quieren aprender cómo lo quieren aprender, qué actividades, cómo lo quieren exponer y eso se ve también de manera transversal” (D8) con estas afirmaciones se revela también que se consideran los conocimientos previos que evidentemente son inherentes a los niños según su contexto y cultura contrario a la idea tradicional que consideraba a los niños como “tabulas rasas” (Locke, 1693) o “pequeños adultos” (Philippe Ariès, 1960) que solo necesitan cuidado asistencial que garantice nutrición y salud, elementos que, si bien son inherentes por la edad de los niños, no son componentes indispensables dentro de los currículos debido a que el potencial de aprendizaje se deja relegado a un segundo plano.

Consecuentemente las docentes mencionan dentro de las estrategias el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como las “actividades rectoras” (*Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, 2019*) que son propicias para conseguir que el aprendizaje sea llamativo “que provoca el desarrollo de los niños y donde también están implicadas esas actividades rectoras que son el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio” (D4), “el desarrollo integral donde utilizamos el juego y la exploración como una herramienta central del aprendizaje” (D3), “el juego, las artes, la literatura y la exploración del medio nos permite a nosotras la adaptación que cubre las necesidades de la población según el contexto” (D4). En este sentido, aunque estas actividades son herramientas muy poderosas y efectivas, aún falta investigación acerca de los contenidos de aprendizaje que un niño de PI necesita e involucrar la evidencia científica que respecto al tema se encuentra en los Lineamientos que orientan los diseños curriculares de las escuelas.

Para los expertos, las acciones pedagógicas están dadas por “las relaciones que se establecen entre el maestro y los niños” (E1) pues es innegable la gran influencia que ejerce el uno sobre el otro, tanto así que los niños reconocen en sus maestros las primeras figuras paternas que aportan en su desarrollo afectivo fuera del círculo familiar. Esta relación puede enriquecerse desde los diseños curriculares contextualizados y con el norte puesto en las políticas educativas buscando aumentar la calidad educativa, es el docente como sujeto político el responsable de vincular estas prácticas a su quehacer diario.

Con estas condiciones en mente, el trabajo docente en PI también se determina por el nivel de conocimiento que sobre el niño logra el maestro durante el año, tanto así que puede dar cuenta no solo de los aspectos pedagógicos alcanzados por el niño sino también de las características personales y familiares que lo rodean, de este modo la misión del adulto acompañante “es de acompañamiento, de potenciamiento del desarrollo, un adulto que jalona porque le ofrece cosas” (E1).

Ahora bien, en concordancia con la evidencia científica de la que hablan los expertos, la PI infancia en la escuela necesita acceder a “el desarrollo del lenguaje, del lenguaje oral y la aproximación al lenguaje escrito o la alfabetización inicial, el desarrollo del pensamiento lógico matemático, todas las formas de expresión y de comunicación, tanto a través de estos lenguajes oral, escrito, matemático, como musical, la expresión plástica, corporal” (E2). Básicamente estos aspectos son los componentes de una educación de calidad que como

sujetos de derechos merecen los niños, por lo tanto, es necesario visibilizarlos en los diseños curriculares que se implementan en la escuela.

Sera importante desde los planteamientos o reformulaciones de las políticas educativas considerar una transformación de la visión anacrónica del niño desde la preparación inicial de los docentes para incluir “la evidencia científica además de tener en cuenta todos los principios del aprendizaje biológico, la participación educativa de la Comunidad, de la igualdad de diferencias, la dimensión instrumental, la formación de familiares, el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos”(E2).

Esta visión más acorde con la actualidad y las necesidades de la sociedad permitirá avanzar y superar la escolarización que tradicionalmente acepta que “el fin de la educación parvularia es, en muchos casos ingresar a los mejores establecimientos de educación básica o ser admitidos en escuelas privadas” (E3) hecho que contribuye a ampliar las brechas de discriminación que persisten en Latinoamérica.

Subcategoría Aporte. se considera como la contribución de los lineamientos de la política educativa que han generado cambios positivos a la educación de PI donde las docentes relacionaron lo siguiente, se observan “cambios positivos que hemos tenido es que ya nos han incluido más en las agendas gubernamentales y la asignación de recursos para programas y proyectos de Primera Infancia” (D2) resaltando que la PI está recibiendo la atención y relevancia que se merece dentro del sistema escolar “la obligatoriedad de la Primera Infancia como tal porque antes se veía como la modalidad de preescolar”(D4) y dentro de esta nueva mirada, la implementación de nuevas metodologías de aprendizaje acordes y que se distancian de “esa educación tradicional de las planas, de la repetición, que el niño no se mueve, que el juego no es importante” (D6), otra transformación que se vislumbra es el “enfoque holístico que se ha adoptado para considerar el desarrollo físico, el cognitivo, el emocional y social de los niños” (D3), “que se comprenda que el niño tiene diferentes dimensiones” (D8) y de esta manera buscar la integralidad del aprendizaje y promover el conocimiento como una construcción y conexión de ideas por parte de los niños.

Así mismo, se reconoce la necesaria transformación de las practicas docentes para transitar de un maestro cuidador hacia un maestro que tiene la visión de desarrollo y necesidades del niño de PI “el maestro sí tomó un papel importante, ahora el maestro más capacitado es el que se necesita en Primera Infancia, que sepa sobre cómo planificar su experiencia, su clase, que se prepara para estar en Primera Infancia” (D6) por lo tanto es

necesario que dentro de los lineamientos de la política se reformulen las nuevas responsabilidades que se están designando a los docentes de las Instituciones Educativas y que lo alejan de la labor docente.

Para los expertos entrevistados los avances de los lineamientos de política educativa están enfocados en el reconocimiento del niño como agente social que puede ser educado desde el nacimiento, de esta manera se proyecta la educación como medio para convertirlo en un ciudadano global, en donde “el ambiente se convierte en un tercer educando” (E4) y la “atención a la diversidad” (E3) como elemento relevante que ha logrado avances significativos en esta población.

Subcategoría Carencia. definida como las posibles ausencias de contenido en los lineamientos de política educativa que requieren ser incluidos según las voces de los participantes, en primera instancia desde el punto de vista pedagógico se relaciona una falta en la secuenciación del aprendizaje para los niños de PI debido a que no hay metas claras sobre los contenidos pedagógicos y la metodología apropiada para abordarlos, el currículo se ha transformado en “experiencial” pues gira alrededor de los gustos de los niños “las experiencias son maravillosas siempre y cuando tengan un objetivo, los contenidos no deben ser cosas para aprenderse de memoria” (D6), “no hay una claridad teórica e investigativa frente a los temas que acompañan la Primera Infancia, como por ejemplo puede ser la literatura, los procesos de memoria, los procesos cognitivos de los niños y las niñas en esa etapa”(D1) en este sentido los procesos pedagógicos deben fortalecerse para identificar desde la evidencia científica qué aprenden los niños en la actualidad y cómo podemos optimizar este proceso de aprendizaje, “no se ha divulgado bien cuál es el sentido del preescolar, no solamente para los maestros sino para la comunidad en general” (D8).

También se plantea una disyuntiva frente a las estrategias planteadas desde los lineamientos de educación inicial debido a los cambios que han presentado en la denominación de las estrategias “definir si nos vamos a regir por las dimensiones o por las actividades rectoras o porque vamos a hacerlo y que a nivel por lo menos regional haya una concordancia” (D1), ante este dilema se evidencia la escasa divulgación de las razones pedagógicas que sustentan estos cambios generando confusión en las docentes, adicionalmente la poca evaluación que se hace del impacto de estas políticas pone de manifiesto la desconexión entre las necesidades reales y la eficacia de las medidas en el fortalecimiento de la calidad educativa de la PI.

La evaluación de los aprendizajes y los alcances que logran los estudiantes todavía es una asignatura pendiente en la aplicación de la política educativa ya que es un proceso confuso y que se queda corto frente a su desarrollo con los niños de PI “la evaluación está allí puesta desde la evaluación formativa, pero se queda corta” (D1, D3). Los procesos evaluativos del aprendizaje no poseen la misma diferenciación y avances que gozan otros elementos como las estrategias de enseñanza, lo que genera la necesidad de profundizar y tenerlos en cuenta como oportunidad de mejora.

Una preocupación que se refleja en las entrevistas se debe a la ruptura que se presenta cuando los niños de PI acceden a la educación básica primaria en vista de que tanto los lineamientos como los niveles de exigencia que se establecen producen cambios abruptos que desmotivan el aprendizaje de los niños, en este caso “los lineamientos pueden permear a primero y realmente ser los mismos lineamientos, los mismos estándares, el mismo referente legal para pensarlo distinto no solo en Primera Infancia sino en primaria” (D7), esto en concordancia con lo dicho por Dos Santos Luís, L. T. en 2021, las metodologías entre los dos niveles son muy diferentes y a pesar de los esfuerzos que se han realizado por propiciar unas transiciones armónicas, el trabajo en equipo entre los docentes no fomenta una enseñanza continua que articule el quehacer educativo.

En segunda instancia los datos arrojan la necesidad de “reformular que los docentes de preescolar puedan asistir a capacitaciones o a mesas de trabajo organizadas por la SED, confrontar el conocimiento con otras compañeras pares, estos encuentros no se dan en las jornadas de desarrollo institucional” (D2), sin embargo, los datos de las entrevistas arrojan que estas capacitaciones también hacen referencia a la “formación continua de docentes para fortalecer el desarrollo profesional, capacitación en últimas metodologías o enfoques pedagógicos para atender la diversidad cultural, lingüística, de necesidades educativas especiales para garantizar que todos los niños reciban esa educación adaptada sus contextos y sus características particulares” (D3).

De la misma manera se cita la falta de retroalimentación y pertinencia de las capacitaciones recibidas por los docentes y sus logros en la ejecución “muchas veces recibimos una formación pero no la podemos implementar debido a nuestro contexto institucional” (D3). La investigación y transferencia de conocimiento nuevo como elemento indispensable dentro de la política educativa para diseñar lineamientos con una comprensión profunda de las necesidades y problemáticas reales de la comunidad “debe haber una

orientación general y obviamente producto de todo un proceso investigativo y de las experiencias de muchas colegas que oriente un poco el trabajo” (D10).

Un tercer aspecto relacionado con la gestión organizacional de la política educativa indica que actualmente se requiere revisar la parametrización (relación docente – estudiante) teniendo en cuenta el fenómeno de baja cobertura presente en las Instituciones Educativas; así mismo una deuda histórica que no se ha superado durante los años se relaciona con el incumplimiento de ofertar en todas las escuelas los tres niveles de PI en los cuales está organizado el sistema educativo “está política de Primera Infancia habla del grado preescolar completo y en muchos colegios no se está dando el prejardín, el jardín y la transición, que en todas las instituciones se garanticen esos tres grados”(D9).

La evaluación de los programas y políticas educativas permite establecer si se cumplen los objetivos y se alcanzan los resultados esperados, esta evaluación es efectiva en la medida en que se escuchen las voces de la comunidad educativa frente a los impactos que han sentido y cómo se ve afectada su labor. En concordancia, según la opinión de los expertos consultados considerar estas “contribuciones en doble vía” (E4) es un aspecto que se ha pasado por alto, por este motivo la propuesta investigativa pretendió hacer un aporte en este sentido dando la posibilidad de prestar atención a las voces de las docentes.

Adicionalmente los expertos relatan la “falta de diagnósticos” y el “monitoreo a las políticas” (E3) que evidentemente requieren sistemas que aborden este elemento de manera más completa y visible para la comunidad educativa, también se revela la existencia de una visión proteccionista en las políticas educativas para PI situación que aún se refleja en las Instituciones Educativas.

Para esta población es evidente la falta de investigación frente a la “formación docente en aspectos puntuales del aprendizaje de Primera Infancia” (E1) donde se tenga en cuenta las nuevas miradas de la sociedad y sus necesidades considerando el aprendizaje global, las nuevas tecnologías, la familia y el acompañamiento pedagógico como factor clave para alcanzar mejores rendimientos.

Diseño Curricular como categoría: En cuanto a Diseño curricular se estableció como los “protocolos y procedimientos ligados al hacer y a la solución de problemas, los cuales han determinado la existencia de nuevos modelos curriculares que hacen parte de los proyectos educativos del siglo XXI” (Díaz, 2018, p. 66). Para esta categoría se tuvo en cuenta los protocolos que las docentes identifican en el diseño curricular que implementan en sus

Instituciones Educativas y la sistematización de la práctica educativa, encontrando que “la revisión y el análisis del marco normativo” (D4), “reconocer el lineamiento y ponerlo en práctica” (D7) es un proceso que se favorece desde oportuna “capacitación sobre el lineamiento” (D8) con el fin de “evitar malas interpretaciones” (D6) porque es fundamental “saber qué nos regula, cuáles son sus objetivos y cuáles son el enfoque pedagógico al que le tenemos que apuntar” (D2) alienados con el objetivo de optimizar la calidad de nuestro sistema educativo iniciando por la educación de los niños de PI.

Acerca de la “sistematización se ha quedado corta en el tema del Lineamiento curricular” (D1) ya que son pocas las docentes que realizan un ejercicio juicioso y reflexivo de su práctica al interior de las aulas para generar una documentación que dé cuenta de aspectos tanto como positivos como negativos resultado de la implementación de sus planeaciones, que se constituya en materia prima para el desarrollo de procesos investigativos que fortalezcan la calidad educativa.

Aun se presenta resistencia en algunas docentes en involucrar dentro de sus prácticas estrategias como el proyecto de aula, por lo tanto, persisten miradas tradicionales acerca de las metodologías de trabajo utilizadas en las aulas de PI lo que aumenta la ausencia de “un proceso metacognitivo y de autoevaluación como docente” (D2) no solo de las prácticas sino también de los aprendizajes que necesitan los estudiantes en la actualidad. Estimar la efectividad de las políticas educativas también se constituye en una responsabilidad social de los docentes y se logra mediante “el monitoreo y también la evaluación, que es pieza fundamental dentro de cualquier proceso educativo” (D4).

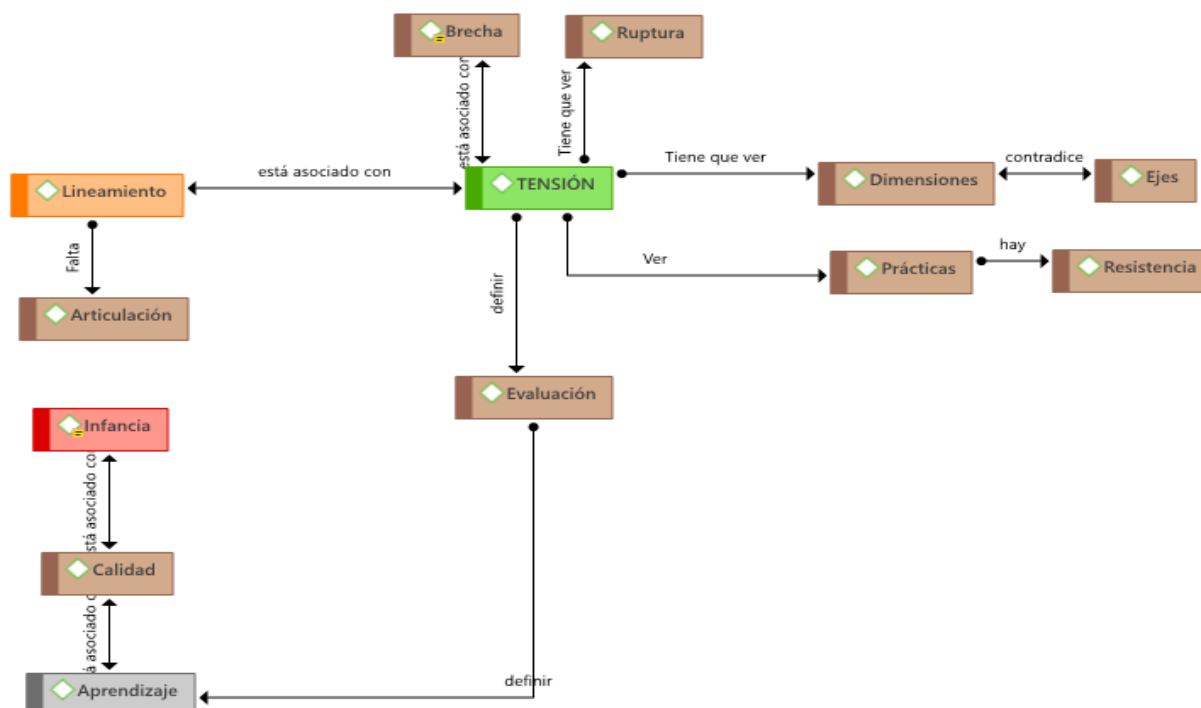
Para los expertos, la investigación y la formación continua son fundamentales en la construcción de diseños curriculares para la Primera Infancia. Es esencial “formar profesionales que tengan una capacidad crítica, que tengan compromiso social, que tengan conciencia del rol de la educación y que también se sustenta en su quehacer profesional sobre los derechos de la infancia” (E3). En este contexto, la propuesta investigativa buscó reflexionar sobre cómo la relación e interacción de los docentes con los lineamientos de política educativa han favorecido la comprensión de la infancia como sujeto de derechos y han permitido responder adecuadamente a las transformaciones que demanda la sociedad.

En este sentido, la conformación de redes de maestros y la cercana relación con las Universidades como principales fuentes de investigación, permitirán establecer alianzas que faciliten la capacitación y también la recuperación de los saberes que se construyen y

Tensiones en los lineamientos curriculares para la PI

Figura 8

Tensión



Fuente: Elaboración propia. (2025).

La Figura 9 muestra los elementos asociados a las tensiones encontradas en el análisis de las entrevistas con el software Atlas.ti (versión 9).

En el *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito* de 2012 se establecieron cinco dimensiones del desarrollo infantil: personal-social, corporal, comunicativa, cognitiva y artística, en consonancia con lo dispuesto en el artículo 12 del Decreto N.º 2247. Por otro lado, el documento de actualización de 2019, con el objetivo de promover un enfoque más integral, introduce los ejes de trabajo, sin embargo, las entrevistas realizadas a las docentes revelaron que este cambio ha generado confusión y no ha logrado integrarse de manera clara en los diseños curriculares, lo que ha provocado tensiones en relación con la estructura utilizada al momento de planificar las intencionalidades pedagógicas. Estas tensiones observadas por las docentes y expertos entrevistados se centran en la dificultad de articular los fundamentos de la política con las prácticas pedagógicas en las instituciones.

Aunque el currículo de la educación infantil se propone como flexible y abierto, en la práctica, esta flexibilidad a menudo se orienta hacia un enfoque más escolarizado, que no siempre satisface las necesidades individuales de los niños. A pesar de que hay acuerdo en

torno al objetivo principal de la educación inicial, que es fomentar el desarrollo y las habilidades de los niños a través de la interacción con adultos significativos, aún persiste una tensión en cuanto a la definición de procesos o contenidos dentro del diseño curricular.

Si bien se considera ideal incluir los tres grados de educación infantil en las Instituciones Educativas Distritales, con una infraestructura apropiada que satisfaga las demandas de este nivel educativo, la política educativa no ha abordado de manera clara ni efectiva este aspecto. Además, los lineamientos curriculares no contemplan conocimientos específicos que tengan en cuenta las características particulares de los niños y los contextos en los que se desarrollan, lo que genera una tensión entre lo que se plantea a nivel normativo y lo que ocurre en la práctica.

La persistencia de prácticas tradicionales en el abordaje de los aprendizajes en la educación inicial devela la falta de capacitación y formación continua de las docentes. Esta tensión se refleja en la resistencia que algunos docentes muestran ante la adopción de nuevas metodologías y enfoques pedagógicos. Aunque la libertad de enseñanza es un principio fundamental, a veces actúa como un freno para transformar las prácticas pedagógicas y mantiene, incluso de manera inconsciente, concepciones limitadas sobre las capacidades de los niños.

Por otro lado, la escuela como espacio crucial de formación comunitaria, tiene la responsabilidad de involucrar activamente a las familias en el proceso educativo, especialmente en el contexto de la postpandemia, donde han surgido tensiones relacionadas con los estilos de crianza y el desarrollo infantil. La corresponsabilidad entre la familia y la institución educativa se presenta como una necesidad imperiosa para asegurar el bienestar y desarrollo integral de los niños.

Uno de los puntos que genera mayor tensión es la inclusión; las maestras se enfrentan a dificultades para abordar los procesos pedagógicos con niños que tienen diagnósticos y necesidades diversas, alejadas de lo convencional. Esta situación plantea un desafío en la adecuación de las estrategias pedagógicas para garantizar que todos los niños reciban una educación de calidad, adecuada a sus características particulares.

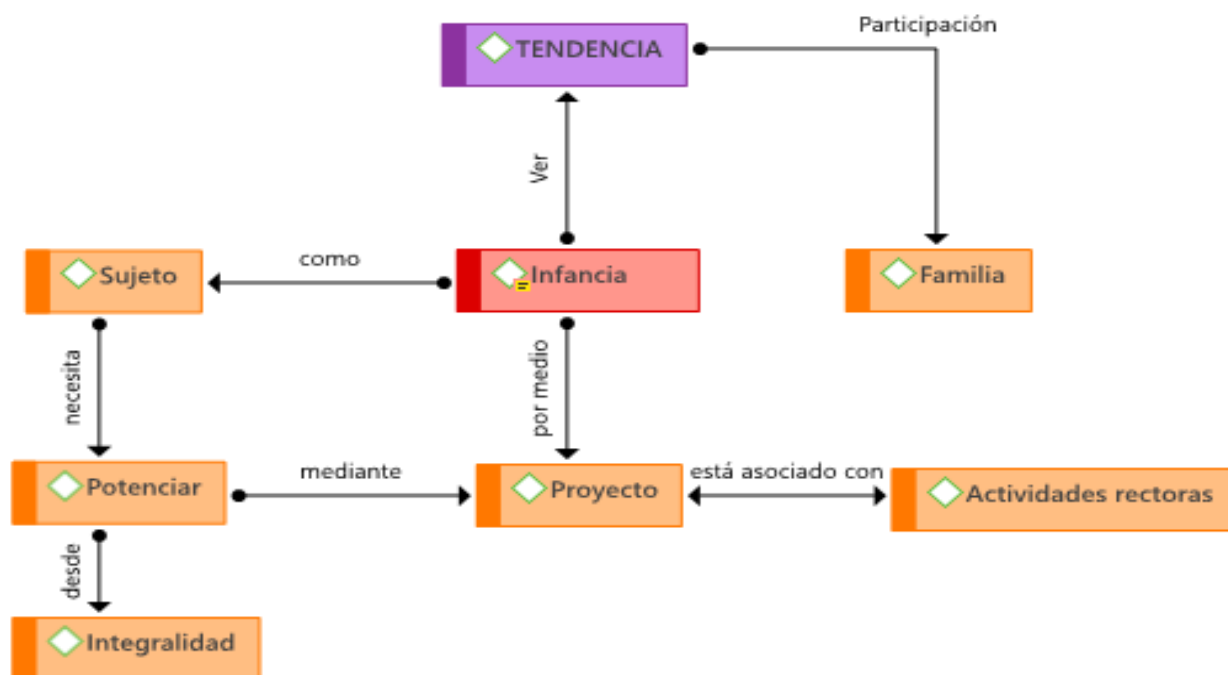
Por último, la evidente brecha entre los lineamientos de la educación infantil y la básica primaria refleja una tensión que no solo se observa en el contexto nacional, sino también en otros países estudiados en esta investigación. Los requerimientos curriculares, los aprendizajes esperados, las metodologías y los sistemas de evaluación son marcadamente

diferentes, lo que genera una ruptura entre estos dos niveles educativos y dificulta una transición fluida para los niños que avanzan de un nivel a otro.

Tendencias entre los lineamientos de la política educativa

Figura 10

Tendencia



Fuente: Elaboración propia. (2025).

La Figura 10 muestra los elementos asociados a las tendencias encontradas en el análisis de las entrevistas con el software Atlas.ti (versión 9).

En cuanto a las metodologías más efectivas para trabajar con niños de la PI, los docentes destacan la importancia de los proyectos pedagógicos. Esta metodología se considera adecuada porque facilita la integralidad en la enseñanza, un principio fundamental de la educación inicial. Además, se resalta el enfoque holístico del desarrollo infantil, que toma en cuenta aspectos biológicos, cognitivos, neuropsicológicos y curriculares, todos alineados con las actividades rectoras definidas en la actualización del lineamiento distrital (2019). Estas actividades rectoras —que en la versión del *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito* de 2012 se conocían como los pilares de la educación inicial— son el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio.

Estas actividades son comunes en los contextos de los expertos entrevistados con algunas diferencias conceptuales, en los contextos internacionales, la exploración del medio

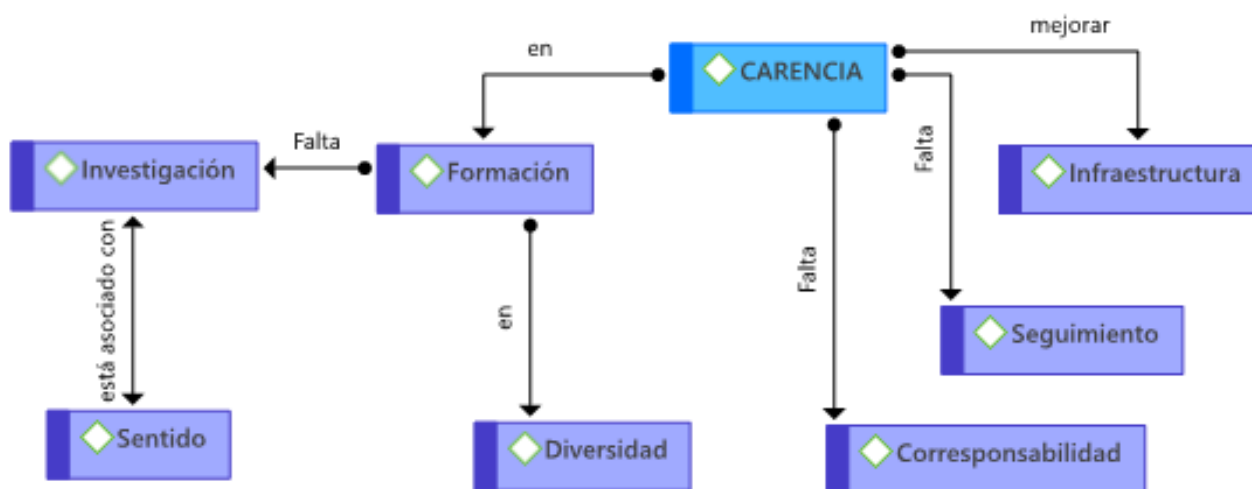
se entiende de manera más amplia, involucrando experiencias culturales enriquecedoras como asistir a representaciones teatrales, danzas o conciertos de alto nivel, lo cual tiene un impacto significativo en el desarrollo cultural y social de los niños. En contraste, en el contexto distrital, la exploración del medio se centra en el entorno cercano, como el barrio o la comunidad.

Una de las principales tendencias surgidas de los lineamientos es la reafirmación del papel central de la infancia, reconociendo al niño como titular de derechos, lo que implica asegurar su protección y el acceso a todos los recursos necesarios para su desarrollo integral en la sociedad. Esta visión resalta la necesidad de ofrecer una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos niños, lo que representa uno de los objetivos fundamentales de los participantes en la investigación.

Vacíos en los Lineamientos de Política Educativa

Figura 11

Carencia



Fuente: Elaboración propia. (2025).

La Figura 11 muestra los elementos asociados a los vacíos encontrados en el análisis de las entrevistas con el software Atlas.ti (versión 9).

Existen varios vacíos en los lineamientos de la política educativa, entre los cuales destaca la falta de una evaluación clara sobre su implementación y los impactos alcanzados. Los expertos entrevistados coinciden en que el monitoreo debe orientarse más al presente de los niños y sus necesidades actuales, en lugar de centrarse únicamente en sus futuros logros académicos. A su vez, la falta de capacitación y actualización continua del cuerpo docente es

otro vacío importante, se enfatiza la necesidad de una formación docente basada en evidencias científicas, que fortalezca las competencias profesionales y promueva el desarrollo del pensamiento crítico en los educadores.

Otro desafío importante es la escasa investigación sobre la PI y sus procesos de aprendizaje. Esta falta de evidencia empírica ha contribuido a un estancamiento en la calidad educativa, favoreciendo la dicotomía entre prácticas tradicionales y enfoques alternativos. Como consecuencia mejorar el proceso educativo pasa por el fomento de procesos investigativos de las docentes.

En relación con la inclusión y el respeto a la diversidad, otro vacío es la falta de formación docente específica que garantice que todos los niños reciban una educación equitativa, considerando sus características particulares. Es fundamental ofrecer una educación de calidad que abarque no solo los aprendizajes académicos, sino también el desarrollo de valores y habilidades sociales en procesos de co-enseñanza.

Un hallazgo emergente relevante de las entrevistas con docentes y especialistas es la carencia de estrategias sistematizadas para acompañar pedagógicamente y visibilizar las propuestas innovadoras desarrolladas por las educadoras. Es crucial dar voz a los educadores, reconocer su labor y brindarles espacios para compartir sus experiencias y perspectivas. Las maestras, que son las principales agentes en la implementación de las políticas, deben recuperar su protagonismo dentro del sistema educativo, lo que implica también un cambio en la percepción social de su trabajo. La falta de este reconocimiento limita la capacidad de las maestras para innovar y transformar sus prácticas pedagógicas lo que es esencial para mejorar la calidad educativa y fortalecer la formación continua de los docentes.

Finalmente, se reconoce la importancia del ambiente como un "tercer educador". Las infraestructuras de las instituciones educativas necesitan adaptarse a las características de los niños de la PI. Esta adecuación de los espacios escolares sigue siendo una tarea pendiente y representa otro vacío significativo en los lineamientos de la política educativa.

Hallazgos emergentes: Dentro de la categoría denominada hallazgos emergentes en el análisis de información, se identificaron aspectos clave, destacando especialmente la integración de tecnologías digitales en las prácticas pedagógicas, particularmente bajo el enfoque STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, por sus siglas en inglés). Este tema se incluyó en esta categoría, ya que, aunque los resultados no muestran una

frecuencia representativa, es notable el desarrollo que este enfoque está generando en los niños de estas edades, especialmente si se considera que, en ocasiones, los recursos son limitados y no todos los docentes tienen el conocimiento necesario para implementar estos procesos en la educación inicial.

Otro hallazgo emergente está relacionado con una estrategia exitosa de autoformación del cuerpo docente: las tertulias pedagógicas. Estas actividades, referenciadas por el experto internacional entrevistado, consisten en ejercicios organizados dentro de comunidades docentes, donde se desarrollan clubes de lectura sobre temas académicos. Esta estrategia podría ser replicada en nuestros contextos como una forma efectiva de autoformación para los docentes.

6. Propuesta para la actualización del documento Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2019)

En este capítulo se presenta como aporte a la investigación una propuesta que contribuya en la consideración de nuevas o futuras actualizaciones del documento publicado por la Secretaría de Educación Distrital en Bogotá denominado *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2019)*.

La finalidad de centralizar la propuesta en este documento guarda coherencia con lo expresado en el análisis crítico del capítulo anterior sobre la incidencia en las necesidades, expectativas, retos individuales y colectivos del contexto; en ello no se pierde la pretensión investigativa de servir a otros contextos bajo la luz de la agenda global de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) contribuyendo desde todo esfuerzo en la transformación pedagógica para la calidad de la educación de los niños como valor prevalente de la sociedad.

El *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2019)* está conformado por cuatro capítulos: en su primer apartado desarrolla una detallada línea del tiempo sobre la historicidad de la educación inicial en la ciudad, en su interior se halla una cronología del marco normativo a nivel nacional y distrital que ampara la acción pedagógica en los preescolares de las IED, jardines y otros escenarios que se ocupan de la atención integral de la PI. En este primer apartado además se enfatiza en siete principios y cuatro objetivos para dar horizonte a la educación desde el nacimiento como primera etapa del ciclo vital.

En el segundo apartado del documento en referencia, se desarrollan los componentes que fundamentan pedagógica y curricularmente la educación de la PI; focalizando la

potenciación del desarrollo integral en el niño y planteando tres ejes que direccionan a los docentes y adultos acompañantes en el proceso de formación. El primer eje se denomina desarrollo social y personal en la Primera Infancia; el segundo eje se titula expresión en Primera Infancia: comunicación a través de los lenguajes y el movimiento; el tercer eje lleva por nombre experimentación y pensamiento lógico en la Primera Infancia; cada eje está compuesto por un enunciado de lo que se puede esperar o comprender en el desarrollo del texto y unas preguntas orientadoras.

Este apartado hace referencia a procesos de formación por eje, en el primer eje se aborda la autonomía, la identidad, la participación; en el segundo eje se vinculan los procesos de expresión del cuerpo a través del movimiento, la sensibilidad, la apreciación estética y el lenguaje en la comunicación. El tercer eje profundiza en explorar, descubrir y construir conocimiento a través de los objetos, experimentar y construir hipótesis y desarrollar el pensamiento lógico. Para el cierre de este apartado se desarrollan explicaciones concernientes a las actividades rectoras (el juego, el arte, la literatura y exploración del medio).

El tercer apartado se dedica a los maestros como constructores del saber pedagógico, aquí dan relevancia la experticia profesional del maestro, lo que posibilita la implementación del lineamiento a partir de la práctica docente. Suscita las condiciones de espacio, ambiente, materiales estructurados y no estructurados y los tiempos, utilizando como ejemplo algunas experiencias inspiradoras sistematizadas.

Por último, el cuarto apartado del *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2019)*, está dedicado a las familias y a las relaciones e interrelaciones en el contexto educativo donde se hace una descripción de la tipología de familia y diferentes estrategias para facilitar su participación en el proceso educativo.

La propuesta para la actualización del *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2019)* centró los aportes referidos al apartado dos incorporando dos ejes: ***Diversidad en el aprendizaje desde la Primera Infancia*** y ***Experiencias de aprendizaje armoniosas en la trayectoria escolar de la Primera Infancia***. La incorporación de estos ejes sintetiza las carencias, cuestionamientos, reflexiones y oportunidades evidenciadas en el análisis de la información y constituye un aporte significativo al conocimiento pedagógico en el ámbito de la educación inicial.

Para el caso del eje denominado **diversidad en el aprendizaje desde la Primera Infancia**, (que desde esta propuesta sería un cuarto eje en el documento referido) es preciso indicar que las docentes participantes en las entrevistas semiestructuradas por unanimidad expresaron sus inquietudes frente a la falta de preparación y el abordaje un tanto improvisado

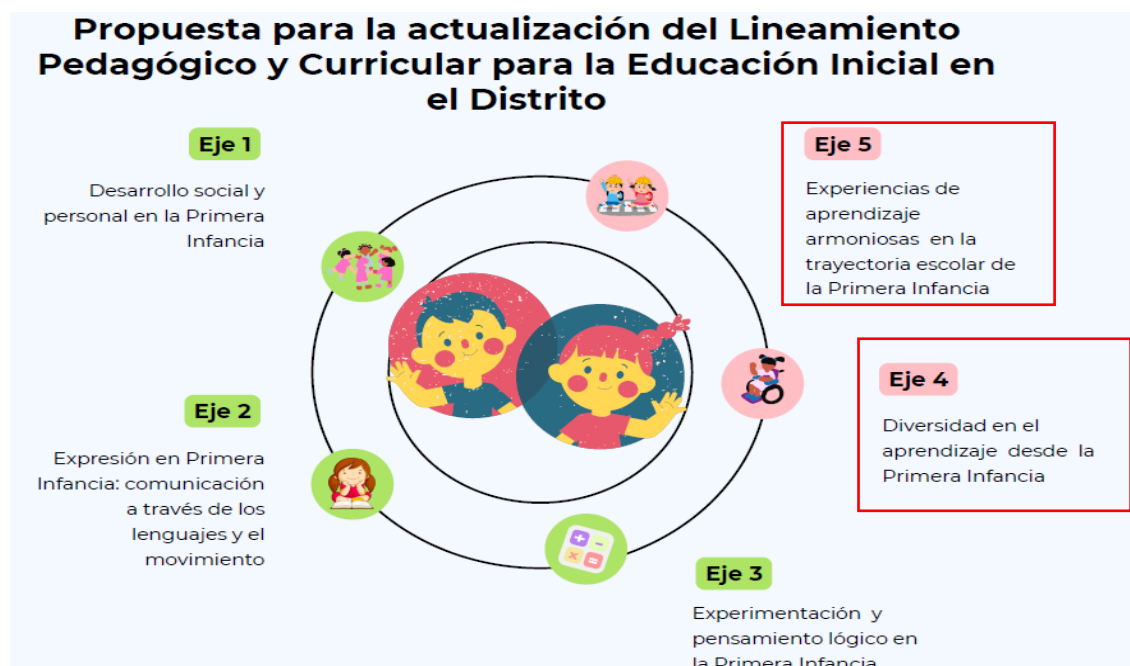
frente a los niños que presentan alguna discapacidad. Por otro lado, el experto internacional hace una reflexión interesante sobre los principios de la inclusión o el abordaje de la diversidad en el aprendizaje, reconociendo y potenciando la singularidad en cada niño.

Para el quinto eje denominado **experiencias de aprendizaje armoniosas en la trayectoria escolar de la Primera Infancia** se busca incidir en la evidente ruptura manifestada por las docentes participantes frente a las marcadas diferencias que existen entre las propuestas curriculares y didácticas de la educación inicial y la educación básica primaria, las apuestas de las entidades frente a las organizaciones privadas en relación a la educación de la PI, así como la tensión entre los programas a cargo de la Secretaría de Educación Distrital (SED) y la Secretaría de Integración Social (SDIS) en la ciudad, que han generado una desarticulación en las ofertas de atención que en muchos casos contribuyen con el aumento de brechas frente a la cobertura, acceso, permanencia y trayectoria de los niños.

El planteamiento de los dos ejes sigue la estructura del *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2019)* por tanto se presentan mediante un enunciado y tres preguntas orientadoras, el siguiente esquema muestra la complementación que se propone:

Figura 9

Propuesta para la actualización del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito



Fuente: Elaboración propia, a partir del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito. (2025).

La Figura 12 muestra un gráfico con la propuesta para la actualización del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito.

Definido el aporte de la investigación se presentan líneas abajo el propósito de la propuesta para la actualización del *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2019)*, el andamiaje normativo que lo respalda con la meta de articular la agenda política global, nacional y contextual incidiendo en la práctica docente, los fundamentos expresados en concepciones; posteriormente se profundizan los ejes establecidos y al final se dejan algunas orientaciones para maestros de educación inicial con el fin de facilitar la construcción o revisión periódica de los diseños curriculares.

Propósito de la propuesta de actualización del Lineamiento: Visibilizar las oportunidades de transformación pedagógica, curricular y didáctica del *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2019)* después de cinco años de su divulgación y puesta en marcha a nivel distrital desarrollando las necesidades o expectativas derivadas de la investigación educativa.

Andamiaje normativo que soporta la propuesta de actualización del Lineamiento: Con el propósito de identificar los aportes más relevantes de la normativa en la garantía del derecho a la educación en los niveles de educación inicial, se presentan a continuación los hitos más significativos de los últimos treinta años. Estos incluyen momentos clave en los que se han adoptado políticas educativas y promulgado normativas para garantizar su ejecución. Aunque no todas las políticas y regulaciones aquí mencionadas fueron específicamente creadas para la educación inicial, se incluyen debido a su importancia dentro de esta investigación.

La Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la ONU en 1989, es un documento clave que reconoce a los niños como sujetos plenos de derechos y establece la responsabilidad de los Estados de asegurar su bienestar en todos los aspectos de su vida, incluyendo el derecho a la educación.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS 2030 (ONU, 2015) son fundamentales para la educación de la Primera Infancia, pues proporcionan un marco global que promueve el acceso equitativo a una educación de calidad desde los primeros años de vida. Estos objetivos han impulsado políticas que contribuyen al progreso sostenible y al bienestar de las sociedades a largo plazo.

A nivel nacional, Colombia implementó en 2022 el Decreto N.º 1411, que establece las condiciones, lineamientos y directrices para la educación inicial en el país, con el fin de asegurar una educación integral, inclusiva y de calidad para los niños en sus primeros años.

Este decreto refuerza un enfoque centrado en el desarrollo integral, promoviendo el bienestar físico, emocional, social y cognitivo de los niños, mediante una educación que atienda sus necesidades y derechos. Además, regula la formación y capacitación de los docentes en la Primera Infancia, así como la participación de las familias en el proceso educativo.

También es necesario para la propuesta considerar el Decreto N.º 1421 de 2017 que regula la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva en Colombia. Dicho decreto establece los lineamientos para garantizar la participación y el acceso de las personas con discapacidad a una educación de calidad y en igualdad de condiciones. Define los procesos de diagnóstico, adaptación curricular, apoyo y recursos necesarios para atender a los estudiantes con discapacidad, promoviendo la formación integral y el respeto a su dignidad; además, establece la responsabilidad del Estado, las instituciones educativas y los docentes en la implementación de estrategias inclusivas, con el objetivo de eliminar barreras y promover la plena inclusión social y educativa de esta población.

Por otro lado, las *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar* del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017) delinear los principios y directrices pedagógicas para la formación de los niños en las primeras etapas educativas, con un enfoque centrado en su desarrollo integral. Estas bases subrayan la relevancia de un currículo flexible y adaptado al contexto, que fomente el desarrollo cognitivo, emocional, social, físico y ético de los niños, mediante experiencias enriquecedoras en un entorno inclusivo; destacan la importancia de la participación de las familias y la comunidad en el proceso educativo, la valoración de la diversidad y el respeto a los derechos de los niños. Este enfoque tiene como objetivo asegurar la igualdad de oportunidades y el acceso a una educación de calidad desde los primeros niveles de formación.

En Bogotá, la actualización del *Lineamiento Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial en el Distrito (2019)* establece un marco de referencia para la atención educativa en los primeros años de vida, promoviendo una educación inclusiva, equitativa y de alta calidad con el objetivo de garantizar un enfoque integral que abarque el desarrollo de las dimensiones del ser humano, al tiempo que fomentan la creación de entornos educativos que apoyen el juego, la literatura, el arte y la exploración del entorno. De igual manera, se fomenta la participación de las familias y la comunidad en el proceso educativo. Se valora el papel de los educadores y se guía la implementación de prácticas pedagógicas que se ajusten a las necesidades y características del contexto distrital.

Finalmente, la Resolución 113 de 2020 del Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia (MinSalud), junto con los lineamientos educativos establecidos en el país, promueve una atención integral para la población con discapacidad, reconociendo las siete formas de discapacidad: motriz, sensorial, intelectual, psicosocial, múltiple, de comunicación y visual. En el contexto educativo, esta normativa resalta la importancia de diseñar estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades específicas de cada forma de discapacidad, asegurando que todos tengan acceso a una educación de calidad, sin barreras, respetando sus derechos y promoviendo su autonomía y bienestar.

Fundamentos de la Propuesta para la Actualización: La fundamentación conceptual para la propuesta de actualización del *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2019)*, se diseñó a través de la definición y articulación de unas concepciones; esto en correspondencia con los hallazgos de la investigación dentro del análisis documental en la categoría inductiva fundamentos pedagógicos que permitió a la luz del tratamiento de los datos deducir la importancia de unos principios concordantes que direccionen las intenciones y las prácticas pedagógicas.

La presentación de estas concepciones es una invitación a los maestros y a las comunidades educativas a repensar dentro del currículo no solo los intereses y expectativas de los niños en los niveles del preescolar, brindando amplitud a las perspectivas orientadoras de los diseños curriculares imbricando las brechas de discriminación, acceso, permanencia y trayectoria de los niños en el marco de la educación inicial pública.

La incorporación de estas concepciones con estructura abierta tanto para el docente, como para el Proyecto Educativo Institucional y las comunidades educativas, proveen la arquitectura de los aprendizajes esenciales o la actualización de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para la PI; de este modo se vislumbran alcances investigativos posteriores a la consideración de esta propuesta de actualización. Ahora se enuncian las concepciones que aportan el aprendizaje activo y creativo en el niño de PI:

Concepción Filosófica: La práctica pedagógica ligada a la práctica investigativa, se ampara en un derrotero filosófico que da sustento a las posturas, reflexiones, sistematizaciones y avances del quehacer docente. En este sentido la propuesta declaró un arraigo en la Teoría Crítica (Booth, 2010) porque desde ella se afirma que la política global enfrenta problemáticas profundas que impiden el bienestar humano, lo que distancia el “nosotros global” a condiciones equiparables para todos los ciudadanos según sus singularidades o necesidades desdibujando el enfoque diferencial. En este sentido la delimitación de la concepción filosófica implica que la teoría pura está al servicio de la teoría

práctica, contribuyendo así a la reflexión, teorización y transformación de los problemas sociales y educativos desde el campo de la investigación.

Concepción Epistemológica: El paradigma sociocrítico aplicado a la educación se convierte en la hoja de ruta para descentrar la actualización curricular de las instrucciones de los gobiernos, no porque sus orientaciones estén fuera de contexto o erradas, sino porque es difícil que las orientaciones emanadas del gobierno nacional planteen o consideren todas las formas de infancia que coexisten en el país y en la ciudad. Desde el paradigma sociocrítico se concibe al maestro como el mediador, facilitador de la comprensión de los problemas que afectan a las comunidades y de cómo construir alternativas de transformación de aquellas realidades. Lo anterior se basa conceptualmente en lo enunciado por Creswell (2017) sobre la dinámica del investigador en contexto: observar, pensar y actuar.

Ahora bien, recobrando la definición de lineamiento expresado en la Resolución 2343 (MEN, 1996), se concede a través de la Ley General de Educación (Ley N.º 115, 1994) autonomía a las Instituciones Educativas en la revisión y actualización permanente de los currículos contribuyendo así a la calidad de la educación. Este alcance en la política nacional es una oportunidad que ha viabilizado este tipo de investigaciones.

Concepción Sociológica: Este fundamento revitaliza la comprensión de las infancias como “construcciones sociales que en la contemporaneidad se ven connotadas por fenómenos como el trabajo infantil, el desdibujamiento de los límites entre la infancia y la adultez, el consumismo, las redes sociales, los medios de comunicación, las conformaciones familiares, las inmigraciones...” (Expedición Antioquia, Territorios Educativos, Plan Curricular de Preescolar, 2023, p.12).

Para el caso de la ciudad capital las singularidades de las infancias promueven la acción pedagógica sobre los niños con discapacidad (en sus siete formas, como ya se expuso al inicio de la propuesta), las niñas integrantes de poblaciones minoritarias como afrocolombianos y de comunidades indígenas, los niños trabajadores, los niños en procesos de restitución de derechos bajo custodia del Estado, los niños migrantes y un fenómeno actual que esta tesis no alcanzó a documentar sobre los niños víctimas del desplazamiento forzado, problemática político-social producto del conflicto armado en diferentes zonas del país.

Concepción Psicológica: Esta concepción ratifica la relevancia del aprendizaje como campo de acción de la psicología en la educación, además el aprendizaje como categoría dentro del marco conceptual de esta investigación toma fuerza en las codificaciones durante el tratamiento de los datos; la insistencia en las experiencias, los ambientes y los derechos de

aprendizaje constituyeron en elemento de fuerte incidencia en la narrativa de los textos analizados, asimismo en los participantes de la investigación.

Esta investigación propone la revisión de los aprendizajes esenciales en la educación de PI, trascendiendo la definición de la atención integral: “es una gestión en alimentación y nutrición, valoración del desarrollo, atención en salud, prevención de vulneración y restablecimiento de los derechos de protección, construcción de ambientes adecuados, seguros e incluyentes, entre otros” (Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2012). La Atención Integral vigente en la actualidad como programa de orden nacional, cumple con su función y la destinación de los recursos refleja en el cubrimiento de las asistencias descritas.

Sin embargo, es necesario robustecer el principio de la educación de calidad en conformidad con el ODS4 (ONU,2015), además de afianzar los derechos de los niños desde el nacimiento hasta cinco años en el territorio nacional y cuestionar el discurso de la educación como servicio del *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2019)*, es un llamado a emprender acciones concretas que reconozcan los procesos de aprendizaje como eje vital en la educación de la PI. Así lo ratifica un estudio adelantado en 2024:

Se requiere ir más allá del enfoque solamente de cuidado de menores en los centros de atención integral a la primera infancia y en los centros de desarrollo infantil, para promover desde temprana edad el desarrollo de habilidades socioemocionales y cognitivas (Laboratorio de Economía en la Educación, 2024, p. 18).

El mismo estudio esclarece la diferencia entre atención integral a la PI y la educación de calidad del mismo grupo etario, lo que está en línea con lo expresado en los ODS 2030 (ONU, 2015) proyectando mejorar los procesos de enseñanza en PI de cara a la educación primaria con miras al año 2030.

Concepción Pedagógica: La adopción y adaptación de una concepción pedagógica es ineludible en la transformación curricular y didáctica. Esta concepción posiciona el rol y experticia del maestro de educación inicial, indistinto del contexto de política educativa (global, regional, local) ubicación geográfica en el territorio o adversidades sociales.

Con base en los hallazgos de la investigación y en coherencia con las concepciones, filosófica, epistemológica, sociológica y psicológica se suma la postura de las pedagogías críticas, en cuya naturaleza de desenvuelven las premisas reflexión y construcción colectiva de soluciones que impacten las realidades de los grupos poblacionales en vulnerabilidad o desfavorecidos frente a la política, la economía, la cultura y el conocimiento (Giroux, 1992; Muros, 2007).

Las pedagogías críticas como concepción para repensar los lineamientos pedagógicos y curriculares articulan significados de alto valor en la escuela: el aprendizaje dialógico como proceso colectivo, los posicionamientos problematizadores frente a las brechas socio-culturales o económicas que se enfrentan, las metodologías sistémicas que aportan a la identificación de las circunstancias desfavorables de las comunidades [educativas] para intervención, mitigación o resolución creativa, convirtiendo el conocimiento social en innovación participativa y creativa (Giroux y McLaren, 2003; Muros, 2007).

Las pedagogías críticas incluyen la pedagogía infantil y la pedagogía del cuidado referida en el *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2019)* además las pedagogías activas mencionadas por las maestras participantes en la investigación y los documentos sistematizados. A través de las pedagogías críticas se traslapan la interculturalidad, la diversidad en el aprendizaje, el multilingüismo, el aprovechamiento de las nuevas tecnologías al servicio de la escuela, la era del desarrollo ecosostenible; todo lo anterior alrededor de la calidad de los aprendizajes de la PI en las escuelas.

Concepción Curricular. La comprensión, problematización y actualización del currículo en la lógica de la pedagogía crítica emerge de las prácticas intencionadas en el aula, que luego permean el Proyecto Educativo Institucional (PEI) o el Proyecto Educativo Comunitario (PEC); dejando en prospectiva el ejercicio docente como acción transversal que se produce al enseñar e investigar.

La concepción curricular que se adopte a partir de la sinergia enseñar-investigar, aportará a las prácticas, las culturas y las políticas educativas. La anterior afirmación es el cimiento del estudio doctoral que aquí se presenta, implica que la arquitectura o el diseño de una ruta para la consecución de currículos contextualizados definirán además una concepción didáctica o del diseño curricular.

Las teorías curriculares sociocríticas que evitan a toda costa la mecanización de los procesos directivos, administrativos, pedagógicos, didácticos y técnicos en la escuela, propendiendo por ejercicios participativos e informados en la toma de decisiones sobre los qué, cómo, quiénes y por qué en la gestión escolar (Cantón et al. 2019) representan un buen ejemplo para la propuesta de actualización curricular en tiempos actuales.

Concepción Didáctica: Se concluyen los fundamentos de la propuesta para la actualización del *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2019)*, adentrándose en la concepción del diseño curricular lo que implica profundizar en la postura didáctica. Aquí solo se propone vislumbrar unos componentes

imprescindibles para lograr el diseño curricular, ejercicio que engrana la pedagogía, el currículo y la didáctica a través de la sinergia enseñar-investigar.

Se propone así al maestro y a su comunidad considerar: los propósitos, el de referencia de las necesidades y expectativas colectivas (niños, acudientes, maestros, entorno), la estructura de las experiencias de aprendizaje a la luz de problematizaciones del contexto, las producciones resolutivas o creativas de los niños, la evaluación colectiva del diseño curricular y la posterior actualización pedagógica. Todo lo anterior en un proceso cíclico que nutra de manera inagotable la tarea de la calidad educativa.

Ahora se desarrollan los ejes complementarios propuestos al *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2019)*:

Eje 4 Diversidad en el aprendizaje desde la Primera Infancia

El cuarto eje **Diversidad en el aprendizaje desde la Primera Infancia** hace referencia a la diversidad de características, necesidades y enfoques de aprendizaje que los niños muestran en sus primeros años, los cuales están determinados por factores como el desarrollo cognitivo, emocional, cultural, social y físico. Reconocer y valorar esta diversidad significa proporcionar un entorno educativo flexible y ajustado a las diferencias individuales, promoviendo la inclusión, el respeto por la diversidad y el desarrollo integral, asegurando que todos los niños tengan las mismas oportunidades para aprender.

Para el desarrollo de este eje se proponen tres preguntas orientadoras que permitirán al docente tener presente la diversidad en su práctica pedagógica:

¿Cómo adaptar los métodos de enseñanza y recursos didácticos para responder a las diversas características y necesidades de aprendizaje de cada niño, asegurando que todos tengan igualdad de oportunidades para desarrollarse?

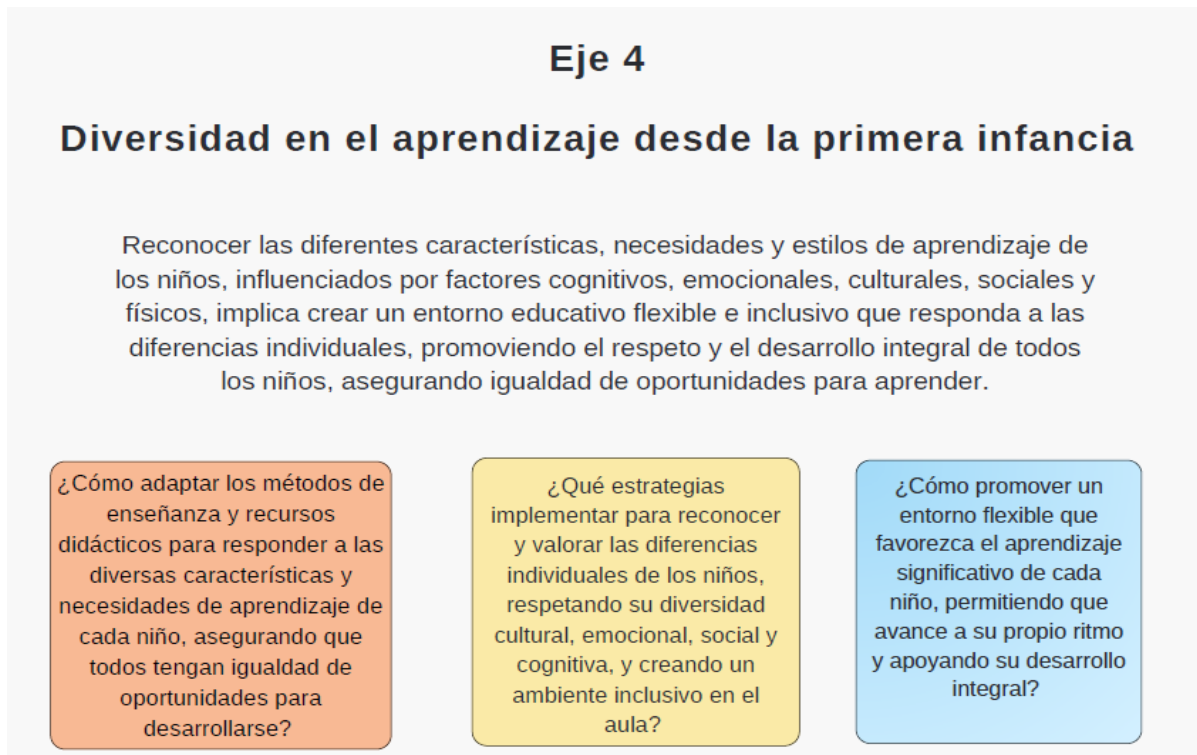
¿Qué estrategias implementar para reconocer y valorar las diferencias individuales de los niños, respetando su diversidad cultural, emocional, social y cognitiva, y creando un ambiente inclusivo en el aula?

¿Cómo promover un entorno flexible que favorezca el aprendizaje significativo de cada niño, permitiendo que avance a su propio ritmo y apoyando su desarrollo integral?

De esta manera la intención es fomentar un ambiente educativo que contemple las características de todos los niños independientemente de sus diferencias para generar oportunidades de desarrollo pleno y equitativo.

Figura 103

Eje cuatro: Diversidad en el aprendizaje desde la Primera Infancia.



Fuente: Elaboración propia. (2025).

La Figura 13 muestra el objetivo y preguntas orientadoras propuestas para el eje cuatro.

Eje 5 Experiencias de aprendizaje armoniosas en la trayectoria escolar de la Primera Infancia

El quinto eje de **Experiencias de aprendizaje armoniosas en la trayectoria escolar de la Primera Infancia** busca intervenir en las tensiones y rupturas causadas por las marcadas diferencias entre las propuestas curriculares y didácticas de la educación inicial y la educación básica primaria. Estas disparidades dificultan una transición fluida de los niños de un nivel educativo a otro, al promover experiencias de aprendizaje armoniosas, se pretende crear un entorno educativo más coherente y alineado que facilite la transición entre niveles, reduzca la fragmentación en los servicios educativos y fomente una trayectoria escolar más inclusiva y equitativa, contribuyendo al desarrollo integral de los niños en su camino hacia la educación básica primaria.

Como preguntas orientadoras para los docentes se plantean las siguientes:

¿Cómo identificar y abordar las diferencias entre el enfoque curricular y didáctico de la educación inicial y la educación básica primaria para facilitar una transición más coherente para los niños?

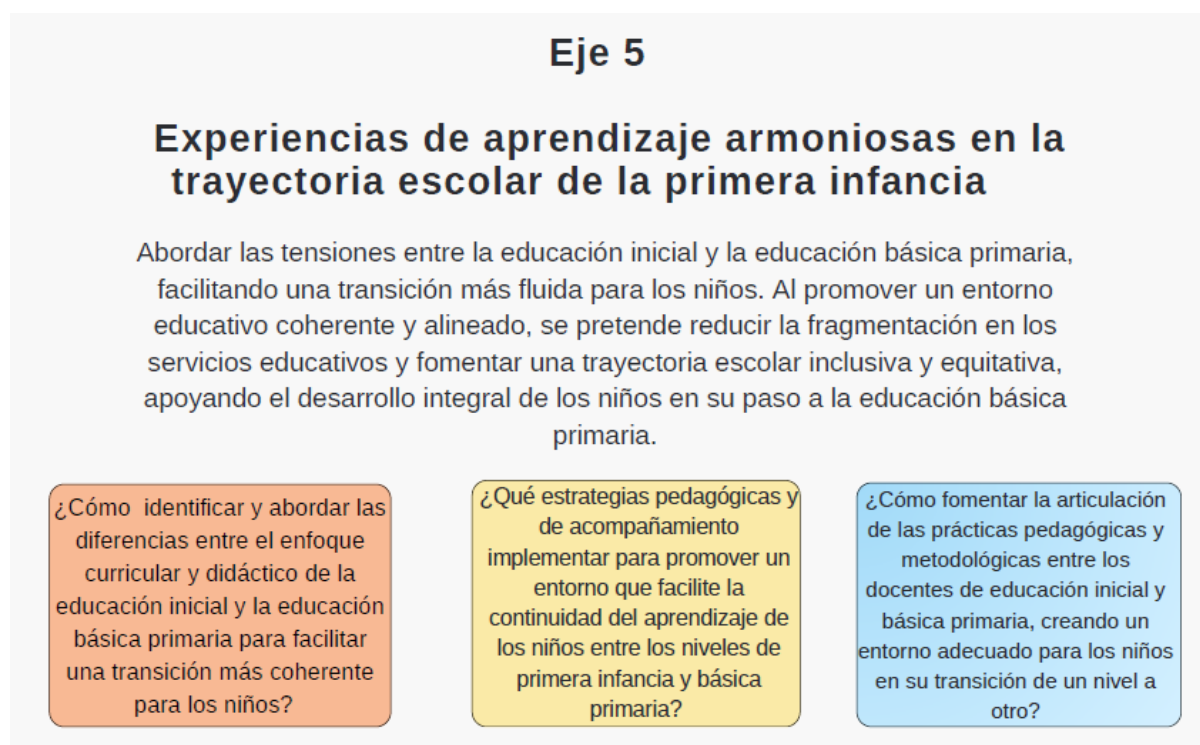
¿Qué estrategias pedagógicas y de acompañamiento implementar para promover un entorno que facilite la continuidad del aprendizaje de los niños entre los niveles de Primera Infancia y básica primaria?

¿Cómo fomentar la articulación de las prácticas pedagógicas y metodológicas entre los docentes de educación inicial y básica primaria, creando un entorno adecuado para los niños en su transición de un nivel a otro?

En este sentido, es fundamental el papel que los docentes desempeñan frente a la creación de experiencias de aprendizaje armoniosas que faciliten a los niños una transición educativa fluida y coherente entre los niveles de educación inicial y básica primaria.

Figura 11

Eje 5 Experiencias de aprendizaje armoniosas en la trayectoria escolar de la Primera Infancia

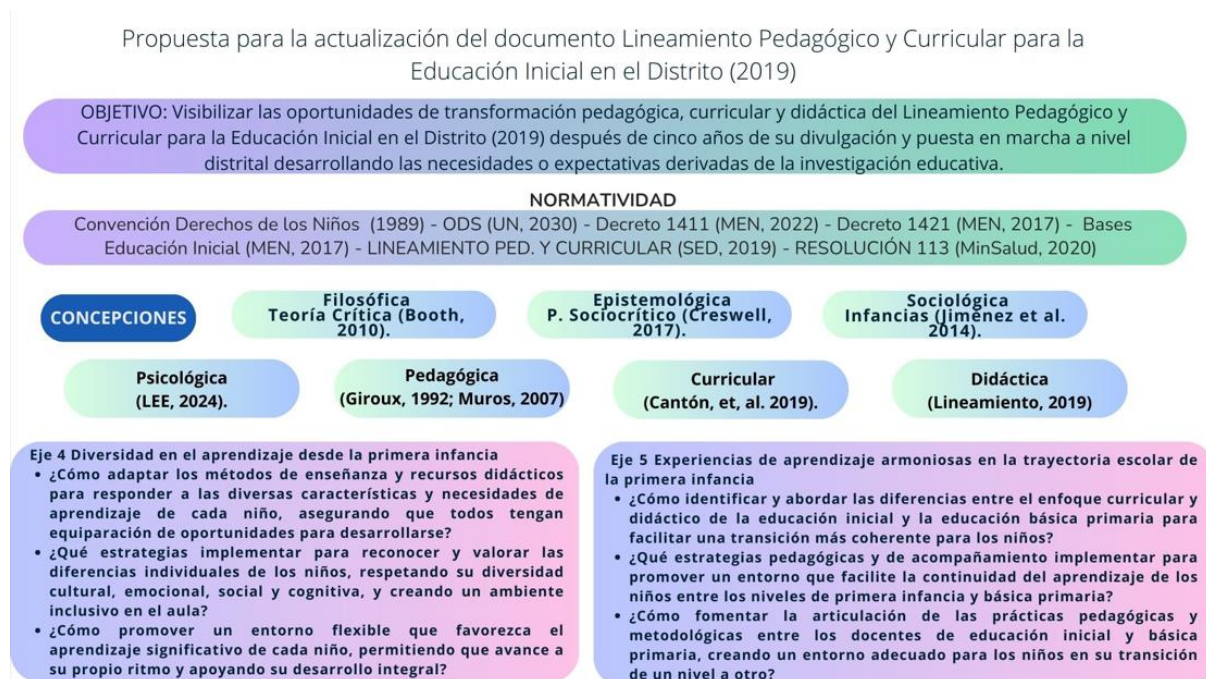


Fuente: Elaboración propia. (2025).

La Figura 14 muestra el objetivo y preguntas orientadoras propuestas para el eje cinco.

Figura 12

Propuesta para la actualización del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito



Fuente: Elaboración propia. (2025)

La Figura 15 muestra de manera gráfica la propuesta para la actualización del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2019).

7. Aportes a la Línea de Investigación en Pedagogía y Didácticas Emergentes

Esta investigación, que se enmarca en la línea de Pedagogía y Didácticas emergentes, tiene como propósito central contribuir a la actualización del lineamiento pedagógico y curricular de la educación inicial en Bogotá y así fortalecer el sistema educativo de la ciudad. A través de este ejercicio investigativo, se pretende incorporar los hallazgos obtenidos para mejorar las prácticas pedagógicas, adaptándolas a las necesidades actuales del entorno educativo.

De manera complementaria, esta investigación no solo pretendió generar aportes específicos para el fortalecimiento de la educación inicial en Bogotá, sino también contribuir significativamente a la línea de investigación; al posicionar la Primera Infancia como un campo de conocimiento emergente, relevante y prioritario en el contexto educativo y pedagógico contemporáneo. En este sentido, el estudio buscó visibilizar la relación entre los principios orientadores consignados en el Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial y su materialización en las prácticas educativas cotidianas con el propósito de promover una

educación que reconozca, valore y responda a la diversidad; respetando los ritmos, intereses y contextos de cada niño(a).

Este enfoque investigativo tiene la ambición de posicionar la Pedagogía como una disciplina clave en la formación de los educadores, impulsando una reflexión crítica sobre su práctica profesional, especialmente en el ámbito de la educación inicial. A través de este trabajo, se busca sustentar, en palabras de Vela et al., (2023), “la razón de ser de la pedagogía como objeto de estudio, de investigación y de análisis” (p. 18), estableciendo una relación directa entre los objetivos de la línea de investigación y las necesidades emergentes en el campo pedagógico. De este modo, se pretende enriquecer tanto el corpus teórico como la aplicación práctica de la pedagogía, fortaleciendo su impacto en la formación de los futuros educadores y en la mejora continua de la educación de la Primera Infancia.

Limitaciones de la investigación

La propuesta está en fase de diseño y en ese sentido se buscará la validación externa para trascender a la fase implementación.

Estrategias de Transferencia y Apropiación del Conocimiento

En primer lugar, se realizará la gestión pertinente para socializar los resultados obtenidos en la investigación con las Instituciones Educativas Distritales que participaron en el desarrollo del proyecto. Esta difusión del conocimiento en contextos reales permitirá tomar en cuenta las opiniones de los docentes y directivos sobre el tema, así como sobre la propuesta de actualización del *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2019)*.

Posteriormente, se gestionará con la entidad correspondiente para presentar los hallazgos de la investigación en la Mesa Local de Primera Infancia, con el objetivo de ampliar su divulgación a los docentes y directivos que participen en dicho evento. De esta forma, se buscará recibir retroalimentación sobre los hallazgos obtenidos frente a la propuesta para actualizar el lineamiento de la ciudad.

Finalmente, se tiene previsto postular el proceso investigativo a un evento académico de carácter internacional, con la finalidad de compartir las conclusiones obtenidas con otros investigadores, visibilizando así la Primera Infancia como un campo de estudio emergente y abriendo la puerta a futuras investigaciones relacionadas con esta población.

8. Discusión

La tendencia de diseñar proyectos pedagógicos centrados en los intereses y gustos de los niños puede convertirse en una desventaja, ya que puede hacer que el diseño curricular se enfoque excesivamente en lo experiencial, ignorando los entornos inmediatos de los niños, perdiendo la oportunidad de abordar problemáticas concretas y proponer soluciones con un impacto más significativo en su contexto. Por ello, es fundamental fomentar la formación y actualización de las docentes a nivel distrital, no solo en esta metodología, sino también en otros enfoques pedagógicos actuales, que ofrezcan las mismas oportunidades de aprendizaje para todos los niños, sin dejar de lado las particularidades de su entorno.

Fortalecer la sistematización de las experiencias exitosas de los docentes es una estrategia clave para impulsar la investigación educativa y mejorar la práctica pedagógica en diversos contextos. Al documentar y analizar de manera rigurosa las experiencias que han demostrado ser efectivas en el aula, se crea un valioso repositorio de conocimiento que no solo enriquece la comprensión del proceso educativo, sino que también permite identificar patrones y estrategias replicables. Esta sistematización no solo facilita la reflexión crítica sobre las metodologías utilizadas, sino que también ofrece a otros docentes herramientas y enfoques que pueden ser adaptados a sus propios contextos.

Además, al transformar estas experiencias en un objeto de estudio formal, se fomenta la investigación colaborativa, donde los maestros se convierten en generadores activos de conocimiento, lo que potencia la innovación educativa y contribuye al desarrollo de prácticas pedagógicas basadas en evidencia. Este enfoque no solo beneficia a los docentes en su formación continua, sino que también fortalece la calidad de la educación en general, promoviendo un ambiente de aprendizaje más reflexivo y ajustado a las necesidades de los estudiantes.

Durante las entrevistas con las docentes, se observó una falta de claridad sobre los ODS y su relación con las políticas educativas. A pesar de ser un marco global reconocido, muchas docentes no lograron vincular estos objetivos con sus prácticas pedagógicas ni con el diseño curricular, esto puede ser causado por la falta de formación específica y la desconexión entre las políticas educativas nacionales y la realidad en las aulas. Esta brecha dificulta la aplicación práctica de los Objetivos en el ámbito educativo, limitando la contribución de los docentes.

La inclusión y el abordaje de la diversidad en las Instituciones Educativas Distritales son una necesidad urgente para las docentes, quienes, a pesar de sus esfuerzos, aún enfrentan dificultades debido a la falta de capacitación en este ámbito. La atención a la diversidad sigue

siendo mayormente intuitiva y depende de la voluntad de las docentes, lo que limita su capacidad para implementar estrategias inclusivas de manera efectiva. Es esencial ofrecer formación continua que proporcione las herramientas necesarias para que las docentes puedan abordar la diversidad de forma adecuada y crear un entorno verdaderamente inclusivo.

La reflexión constante de los docentes sobre su práctica pedagógica es crucial para mejorar la calidad educativa, pero esta reflexión necesariamente debe ir acompañada de herramientas actuales y de impacto social; estas herramientas permitirán superar dificultades y ajustarse a las realidades sociales que afectan a los niños. Además, la reflexión debe basarse en enfoques innovadores que consideren las transformaciones culturales, tecnológicas y sociales, asegurando que los docentes puedan responder efectivamente a las necesidades de los estudiantes y adaptar sus métodos para promover el desarrollo integral de todos los niños.

Es urgente fortalecer los procesos que aseguren una transición fluida entre la Educación Inicial y la Básica Primaria, ya que esta etapa es vital en el desarrollo de los niños. Para cerrar la brecha entre ambos niveles, es necesario mejorar la articulación curricular, capacitar a los docentes y fomentar prácticas pedagógicas que aborden tanto las necesidades cognitivas como socioemocionales de los estudiantes. Además, promover la colaboración entre los equipos docentes permitirá crear un entorno coherente y de apoyo que facilite la adaptación de los niños a la educación básica primaria.

El uso de tecnologías en la Primera Infancia, es una herramienta educativa valiosa que aún no se ha integrado adecuadamente en el lineamiento pedagógico. Estas tecnologías ofrecen oportunidades para enriquecer el aprendizaje temprano, fomentando habilidades digitales, creatividad y expresión verbal. Sin embargo, su implementación sigue siendo limitada, especialmente fuera del marco tradicional del aula. Incluir estas experiencias en futuras actualizaciones del lineamiento pedagógico permitiría a los docentes diversificar sus métodos y adaptarse a un entorno cada vez más digitalizado, brindando a los niños una educación más completa y acorde a las necesidades actuales.

Conclusiones

La educación de la Primera Infancia ha cobrado especial relevancia en las agendas públicas, tanto a nivel nacional como internacional, reconociéndose como una etapa decisiva para el desarrollo humano integral. En este contexto, el presente trabajo investigativo se propuso analizar la articulación entre la política educativa dirigida a la Primera Infancia y los diseños curriculares en el marco de la Secretaría de Educación del Distrito (SED). Desde una

perspectiva crítica y reflexiva, la investigación profundizó en los aportes normativos, las tensiones y brechas existentes, así como en las posibilidades de renovación pedagógica a partir del análisis de experiencias situadas, la voz de las docentes y el estudio documental de lineamientos vigentes.

Partiendo de la pregunta orientadora: ¿Cómo articular la política educativa de Primera Infancia con los diseños curriculares en el contexto de la Secretaría de Educación del Distrito?, La articulación entre la política educativa de Primera Infancia y los diseños curriculares en el contexto de la ciudad requiere una integración coherente entre los marcos normativos, las orientaciones pedagógicas y las prácticas institucionales. Este estudio evidenció que, si bien existen avances significativos en el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos —particularmente a partir de la Ley 1098 de 2006 y la Estrategia Nacional “De Cero a Siempre”—, persiste una fragmentación entre la formulación de las políticas y su implementación efectiva en los contextos escolares.

Para lograr una articulación sólida, es necesario trascender una visión meramente asistencial de la educación inicial y consolidar un enfoque pedagógico integral que incluya la trayectoria educativa desde los primeros años, con base en principios como la inclusión, la continuidad y el respeto por la diversidad. Ello implica que los diseños curriculares desarrollados por la SED deben reflejar de forma explícita los lineamientos nacionales, pero también adaptarse a las realidades locales, reconociendo la importancia del entorno, las características del desarrollo infantil y la participación de las familias y comunidades.

Además, se identificó que la implementación de políticas como el *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2019)* requiere acompañamiento técnico, formación docente especializada y recursos sostenibles, de modo que los actores educativos puedan traducir los principios declarados en acciones pedagógicas contextualizadas, pertinentes y sensibles a las necesidades de los niños. La inclusión de orientaciones claras sobre la transición entre niveles, la evaluación formativa y el diseño de ambientes educativos favorecedores del juego, la exploración y la expresión simbólica, son fundamentales para cerrar la brecha entre política y práctica.

En síntesis, articular la política educativa de Primera Infancia con los diseños curriculares en el contexto distrital supone establecer una relación dialógica y operativa entre el marco legal, los enfoques pedagógicos y las condiciones institucionales, asegurando que la educación inicial sea concebida y vivida como el primer eslabón de una trayectoria educativa con sentido, calidad y equidad.

Esta investigación tuvo como objetivos: analizar los aportes de los lineamientos de política educativa de Primera Infancia en el ámbito internacional, latinoamericano, nacional y distrital con relación a los diseños curriculares; categorizar las tensiones, tendencias y vacíos en la interacción de la política educativa en Primera Infancia y los diseños curriculares y elaborar una propuesta para la actualización de los lineamientos que articulan la política educativa de Primera Infancia con orientaciones para los diseños curriculares en el contexto de la SED.

En relación con el primer objetivo las conclusiones derivadas de este proceso investigativo reflejan tanto los avances como los desafíos persistentes en materia de articulación entre política educativa y currículo. Se reconoce que, en los últimos años, ha habido un desarrollo normativo importante en favor de la atención integral a la Primera Infancia, impulsado por lineamientos internacionales como la CDN y los ODS que han influido en la creación de políticas públicas locales promoviendo la consolidación de entidades responsables, la formulación de regulaciones y la inclusión de un enfoque de derechos.

No obstante, se identifica una debilidad estructural en el componente educativo, especialmente en lo referente a la cobertura (LEE; 2024), calidad y coherencia pedagógica. A pesar de los esfuerzos institucionales, las tensiones entre el modelo asistencial y el modelo educativo siguen marcando la implementación de las políticas. Este hecho se refleja en los conflictos generados por la actualización del *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial (2019)*, que modificó la organización por dimensiones del desarrollo integral por una estructura de ejes integradores, generando incertidumbre entre las docentes y dificultad en la apropiación por parte de las comunidades educativas.

En esta línea, la investigación concluye que es indispensable revisar y fortalecer la formación inicial y continua del personal docente, con el fin de que este tenga las herramientas conceptuales, didácticas y contextuales necesarias para interpretar adecuadamente los lineamientos, construir diseños curriculares pertinentes y responder a los retos educativos actuales. Igualmente, se señala la necesidad de fomentar procesos de investigación pedagógica, sistematización de experiencias y construcción colectiva de conocimiento, como vías para visibilizar el saber profesional docente y mejorar la calidad educativa desde una perspectiva situada.

Asimismo, se evidenció que la participación de las familias es un componente aún débil en términos formativos, aunque su importancia es reconocida, muchas veces se limita a funciones logísticas o administrativas. La investigación propone superar esta visión

reduccionista y avanzar hacia un modelo de participación donde las familias se reconozcan como agentes educativos corresponsables en el proceso de formación de los niños.

Se destaca también que las metodologías empleadas en el nivel de educación inicial, particularmente los Proyectos Pedagógicos de Aula, requieren una revisión crítica. A pesar de su amplia utilización, no se encuentran en los lineamientos actuales fundamentos teóricos que sustenten su elección. Se hace urgente abrir paso a nuevas metodologías basadas en enfoques activos, tecnológicos e interdisciplinarios, como el STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, por sus siglas en inglés), el uso de recursos digitales, y la incorporación de estrategias centradas en la experiencia y la diversidad.

Respecto al segundo objetivo, la investigación permitió categorizar múltiples **tensiones, tendencias y vacíos**. En cuanto a las tensiones más notorias, resalta la doble oferta institucional entre la Secretaría de Integración Social (SDIS) y la Secretaría de Educación del Distrito (SED), lo cual ha generado inequidades entre los servicios ofrecidos a las familias. Mientras que la oferta de SDIS cuenta con mayores recursos, personal interdisciplinario, infraestructura y tiempo de atención, las Instituciones Educativas Distritales enfrentan dificultades que afectan la matrícula y percepción de calidad en la educación para la Primera Infancia.

De manera crítica, la investigación visibiliza que la educación de las niñas desde el nacimiento hasta los tres años no se reconoce aún como un derecho plenamente garantizado. El componente pedagógico queda subordinado al asistencial, lo cual impacta negativamente en las trayectorias educativas, el desarrollo de aprendizajes esenciales y el fortalecimiento del rol educativo de la escuela.

Es indispensable avanzar hacia la actualización participativa del *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2019)*, incluyendo nuevos ejes que respondan a los desafíos contemporáneos. Dos de ellos propuestos en este estudio, el eje de Diversidad en el aprendizaje desde la Primera Infancia, el cual complementa el enfoque de derechos e inclusión dando respuesta a la carencia más representativa y el eje experiencias de aprendizaje armoniosas en la trayectoria escolar de la Primera Infancia que aborda una de las tensiones más frecuente en el análisis de los datos.

También se recomienda fortalecer los procesos de formación docente continua, promoviendo espacios colaborativos de reflexión, autoformación y sistematización de experiencias que permitan apropiar los lineamientos, construir saber pedagógico situado y mejorar la práctica educativa.

En relación con las metodologías, se plantea la necesidad de revisar la pertinencia del uso de los Proyectos Pedagógicos de Aula y abrir el panorama a nuevas estrategias didácticas que respondan a las necesidades actuales de la niñez, incorporando herramientas tecnológicas, enfoques interdisciplinarios y recursos digitales.

Es fundamental consolidar un sistema distrital de seguimiento y evaluación pedagógica que, más allá de los indicadores cuantitativos, integre criterios cualitativos, contextualizados y participativos, involucrando activamente a docentes, familias y comunidades. Este sistema debe tener como objetivo mejorar continuamente la calidad de los procesos pedagógicos y no solo el cumplimiento administrativo de metas.

Por otro lado, es prioritario transformar el rol de las familias dentro del proceso educativo, reconociéndolas como corresponsables en la formación de los niños. Para ello, se recomienda establecer espacios de formación y participación que fortalezcan su papel como agentes educativos y no únicamente como proveedores o receptores pasivos.

Finalmente, promover el reconocimiento del saber docente y su papel central en la construcción de propuestas curriculares contextualizadas. Para ello, se deben garantizar condiciones que permitan su participación en la actualización de lineamientos, el diseño curricular y la investigación educativa, superando la invisibilización de sus aportes y fortaleciendo su identidad profesional.

Estas recomendaciones constituyen una hoja de ruta para consolidar un sistema educativo de Primera Infancia más justo, coherente y transformador; un sistema donde el componente pedagógico tenga el lugar que merece, la voz de las docentes sea escuchada, las familias sean aliadas reales y los niños sean reconocidos como sujetos plenos de derechos desde el inicio de la vida.

Contribución global y relevancia de la investigación.

Esta tesis doctoral trasciende el ámbito local al insertarse en los debates internacionales sobre educación inicial, política educativa y diseño curricular, aportando un modelo innovador que responde a dos desafíos contemporáneos clave, la demanda de innovaciones pedagógicas en contextos de desigualdad (especialmente en países en desarrollo) y la tensión entre expansión educativa y calidad. Su marco teórico-práctico dialoga con las tendencias globales impulsadas por organismos como la UNESCO y UNICEF, que promueven la transición de enfoques asistencialistas en Primera Infancia hacia modelos pedagógicos integrales, basados en derechos los niños y evidencias científicas.

En América Latina, países como México, Colombia y Chile han avanzado en esta dirección, pero enfrentan tres obstáculos principales: resistencia institucional a los cambios pedagógicos, fragmentación de las políticas públicas y limitaciones presupuestarias crónicas (UNICEF, 2022). Esta investigación ofrece herramientas valiosas para flexibilizar los diseños curriculares en contextos multiculturales alineándose con marcos internacionales como el *Informe Delors* (UNESCO, 1996) y la *Declaración de Incheon* (UNESCO, 2015) que destacan la necesidad de programas inclusivos y culturalmente relevantes para las niñas.

Áreas Prioritarias para Investigaciones Futuras

Para ampliar el impacto de la investigación, se identificaron tres líneas de indagación emergentes:

- Estudios comparativos sobre implementación curricular que permitan analizar la transferibilidad del modelo en realidades disímiles examinando variables como gobernanza, formación docente y adaptabilidad cultural, a la luz de estudios como el *International Early Learning and Child Well-being Study* (OCDE, 2021).
- Tecnologías emergentes en Primera Infancia desde una mirada crítica acerca de cómo la inteligencia artificial y realidad aumentada pueden potenciar el desarrollo infantil sin reproducir brechas digitales.
- Sistemas de evaluación auténtica que desarrolle alternativas a pruebas estandarizadas, centradas en indicadores cualitativos de desarrollo integral, que tengan como eje las habilidades socioemocionales y la creatividad tal como propone el *Early Years Learning Framework* (AGDE, 2022).

Al vincular lo local con lo global, esta tesis propone un modelo sistémico y sostenible, alternativo a los enfoques asistencialistas, con potencial para redefinir agendas educativas desde una perspectiva crítica, inclusiva y basada en derechos. Su contribución no solo radica en el avance teórico, sino en su capacidad para sugerir políticas que construyan sociedades más equitativas y resilientes, en línea con los ODS 2030 (ONU, 2015).

Referencias

- Aguado-Aguilar, L. (2001). Aprendizaje y memoria. *Revista de neurología*, 32(4), 373-381.
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2024). *Plan Distrital de Desarrollo 2024-2027. Bogotá Camina Segura*.
https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/anexo_1._bases_del_plan_distrital_de_desarrollo_2024_-_2027_bogota_camina_segura.pdf

- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado en Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*. 9 (2). 187-202.
- Antunes, J. (2021). *Educação Infantil - Política pública e direito da infância na America Latina: o PUZZLE da obrigatoriedade da pré-escola no cenário nacional e no município de Santa Maria – RS. Brasil*. [Tesis Doctoral, Universitat de València]. https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/80154/TESE%20_Jucemara%20Antunes.pdf?sequence=1
- Ariès, P. (1986). Historia de la Infancia y de la Juventud. *Revista de Educación*, 281, 5-17. <https://idoc.pub/documents/artigo-la-infancia-philippe-aries-originalmente-publicado-na-enciclopedia-italiana-einaudi-on23p086qjl0>
- Arrieta-Flórez, R., Córdoba Girado, L. L. y Sayas-Contreras, R. (2021). Implementación de la política de primera infancia en Cartagena, Colombia. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 19(3), 1–24. <https://doi.org/10.11600/ricsnj.19.3.4943>
- Arrillaga Imaz, A. y Martínez López M. (2020). *El debate europeo sobre la calidad de la educación infantil*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7363_d_DebateEuropeoCalidadEducacionInfantil.pdf
- Australian Government Department of Education [AGDE] (2022). *Belonging, Being and Becoming: The Early Years Learning Framework for Australia (V2.0)*. Australian Government Department of Education for the Ministerial Council.
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF, (1) 1-10.
- Bácares Jara, C. (2019). Los derechos de los niños, niñas y adolescentes: Una reflexión sobre las resistencias, fenómenos y actores que los modulan, determinan y aplazan en América Latina. *Infancias Imágenes*, 18(1), 51–67. <https://doi.org/10.14483/16579089.13116>
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2022). *Educación y crisis del aprendizaje en América Latina y el Caribe: Retos y oportunidades después de la pandemia*. BID.
- Banco Mundial. (2018). *Aprendizaje para todos: Hacer realidad la promesa de la educación*. Banco Mundial.
- Barraza Escamilla, N. (2018). El Currículum, Análisis y Reformulación del Concepto. *Dictamen Libre*, 1(22). <https://doi.org/10.18041/2619-4244/dl.22.5032>

- Benages-García, L., y Sanahuja-Ribés, A. (2021). Pedagogías alternativas y prácticas de aula en educación infantil: la voz de los docentes. *REIRE Revista de Innovación e Investigación En Educación*, 14(1), 1–18.
<https://doi.org/10.1344/reire2021.14.132266>
- Bennett, J. (2005). Curriculum issues in national policy-making. *European early childhood education research journal*, 13(2), 5-23. <https://doi.org/10.1080/13502930585209641>
- Bisquerra, R. (1996). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica* (2.ª ed.). La Muralla
- Booth, K. (2010). Cambiar las realidades globales: una teoría crítica para tiempos críticos. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 109, 11-29.
https://www.fuhem.es/papeles_articulo/cambiar-las-realidades-globales-una-teoria-critica-para-tiempos-criticos/
- Brown, N. (2019). *Internationalizing Early Childhood Curriculum: Foundations of Global Competence*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351971560>
- Bruner, J. S. (1997). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Bueno da Silva, D. y Graupe, M. (2022). Protagonismo no cotidiano da educação infantil. *Revista Humanidades e Inovação*, 8(66), 355-366.
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5768>
- Burns, T. and F. Gottschalk (Eds.). (2019). *Educating 21st Century Children: Emotional Well-being in the Digital Age, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/b7f33425-es>
- Cantón Mayo, I.; Pino Juste, M. (2011) *Diseño y desarrollo del currículum*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cantón, I., Pino, M. J., y García, L. (2019). *Diseño y desarrollo del currículum*. Editorial Graó.
- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (2018). *Educar antes de la escuela primaria en América Latina. Análisis de la Educación para la primera infancia en Colombia, Honduras, Paraguay y Uruguay*.
<https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2018/09/Educar-antes-de-la-escuela-primaria-en-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>
- Chaves, M. (2017). Jóvenes entre el centro y la periferia de la ciudad, del estado y de la academia. Universidad Nacional de Tres de Febrero. Centro de Investigaciones en Políticas Sociales Urbanas. *Revista CiudaDanías* (1), 79-96.
<http://hdl.handle.net/11336/57371>

- Cobo, O. M. (2022). El currículo oficial en las dos últimas reformas educativas en Colombia. *Revista Educación, política y sociedad*, 7(1), 9-30.
- Cobo, O. M. (2023). Política educativa en Colombia y autonomía en la práctica docente. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 8(1), 100-123.
- Comisión Europea, Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura, (2021). *Erasmus+ and Early Childhood Education and Care (ECEC): project results and analysis*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/850573>
- Comisión Intersectorial de Primera Infancia (2012). *Atención integral: Prosperidad para la primera infancia*.
<http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Cartilla-Atencion-Integral-prosperidad-para-primera-infancia.pdf>
- Concha-Díaz, V., Bakieva, M., y Jornet Meliá, J. M. (2019). Sistemas de atención a la educación infantil en América Latina y El Caribe (AL y C). *PUBLICACIONES*, 49(1), 113–136. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9857>
- Congreso de Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006: Por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia. Diario Oficial No. 46.446, del 8 de noviembre de 2006. <https://www.icbf.gov.co/bienestar/ley-infancia-adolescencia>
- Constitución Política de Colombia [Const]. 7 de julio de 1991. (Colombia).
- Contreras Domingo, J. y Manrique Ruiz, G. (2021). Abrir caminos, emprender viajes: el currículum como experiencia de apertura. *Aula Abierta*, 50(3), 665-672. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.3.2021.665-672>
- Convención Internacional sobre los Derechos del Niño por el Congreso de la República de Colombia (Ley N.º 12 de 1991).
https://www.oas.org/dil/esp/Convencion_sobre_los_Derechos_del_Nino_Espana.pdf
- Corsino, P. (2021). Apresentação - Movimentos avaliativos na e da Educação Infantil. *Educar em Revista* [online]. 2021, v. 37 <https://doi.org/10.1590/0104-4060.83539>
- Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Dattari, C., Bonnefont, J., Falcone, C., Giangrandi, B., Mingo, G., Naretto, D., y Souper, C. (2017). El Método Montessori. *Teoría de la educación*, 1-12.
- De la Cruz Flores, G. (2022). Política educativa y equidad: desafíos en el México contemporáneo. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 52(1), 71-92. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.1.468>.

- Decreto N.º 1411 de 2022. Por medio del cual se subroga el Capítulo 2 del Título 3, Parte 3 del Libro 2 del Decreto N.º 1075 de 2015 y se adiciona la Subsección 4 a este Capítulo, con lo cual se reglamenta la prestación del servicio de educación inicial en Colombia y se dictan otras disposiciones. 29 de julio de 2022. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411579_archivo_pdf.pdf
- Decreto N.º 2247 de 1997. Ministerio de Educación Nacional. Por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. 11 de septiembre de 1997. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104840_archivo_pdf.pdf
- Del Niño, D. D. L. D. (1959). Declaración de los Derechos del Niño. Ginebra: Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Del Niño, C. D. L. D. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño.
- Denzin, N y Lincoln, Y. (2012). El campo de la investigación educativa. Manual de la investigación cualitativa, Vol. I. Gedisa Editorial. España.
- Denzin, N. y Lincoln Y. (2014). *Manual de Investigación Cualitativa. El campo de la investigación cualitativa*. Volumen I. Gedisa.
- Denzin, N. y Lincoln Y. (2015). *Manual de Investigación Cualitativa*. Volumen IV. Gedisa.
- Departamento Nacional de Planeación (1991). Plan de Apertura Educativa (1991) <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/2518.pdf>
- Díaz López, R., Alfonso Amaro Y. y Marcaida Pérez, Y. (2021). Reflexiones acerca de la didáctica para la educación de los niños de la primera infancia. *Conrado*, 17(82), 427-437. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000500427&lng=es&tlng=es
- Diccionario Etimológico de Castellano en Línea. (Recuperado Diciembre, 2024). [objetivo] <https://www.dechile.net/>
- Dos Santos Luís, L. T. (2021). *Educación infantil y 1o ciclo de enseñanza primaria: análisis de las competencias adquiridas por los niños en esas etapas educativas*. [Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura] <http://hdl.handle.net/10662/13578>
- Durli, Z. (2021). Currículo Nacional na Educação de Primeira Infância: ¿o que dizem estudos internacionais? *Atos De Pesquisa Em Educação*, 16, e8608. <https://doi.org/10.7867/1809-0354202116e8608>
- Edwards, S., Mantilla, A., Grieshaber, S., Nuttall, J., y Wood, E. (2020). Converged play characteristics for early childhood education: multimodal, global-local, and traditional-digital. *Oxford Review of Education*, 46(5), 637-660.

- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. 4ta Ed. Morata.
- Espinosa-Guzmán, T. (2020). Educación inicial y sus estrategias desde la política pública. *Polo del Conocimiento*, 5(7), 43-59. doi: <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v5i7.1494>
- European Union (UE) and Culture Executive Agency. (2019). *Cifras clave de la educación y atención a la primera infancia en Europa*. Publications Office. Eurydice. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/902848>
- Fandiño Cubillos, G. (2020). ¿Por qué hablar de currículo en la educación inicial? *Nodos y Nudos*, 6(48). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num48-11364>.
- Fandiño, G. M., Duran, S. M., Pulido, J. M., Cruz, E.L., (2024). *Lecturas de maestras El ingreso de los niños de 3 y 4 años a los colegios públicos de Bogotá*. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/19608>.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia –UNICEF- (mayo de 2017). *La primera infancia importa para cada niño*. https://www.unicef.org/peru/sites/unicef.org/peru/files/2019-01/La_primera_infancia_importa_para_cada_nino_UNICEF.pdf.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (junio de 2022). *Educación Preescolar*. <https://data.unicef.org/topic/education/pre-primary-education/>
- Forero Hernández, D. J. (2020). Tendencias internacionales en materia de política educativa desde el contexto colombiano. *Dos Mil Tres Mil*, 22, 1–10. <https://doi.org/10.35707/dostresmil/22229>
- García Martínez, O. y Osorio-Díaz, M. (2020). Concepciones de Infancia que subyacen las prácticas pedagógicas de maestras de Educación Inicial. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 16(1), 211-232 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134166565010>
- García Peinado, R. (2019). *Hacia una escuela infantil de calidad: Estudio de los factores asociados a Centros de Educación y Atención a la Primera Infancia (EAPI)*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/687347>
- Gimeno Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Ediciones Morata
- Ginarte Pompa, A. L. y Martínez Rubio, B. N. (2022). Situaciones educativas integradoras para el proyecto educativo de grupo en la primera infancia. *Didascalía: Didáctica y educación* ISSN 2224-2643,13(2), 221–243. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/1341>

- Giroux, H. A. (1992). *Pedagogía crítica: Educación y transformación social*. Ediciones Morata.
- Giroux, H., y McLaren, P. L. (2003). *Por una pedagogía crítica*. En: Silva, T., Moreira, AF. (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*, 4. http://online.aliat.edu.mx/adistancia/filosofia/U7/Lecturas/Pedagogia_critica.pdf
- Gobernación de Antioquia. (2023). *Plan curricular de preescolar: Expedición Antioquia, Territorios Educativos*.
- Gómez, M., Deslauriers, J. y Alzate, M. (2011). *Cómo hacer tesis de Maestría y Doctorado*. Investigación, escritura y publicación. ECOE.
- Guadarrama, P. (2011). *Dirección y asesoría de la investigación científica*. Magisterio.
- Gutiérrez Duarte, S. A. y Ruiz León, M. (2018). Impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(17), 33-51. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200033#B8
- Habermas, J. (1984). *Teoría de la acción comunitaria*. Francfort: Universidad de Sonora. <https://pics.unison.mx>
- Hernández Sampieri, R. C., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGRAW – HILL.
- Hernández, R., Fernández, C. y Collado, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ª ed. McGRAW-HILL.
- Herrera Vegas, M. y Sarlé, P. (2021). Calidad en las decisiones de organización de la enseñanza en la Educación de las Primeras Infancias (salas para niños/as de 4 y 5 años). *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación* Año, 12(16), 6- 22. <http://dx.doi.org/10.30972/riie.13165729>
- Huerta Guerra, M., Cárdenas González, V. y De León Siri, R. (2020). Prácticas para fomentar el Aprender a Aprender en la Educación Infantil: hallazgos descriptivos de un proyecto internacional de investigación cualitativa. *Aula abierta.*, 49(3), 261-279. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/202527>
- Hurtado Vergara, R. D., Chaverra Fernández, D. I., Restrepo Calderón, L. A., Caro Torres, N. D. J., y Jiménez Rendón, B. A. (2016). *Enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar y primaria*. Universidad de Antioquia. <http://hdl.handle.net/10495/25496>
- Jiménez Becerra, A., Guerrero, A., Gómez Mantilla, A., Echavarría Grajales, C., Carreño Manosalva, C., González-Moreno, C., Milstein, D., Wilson Giovanni, J., Martínez

- Posada, J., Guachetá Ramírez, M., Ospina Antury, N., Carli, S. y Solovieva, Y. (2014). *Pensar las infancias realidades y autopías*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana
- Jiménez Rojas, A. M. y Quintana Hernández, L. S. (2020). Calidad en la educación inicial, desafío aún pendiente en América Latina. *Hallazgos*, 17(33), 103-132.
<https://doi.org/10.15332/2422409X.5025>
- Justel Vicente, D. (Ed.) (2012). *Niños en la Antigüedad. Estudios sobre la infancia en el Mediterráneo antiguo*. Pressas de la Universidad de Zaragoza.
- Katz, L. G. (1996). *Talks with teachers of young children: A collection*. Norwood, NJ: Ablex.
- Katz, L. G. (2015). *Lively minds: Distinctions between academic versus intellectual goals for young children*. Defending the Early Years.
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*; trad. de Carlos Solís Santos. (2004). 2ª ed. Fondo Económico de Cultura.
- Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana. (2024). *Informe No. 107. Primera infancia en Colombia: cifras y contexto*.
<https://lee.javeriana.edu.co/publicaciones-y-documentos>
- Ley N.º 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. 8 de noviembre de 2006.
- Li, P. H., y Chen, J. J. (2023). *The glocalization of early childhood curriculum: Global childhoods, local curricula*. Routledge.
- Linares, W. (2022). Estrategias lúdicas para el pensamiento crítico-creativo en niños de cinco años. *Revista Innova Educación*, 4(3), 168-184.
<https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.03.011>
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- Lippmann, I.N. (2022). Educación de la primera infancia en Centroamérica y República Dominicana: conclusiones de un estudio regional. *Revista Espiga*, 21(43), 254-267.
<https://revistas.uned.ac.cr/index.php/espiga/article/view/4165>
- López Portela, L. X., y de Pro-Bueno, A. (2020). Historia de la educación inicial en Colombia: démosle un giro a ese cuento. *Actualidades Pedagógicas*, (75), 131-156.
doi: <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss75.7>
- López, M. (2020a). *Análisis de la Política Pública de Educación Inicial en Colombia y Bogotá*. Colección La Educación al Derecho IDEP #6.
- López, M. (2020b). *El derecho a la Educación Inicial en Colombia ¿Una omisión legislativa?* Colección La Educación al Derecho IDEP #7.

- López, N. (Coord.). (diciembre 2015). *La inversión en la primera infancia en América Latina. Propuesta metodológica y análisis en países seleccionados de la región*. UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/media/2546/file>
- Loza Ticona, R. M., Mamani Condori, J. L., Mariaca Mamani, J. S., y Yanqui Santos, F. E. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *PsiqueMag*, 9(2), 30–39. <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v9i2.2656>
- Ludkiewicz Alves, K. y Ribeiro, S. (2021). Reflexões sobre concepções de crianças e infâncias, e a escola de educação infantil como reduto e resistência das infâncias. *Revista Humanidades e Inovação*, 8(32), 131-144.
- Lundgren, U. P. (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Ediciones Morata.
- Marín, J. D. (2018). *Investigar en educación y pedagogía: Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos* (2a ed.). Magisterio.
- Marinho M. y Castillo C. (2022). *Los impactos de la pandemia sobre la salud y el bienestar de niños y niñas en América Latina y el Caribe: la urgencia de avanzar hacia sistemas de protección social sensibles a los derechos de la niñez*. Documentos de Proyectos. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/47806/S2200064_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Martínez Barradas, R. (2022). Los saberes docentes en la internalización y en el uso del currículum en el nivel preescolar. *Educación*, 31(60), 1-21. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/25017>
- Martínez-Corona, J., Palacios-Almón, G. y Oliva Garza, D. (2023). Guía para la revisión y el análisis documental: propuesta desde el enfoque investigativo. *Ra Ximhai* 19(1) 67-83. doi.org/10.35197/rx.19.01.2023.03.jm
- Mattioli, M. (2019). *Los servicios de atención y educación de la Primera Infancia en América Latina*. UNESCO IIEP Buenos Aires. Oficina para América Latina <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375588>
- Mejía Sánchez, C. P. (2021). *Proyecto Educativo Local (PEL) para los hogares comunitarios de la localidad de Bosa (Bogotá - Colombia): una apuesta desde las metodologías participativas y los saberes situados de las madres comunitarias*. [Tesis Doctoral, Universidad de la Salle] https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/57.
- Mendoza, V. (2003). Hermenéutica crítica. *Revista electrónica Razón y Palabra*, (34). <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n34/vmendoza.html>

- Ministerio de Educación. (2018). Bases curriculares de la Educación Parvularia. Santiago: Ministerio de Educación. <https://parvularia.mineduc.cl/recursos/bases-curriculares-de-educacion-parvularia/>
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley N.º 115 de 1994: *Ley General de Educación*. Diario Oficial, 8 de febrero de 1994. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-102560_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Decreto N.º 1860 de 1994, por el cual se expide el reglamento general de la Ley N.º 115 de 1994. Diario Oficial No. 41.157, 5 de agosto de 1994.
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). Resolución No. 2343 del 5 de junio de 1996. Ministerio de Educación Nacional https://www.iejoseacevedoygomez.edu.co/pdf/RESOLUCION_2343.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2001). Ley N.º 715 de 2001, por la cual se dictan normas para la organización y prestación del servicio público de la educación (Ley 715). Diario Oficial No. 44.204, 21 de diciembre de 2001.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en el Nivel de Transición https://contenidos.mineduccion.gov.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Modelos_Flexibles/Nivelemos/Elementos_conceptuales.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Guía Operativa para la prestación del servicio de atención Integral a la Primera Infancia*. (Guía No. 35. 2da ed.). <https://www.mineduccion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/184841:Guia-No-35-Guia-operativa-para-la-prestacion-del-servicio-de-Atencion-Integral-a-la-Primera-Infancia>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos Básicos del Aprendizaje (transición), Bogotá: Gaceta.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Ministerio de Educación Nacional. <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/3178/bases-curriculares-educacion-inicial-preescolar>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Decreto N.º 1421 de 2017, por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Diario Oficial No. 50.049. <https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>

- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Lineamientos curriculares de educación inicial y Preescolar, Bogotá: Gaceta.
- Ministerio de Educación Nacional. (febrero 21 de 2021). Proyecto Educativo Institucional. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79361.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>
- Ministerio de Salud de Colombia. (1993). Resolución 8430 de 1993: Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Ministerio de Salud de Colombia. <https://minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2020). Resolución 113 de 2020 por la cual se establecen lineamientos para la atención integral a la primera infancia en el marco del Sistema Integral de Atención a la Niñez. Ministerio de Salud y Protección Social. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/resolucion-113-de-2020.pdf>
- Morales, T. (2011). Fenomenología y hermenéutica como epistemología de la investigación. *Paradigma*, 32(2), 7-22. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1011-22512011000200002&script=sci_arttext
- Morse, JM. (1994) Diseño de investigación cualitativa financiada. En: Denzin, NK y Lincoln, YS, Eds., *Handbook of Qualitative Inquiry*, Sage Publications Ltd., Thousand Oaks, 220-235
- Mosquera, D. C. (2017). El diseño curricular en la formación de docentes para la primera infancia en América Latina. En Díaz Villa, M.y Mosquera, D.C. (Eds.) *El diseño curricular en la formación de docentes en la primera infancia: un estudio comparativo* (pp.167-180). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Muros Ruiz, B. (2007). La pedagogía crítica y Paulo Freire: Aportaciones conceptuales. *Revista de Ciencias de la Educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, (212), 397-408.
- Navarro Varas, L. (2019). *El cuidado de la primera infancia. Desigualdades sociales y territoriales en la metrópolis de Barcelona*. [Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona] <https://ddd.uab.cat/record/240371>.

- OECD. (2024). *Education at a glance 2024: Country note on Colombia*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>
- Organización de las Naciones Unidas -ONU-. (2000). Asamblea general. *Declaración del Milenio*.
- Organización de las Naciones Unidas. (2005). Comité de los Derechos del Niño (CRC), Observación general No. 7: *Realización de los derechos del niño en la primera infancia*. <https://www.refworld.org/es/leg/coment/crc/2006/es/40994>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Asamblea General de las Naciones Unidas. Resolución 70/1. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO-. (2016). *Qué hace a un currículo de calidad*. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO-. (2020a) *¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe? Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373982?posInSet=33&queryId=3c96ff1e-b895-4232-8df4-04c3dd5c11b7>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO-. (2020b) *¿Por qué es importante la atención y educación de la primera infancia?* <https://www.unesco.org/es/articles/por-que-es-importante-la-atencion-y-educacion-de-la-primera-infancia>
- Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s. f). *Buen trato en la atención y educación de la primera infancia. Guía para la revisión de prácticas educativas y de cuidado. Niños y niñas de 0 a 8 años*. <https://oei.int/oficinas/chile/publicaciones/buen-trato-en-la-atencion-y-educacion-de-la-primera-infancia/>
- Ornelas, C., Navarro-Leal, M. A., y Navarrete-Cazales, Z. (Coords.). (2018). *Política educativa, actores y pedagogía*. México: Plaza y Valdés Editores / Sociedad Mexicana de Educación Comparada.

- Pacheco-Bohórquez, M. L., Borjas, M. y Rodríguez Torres, J. (2020). Políticas educativas públicas para la primera infancia. Estudio Comparado entre Colombia, Chile y Noruega. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11(18), 76-96. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7707719>.
- Phair, R. (2021). *International early learning and child well-being study assessment framework*. OECD Education Working Papers, No. 246, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/af403e1e-en>.
- Pastor Fasquelle, R. (2022). *La narración educativa como experiencia de aprendizaje y transformación: un estudio de caso*. [Tesis de doctorado, Universidad Pública de Navarra]. <https://doi.org/10.48035/Tesis/2454/42851>
- Pávez Soto, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología* (27), 81-102. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2012.27479>
- Peralta E. M. V. (2017). *Construyendo currículos posmodernos en la educación inicial latinoamericana*. Homo Sapiens Ediciones. <https://elibro.net/es/lc/usta/titulos/176830>.
- Peres Neto Costa, R., Lacerda Queiroz, I. y Monteiro do Nascimento, A. (2022). Por um currículo da inteireza: desafios da implementação de uma política curricular para a educação infantil. *Revista Aleph*, 1(38). <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/51371>
- Pérez Pérez, M. (2013). *Conceptos básicos de la teoría curricular*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/LITE/LECT62.pdf
- Presidencia de la República de Colombia. (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles177829_archivo_pdf_fundamentos_ceroasiempre.pdf
- Presno, M., López Rocha, C. y Moyá, G. (2019). *Políticas públicas de atención y educación de la primera infancia en América Latina: una aproximación al estado del arte de las investigaciones y estudios 2013–2019*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375583/PDF/375583spa.pdf.multi>
- Quiles Fernández, E. (2021). Cuidar y experimentar el currículum: historias y movimientos en una clase de Educación Infantil. *Aula Abierta*, 50(3), 673-680. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.3.2021.673-680>

- Quintana, O. M. (2014). Elementos para una hermenéutica crítica una introducción al problema del método en las ciencias sociales y el derecho. *Pensamiento jurídico*, 39, 15–53.
- Quintana Peña, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En Quintana Peña, A. y Montgomery, W. (Eds.) *Psicología tópicos de actualidad*, (pp. 65-73). Lima: UNMSM
- Real Academia Española. Diccionario de la lengua española. (Recuperado: Diciembre, 2024) [aportes, estructura]. <https://www.rae.es/>
- Requena Arellano, M. A. y Dávila Padrón, I. D. J. (2021). Coherencia interna de diseños curriculares de educación inicial en Latinoamérica en relación con su enfoque de aprendizaje. *Horizonte De La Ciencia*, 11(20), 161- 176.
<https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.20.775>
- Restrepo Mejía, M. y Restrepo Mejía, L. (1905). *Elementos de Pedagogía*. Bogotá: Imprenta Eléctrica.
- Restrepo-Restrepo, N. (2021). Educación infantil en Colombia: análisis sobre la articulación entre los niveles educativos. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84).
<https://doi.org/10.17227/rce.num84-11317>
- Rincón Verdugo, C. y Triviño R., A. (2017). Hegemonía y alternativas en las políticas educativas para la infancia en Colombia: sujetos, discursos y prácticas (1982 – 2015). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 197-222
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86952068011>.
- Sanchiz Ruiz, M.L (2011). El currículum en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, En Cantón Mayo, I.; Pino Juste, M. (2011) *Diseño y desarrollo del currículum*. Madrid: Alianza Editorial.
- Santa María, H., Ostos, F., Romero, S., y Ventosilla, D. (2021). Política educativa en América Latina. *Revista Innova Educación*, 3(2), 321–334.
<https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.002>
- Save the Children y Laboratorio de Economía de la Educación (2023). *Costeo de la Política de Estado para el Desarrollo Integral en la Infancia y Adolescencia. Todos por la Infancia y la Adolescencia*. <https://lee.javeriana.edu.co/>
- Secretaría de Educación Distrital. (2001). *Orientaciones para Promover el Desarrollo de Competencias Básicas en la Educación Inicial*,
<https://repositorios.ed.educacionbogota.edu.co/bitstreams/80c3329f-e0ae-4229-b2de-6a668a546458/download>

- Secretaría de Educación Distrital. (2006). *Respuestas grandes para grandes pequeños: Lineamientos para el primer ciclo de educación formal en Bogotá, de preescolar a 2º grado*. Secretaría de Educación Distrital de Bogotá.
<https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co>
- Secretaría de Educación Distrital. (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*.
<https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/entities/publication/29e6ffbd-1a1a-4ac1-b54f-fb5a780a1c60>
- Secretaría de Educación Distrital. (2019). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*.
<https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/server/api/core/bitstreams/99fed65d-4fe7-4dc6-83e5-2d1bfcf12498/content>
- Secretaria de Educación Distrital. (2020). *Ruta Integral de Atenciones a la Primera Infancia (RIAPI). Orientaciones conceptuales y técnicas para su implementación*. Bogotá, Colombia. Alcaldía Mayor de Bogotá.
<https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/server/api/core/bitstreams/452c5b6f-08e2-4de1-ac6b-558444411351/content>
- Secretaria de Integración Social. 10 de septiembre de 2018. *¿Sabe usted qué es una 'Casa de Pensamiento Cultural'?* <https://www.integracionsocial.gov.co/index.php/noticias/93-noticias-infancia-y-adolescencia/2750-sabe-usted-que-es-una-casa-de-pensamiento-intercultural>
- Sepúlveda-Kattan, N. (2021). Sociología de la infancia y América Latina como su lugar de enunciación. *Íconos-Revista de Ciencias Sociales* (70), 133-150.
<https://doi.org/10.17141/iconos.70.2021.4438>
- Sheridan, M. D. (2019). *Desde el nacimiento hasta los 5 años: proceso evolutivo, desarrollo y progresos infantiles*. (2 ed.). Narcea Ediciones.
<https://elibro.net/es/lc/usta/titulos/123545>
- Skliar, C y Brailovsky, D. (2021). Dar infancia a la niñez. Notas para una política y poética del tiempo. *Revista childhood & philosophy*, 17, 01 – 21. doi: 10.12957/childphilo.2021.56316
- Spelke, E. y Shutts, K. en Bendini, M. Devercelli, A. editores. (2022). *Aprendizaje Inicial de Calidad: Alimentando el Potencial de los Niños y Niñas*. Human Development Perspectives. Banco Mundial.

- <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/d36c427e4b5391575c8972c5c84d7046-0200022022/related/QEL-Chapter-1-ESP.pdf>
- Stenhouse, L. (2021). La investigación del curriculum y el arte del profesor (1). *Revista Investigación en la Escuela*, 15, 9-15. <https://doi.org/10.12795/IE.1991.i15.01>
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). *Bases curriculares educación parvularia* (ISBN 978-956-292-706-2). Gobierno de Chile, Ministerio de Educación.
- Tomasello, M. (2019). *Becoming human: A theory of ontogeny*. Harvard University Press.
- UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- UNESCO. (2007). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo: Bases sólidas: Atención y educación de la primera infancia*. Paris.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150518>
- UNESCO. (2022). *Declaración de Tashkent y Compromisos de Acción para Transformar la Atención y Educación de la Primera Infancia*. <https://www.unesco.org/es/early-childhood-education/2022-world-conference>
- UNESCO. (2024). *Global report on early childhood care and education: The right to a strong foundation*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390215?posInSet=1&queryId=8c949b45-2b32-497a-a396-7a41fc7f4247>
- UNICEF. (2019). *Orientaciones programáticas sobre la importancia de la calidad en la educación para la Primera Infancia en América Latina y el Caribe*.
<https://www.unicef.org/lac/media/6431/file/Orientaciones%20program%C3%A1ticas%20sobre%20la%20importancia%20de%20la%20calidad%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20para%20la%20Primera%20Infancia%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe.pdf>
- UNICEF. (2019). *El estado mundial de la infancia 2019: Niños, adolescentes y salud mental*. UNICEF. <https://www.unicef.org/es/informes/estado-mundial-de-la-infancia-2019>
- Ureña, E. (1998). *La teoría crítica de la sociedad de Habermas*. Tecnos.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis Editorial.
- Vanegas, M., Pérez, L., y Gómez, R. (2021). Políticas públicas y políticas educativas para la primera infancia: desafíos de la formación de educadores en educación infantil. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(1), 169-191.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8072122>

- Vargas González, A. (2020). *La política en las prácticas: análisis de las prácticas pedagógicas en la modalidad institucional de educación inicial en Colombia y su relación con la política pública "De Cero a Siempre"*. [Tesis Doctoral, UNIANDES]. <https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/48388>
- Vela, D. P., González, M., y Pérez, L. (2023). *Protocolos para la investigación del doctorado en educación*. <http://hdl.handle.net/11634/52520>
- Vera Romero, D. (2022). *Tensiones y desafíos de la implementación curricular en la atención integral a la Primera Infancia. Un campo de reflexión entre la Política Pública y la configuración de sentido de la práctica curricular*. [Tesis de doctorado, Universidad Santo Tomás] <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/45407/2022dianamilenavera.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Villota Enríquez, J. A.; Villota-Enríquez, M. D. y González Valencia, H. (2020). Las tareas matemáticas en la educación infantil: un acercamiento a la utilización de herramientas tecnológicas en la enseñanza de las matemáticas. En: Cano Quintero, M. C. y Giraldo García, L. K. (eds. científicas). *Perspectivas de la enseñanza en educación infantil* (pp. 47-74). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Whitaker, A. A., Jenkins, J. M., y Duer, J. K. (2022). Standards, curriculum, and assessment in early childhood education: Examining alignment across multiple state systems. *Early Childhood Research Quarterly*, 58, 59-74.
- Wiseman, A. (2021). The 'New' Norms of Education Policy in the 21st Century: Polemics, Pandemics, and 'Cloaking' Persistent Inequality in Education Worldwide: English. *Revista Española De Educación Comparada*, (40), 15-34. <https://doi.org/10.5944/reec.40.2022.31298>

APÉNDICES

Apéndice A

Bogotá, abril 24 de 2024

Rector:

Erick Israel Ariza Roncancio

Docente:

Ximena Sánchez

Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño

Institución Educativa Distrital

Secretaria de Educación del Distrito

Asunto: Participación en proyecto de investigación.

Cordial saludo,

Con el fin de hacerle partícipe de la investigación Doctoral en curso sobre “**Políticas públicas educativas: incidencia en los currículos escolares de Primera Infancia en Instituciones de Educación Distrital**” estudio que recogerá las concepciones, intereses y expectativas de diversos actores educativos sobre la política educativa y su relevancia en los diseños curriculares para la Primera Infancia.

El proyecto es avalado por el Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás, dentro de la línea de investigación denominada *Pedagogía y didáctica*, bajo la dirección del Dr. Rubén Darío Vallejo Molina y, adelantado por la doctoranda Nini Johanna Camargo Pineda quien labora como docente de primera infancia en la IED Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño.

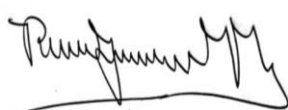
Se estima entre el **15 y 30 de mayo de 2024** organizar y aplicar bajo la técnica de entrevista semiestructurada, (7) siete preguntas sobre temas como diseño curricular en primera infancia, política educativa y su opinión sobre su incidencia en los currículos distritales.

El ejercicio se desarrollará en única sesión virtual a través de la plataforma Microsoft Teams que será grabada, previa diligencia del consentimiento informado.

Los resultados serán socializados en una reunión acordada previamente en el colegio que así lo manifieste, con la intención de transferir los aportes de la investigación.

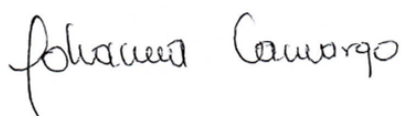
Cabe señalar que a través de esta experiencia de investigación se tiene la oportunidad de integrar en la agenda de las Instituciones Educativas Distritales que atienden población de Primera Infancia, su interés en la reflexión y transformación curricular, fortaleciendo la labor de quienes construyen la educación inclusiva.

Agradeciendo su atención y participación,



Dr. Rubén Darío Vallejo M

Director de la Investigación



Nini Johanna Camargo Pineda

Investigadora

Apéndice B

Consentimiento Informado de participación en Investigación Políticas públicas educativas: incidencia en los currículos escolares de Primera Infancia en Instituciones de Educación Distrital

Objetivo: Brindar a los participantes del estudio una explicación clara y oportuna de las características de su aporte y los usos de la información suministrada para fines investigativos.

En atención a la Ley N.º 23 de 1982 (Ley de Derechos de Autor), Ley N.º 1581 de 2012 (Ley de Protección de Datos Personales) de la legislación colombiana **declaro** que he sido invitado e informado de las características de mi participación.

Comprendo que la participación en **entrevista semiestructurada** como experto educativo e investigador en temas relacionados sobre la Primera Infancia en contexto internacional, consiste en registrar mi opinión sobre las concepciones y expectativas para determinar la incidencia de la política educativa en los diseños curriculares en el contexto escolar.

De este modo **Autorizo** ser grabado, **conozco y acepto** que luego de cumplir los propósitos investigativos aquí señalados, la información será destruida.

La entrevista será desarrollada de manera virtual a través de la plataforma Google Meet, el tiempo estimado de realización será máximo de 1 hora 30 minutos.

Comprendo que mi identidad será reservada en todas las etapas de la investigación; dicha participación no tendrá ningún tipo de compensación por parte de la investigadora. **Comprendo** además que puedo retirarme en cualquier momento sin ser obligatorio explicar mi decisión.

En caso de tener alguna duda o pregunta puedo dirigirme al correo electrónico de la investigadora ninicamargo@usantotomas.edu.co

Nombre Completo			
No. De Identificación		No. Móvil	
Correo electrónico			
Fecha y hora			
Autorizo con mi firma participar en la investigación en la que he sido invitado e informado:			

Apéndice C

Guion de entrevista

1. ¿Cuáles son los elementos estructurales de los lineamientos en política educativa que orientan los diseños curriculares en Primera Infancia (PI)?
2. ¿Cuál debiera ser la relación entre los objetivos de los lineamientos de política educativa en la PI y el ODS 4 (Educación de calidad para todos a lo largo de vida)?
3. ¿Qué acciones pedagógicas evidencian o dinamizan los lineamientos políticos de PI en el diseño curricular?
4. ¿Qué transformaciones curriculares se evidencian en la implementación de los lineamientos de política educativa de PI existentes?
5. ¿Qué avances o reformulaciones requieren los lineamientos de la política educativa en PI?
6. ¿Qué experiencias significativas sistematizadas puede referir a partir del diseño curricular para la PI?
7. ¿Cómo articular a través de protocolos, procedimientos y metodologías el diseño curricular con los lineamientos de política educativa para PI?

Apéndice D

Primer instrumento: Entrevista a experto y agente educativo en contexto nacional e internacional.

Categoría	Lineamientos de política educativa	Subcategoría	Fundamentos
Pregunta 1	¿Cuáles son los elementos estructurales de los lineamientos en política educativa que orientan los diseños curriculares en PI?		
Intención	Estructurar la propuesta de lineamientos en política educativa que orienten los diseños curriculares en PI.		
Criterio	Juicio	Observaciones	
Coherencia	SI/NO		
Pertinencia			
Flexibilidad			
Confiabilidad			

Categoría	Lineamientos de política educativa	Subcategoría	Objetivos
Pregunta 2	¿Cuál debiera ser la relación entre los objetivos de los lineamientos de política educativa en la PI y el ODS 4 (Educación de calidad para todos a lo largo de vida)?		
Intención	Dilucidar el ODS 4 en la propuesta de actualización de los lineamientos de política educativa en PI y las orientaciones para el diseño curricular.		
Criterios	Juicio	Observaciones	
Coherencia	SI/NO		
Pertinencia			
Flexibilidad			
Confiabilidad			

Apéndice E



EL COMITÉ DE ÉTICA, BIOÉTICA E INTEGRIDAD CIENTÍFICA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA SEDE PRINCIPAL DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS, BOGOTÁ

CONCEPTUA:

Que previo análisis de la información aportada por la estudiante Nini Johanna Camargo Pineda, el Comité de Ética, Bioética e Integridad Científica de la Investigación (CEBIC) en la sesión del 30 de mayo de 2024 emite concepto **APROBADO** al proyecto de investigación: "Políticas públicas educativas: incidencia en los currículos escolares de primera infancia en instituciones de educación distrital", presentado por segunda vez. Se hace constar en el Acta No. 11 de 2024.

Esta aprobación implica que se reconoce en la propuesta de investigación el cumplimiento de los principales aspectos éticos regulados por la ley colombiana o ratificados por ésta.

El presente Concepto se expide el 30 de mayo de 2024.


LINA MARÍA FONSECA ORTIZ
 Delegada para la presidencia de la sesión
 y profesional en Psicología


JOHANNA LIZETH GONZÁLEZ DEVIA
 Secretaria del Cebic

SERVICIO INSTITUCIONAL - 800 012 357 6

Apéndice F

Cronograma

Desarrollo de los objetivos específicos		2024											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
OE1. Analizar los aportes de los lineamientos de política educativa de Primera Infancia en el ámbito internacional, latinoamericano, nacional y distrital con relación a los diseños curriculares.													
<i>Fase 1</i>	Entrevista semiestructurada												
<i>Fase 2</i>	Análisis de datos												
OE2. Categorizar las tensiones, tendencias y vacíos en la interacción de los lineamientos de política educativa en Primera Infancia y los diseños curriculares.													
<i>Fase 3</i>	Análisis documental, elaboración de matriz documental.												
OE3. Elaborar una propuesta de actualización de los lineamientos que articulan la política educativa de Primera Infancia con orientaciones para los diseños curriculares en el contexto de la Secretaría de Educación del Distrito.													
<i>Fase 4</i>	Análisis documental.												

Desarrollo de los objetivos específicos		2024											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<i>Fase 5</i>	Análisis y triangulación de la información												
Elaboración de informe final													

Fuente: Elaboración propia (2024)