

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y BASES CURRICULARES DE EDUCACIÓN INICIAL EN EL GRADO
TRANSICIÓN.
UN ANÁLISIS EN DOS INSTITUCIONES PÚBLICAS**

Carol Demelza Lozano Mora

Yuli Carolina Rodríguez Bernal

Angélica Patricia Segura Moreno



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia

Vigilada MINEDUCACIÓN

Maestría en educación, Facultad educación

Universidad La Gran Colombia

Bogotá

2023

Prácticas pedagógicas y bases curriculares de educación inicial en el grado de transición.

Un análisis en dos instituciones públicas

Carol Demelza Lozano Mora

Yuli Carolina Rodríguez Bernal

Angélica Patricia Segura Moreno

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de magíster en educación

Director de tesis

Jhon Alejandro Vargas Giraldo



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia

Vigilada MINEDUCACIÓN

Maestría en educación, Facultad educación

Universidad La Gran Colombia

Bogotá

2020

Dedicatoria

A Dios, por estar siempre a nuestro lado, especialmente en las situaciones más arduas.

A Johan, Andree, Andrés y Juan nuestros hijos quienes esperaron con amor, sabiduría y paciencia comprendiendo que este es un proyecto que será retribuido en su bienestar y del cual se obtendrá su recompensa.

A José Domingo y Nubia (padres), A Alexander y Rodrigo (esposos), A Luisa y Santiago, Adriana, Paola y José Luis (hermanos), A Jhonatan Y Alan (sobrinos) amigos y toda nuestra familia quienes acompañaron día y noche este proceso, nos han enseñado la perseverancia para alcanzar nuestros sueños, desde su amor influyen para ser mejores cada día y permanecer constantes en nuestros propósitos; son nuestro motor e inspiración para afrontar los retos de la vida, sus sabios consejos nos han permitido avanzar y asumir con disciplina y persistencia.

Con cariño a Anatilde, “la abue” que nos acompañó con su ternura.

CAROL DEMELZA LOZANO MORA.

YULI CAROLINA RODRIGUEZ BERNAL.

ANGÉLICA PATRICIA SEGURA MORENO.

Agradecimientos

A Dios, nuestra gratitud eterna porque nos dio sabiduría y fuerzas para cumplir nuestros sueños.

A las instituciones educativas Pablo Neruda y Bosa Brasilia, con su innegable apoyo y aportes nos permitieron aprender y construir conocimientos desde las experiencias educativas que se desarrollan en su interior, contribuyendo a la realización de esta investigación.

Al magister Jhon Alejandro Vargas, director de Tesis, quien día a día nos acompañó y asesoró con su conocimiento y comprensión; sus correcciones auspiciaron los logros, aprendizajes y avances de este Trabajo de Grado.

A la magister Luisa Fernanda Cano Polania, que nos acompañó en el proceso de formación y además nos asesoró también desde su experiencia para elaborar un excelente trabajo.

A la UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA, por abrir sus puertas para permitir explorar y transmitir un nuevo proceso investigativo, por los excelentes docentes que en su nombre nos acompañaron, por ser el lugar donde el conocimiento se fortaleció para lograr crecer profesionalmente, buscando la construcción de una mejor sociedad.

CAROL DEMELZA LOZANO MORA

YULI CAROLINA RODRIGUEZ BERNAL

ANGÉLICA PATRICIA SEGURA MORENO

Tabla de contenido

RESUMEN	7
ABSTRACT	8
PRELIMINARES.....	9
INTRODUCCIÓN	9
JUSTIFICACIÓN	10
ANTECEDENTES.....	13
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	19
OBJETIVOS	21
<i>Objetivo General.....</i>	<i>21</i>
<i>Objetivos Específicos.....</i>	<i>21</i>
MARCO REFERENCIAL	22
MARCO LEGAL.....	22
MARCO CONCEPTUAL.....	29
<i>Planeación</i>	<i>32</i>
<i>Implementación.....</i>	<i>40</i>
<i>Evaluación y reflexión pedagógica</i>	<i>43</i>
MARCO CONTEXTUAL.....	45
ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	47
TIPO, ENFOQUE Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.	47
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.	49
PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	54
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	78
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
LISTA DE ANEXOS.....	90

Lista de figuras

Figura 1 <i>Momentos de la práctica pedagógica docente</i>	30
Figura 2 <i>Conjuntos y elementos del momento planeación en clases.</i>	32
Figura 3 <i>Propósitos del desarrollo de la educación inicial.</i>	36
Figura 4 <i>Conjuntos y elementos momento de implementación</i>	40
Figura 5 <i>Conjuntos y elementos momento de la evaluación y reflexión</i>	43
Figura 6 <i>Nube de palabras Bases curriculares para la educación inicial y preescolar.</i>	56
Figura 7 <i>Resultado de comparación Bases Curriculares y plan de estudios</i>	57
Figura 8 <i>Resultados de comparación Bases Curriculares y malla curricular.</i>	59
Figura 9 <i>Resultados de comparación Bases Curriculares y planeación de clases.</i>	62
Figura 10 <i>Resultados de comparación Bases Curriculares y evaluación</i>	73
Figura 11 <i>Ruta de trabajo implementación Bases Curriculares</i>	78

Lista de Tablas

Tabla 1 <i>Resumen de política colombiana sobre primera infancia</i>	24
Tabla 2 <i>Tipos y variantes del currículo</i>	38
Tabla 3 <i>Información general de instituciones educativas objeto de investigación</i>	45
Tabla 4 <i>Resumen metodológico de la investigación</i>	48

Resumen

La investigación busca desde su objetivo analizar las prácticas pedagógicas de transición en las instituciones educativas Pablo Neruda y Bosa Brasilia en relación con el documento *bases curriculares para la educación inicial y preescolar* (2017) del Ministerio de Educación Nacional con el fin de retroalimentar sus procesos pedagógicos a partir del documento mencionado, se percibe que las directrices que emite el Estado no corresponden con las necesidades educativas, siendo este un fenómeno que requiere mayor análisis, desde la observación minuciosa sobre lo propuesto y lo ejecutado para reconocer la realidad. La metodología aplicada fue organizada desde el paradigma constructivista de tipo cualitativo usando el estudio de caso. Se diseñaron y aplicaron diferentes instrumentos, como: matriz de análisis sobre documento de las bases curriculares, además usando el programa MAXQDA para observar cualidades e ideas principales del texto, matriz de comparación para contrastar lo expresado allí con lo propuesto en el currículo formal de las instituciones, entrevistas a docentes y estudiantes de transición, también encuestas a otros miembros de las instituciones para reunir e identificar las experiencias y expectativas que tienen frente al proceso escolar de este grado. Los resultados establecieron que, aunque hay una política educativa nacional esta no se está ejecutando en las instituciones, se observó que las prácticas pedagógicas no corresponden a los documentos actuales; en un primer acercamiento se pensó que esta situación estaba relacionada con las aptitudes arraigadas de las docentes, pero el análisis nos permite entender que es más una respuesta al sistema educativo del país.

Palabras claves: prácticas pedagógicas, grado transición, bases curriculares, docente, currículo, educación inicial.

Abstract

The Project is to analyze the transition grades pedagogical practices of the educational institutions Pablo Neruda and Bosa Brasilia. This in relation to the document Bases curriculares para la educación inicial y preescolar (2007) /curricular bases for initial and preschool education (2007) / of the National Education Ministry. In order to provide feedback on their pedagogical processes. It is perceived that guidelines issued by the State does not correspond to educational needs. This being a phenomenon that requires further analysis from careful observation of what is proposed and what is executed to recognize reality. The applied methodology was organized from the qualitative constructivist paradigm using the case study. Different instruments were designed and applied. Such as: Analysis matrix on the documento f the curricular bases using Maxqda program to observe qualities and main ideas of the text. Comparison matrix to contrast what is expressed there with what is proposed in the formal curriculum of institutions. Interviews with transition teachers and students. Also surveys to other institutions members in order to know their experiences and expectations regarding the school process of this grade.

The results established that although there is a national educational policy. It is not being implemented in the institutions. Moreover it was observed that pedagogical practices are in relation to documents previous. In a first approach. It was thought that this situation was related to teachers rooted aptitudes. However analysis allows us to understand that it is more a response to country's educational system.

Keywords: Pedagogical practices, transition grade, curricular bases, teacher, curriculum, initial education.

Preliminares

Introducción

La educación para el preescolar se ha visto influenciada por diferentes políticas, que le dan prioridad dentro del sistema como aquella fundamental para el desarrollo social, este reconocimiento ha llevado a que se hagan múltiples investigaciones sobre el avance que ha tenido en diferentes países, y cuál es la forma ideal para su ejercicio desde las instituciones educativas.

Por medio de la revisión de antecedentes y la política educativa colombiana, se observó que el país lidera el tema con una propuesta que destaca el desarrollo de los niños y niñas desde diferentes sectores, apostando a la integridad y construcción de saberes para la vida, en cuanto a la formación esta se denomina: *bases curriculares para la educación inicial y preescolar* (BBCC, 2017) sin embargo con las situaciones presentadas durante la pandemia del COVID 19 que llevaron a una reflexión profunda sobre la organización educativa, surgió la percepción de que la educación está en un proceso lento de transformación, no se ajusta a las exigencias e intereses de la realidad, el proceso vivido durante ese tiempo de educación mediada por herramientas tecnológicas demostró que la educación inicial no era ajena a esta preocupación.

Por lo cual se hizo necesario preguntarse sobre el ¿qué? ¿cómo? y ¿para qué? de la educación que reciben estudiantes de transición, en este sentido el documento mencionado en el párrafo anterior se establece como eje principal en esta investigación, con el fin de analizar las prácticas pedagógicas de este grado del ciclo inicial, a partir de la caracterización del currículo, interpretar lo que sucede en ellas para finalmente formular una estrategia que permita retroalimentar los procesos pedagógico. En este ejercicio se decidió seleccionar a las instituciones educativas Pablo Neruda y Bosa Brasilia, en adelante IED PN e IED BB como centro de observación, ya que permiten la reflexión propia y crítica en las investigadoras. Para lograr dichos objetivos, la investigación se apoya en instrumentos de tipo

cuantitativo como matrices de comparación, encuestas además entrevistas, cuyo fin es tener los insumos para describir e igualmente caracterizar los elementos y actores que hacen parte de la práctica.

Esto permite construir una perspectiva realista sobre los sucesos vividos en las aulas de transición y que los aportes que se hagan enriquezcan sus procesos, para lograrlo además de la revisión de antecedentes se construye un marco referencial que incluye otros tres: el legal, el conceptual y el contextual, el primero permite conocer la normatividad que ha regulado al nivel de preescolar ya que este contribuye en su organización, para Cortes estos elementos permiten que exista una identidad, trascienden en el sentido de pensar en la cotidianidad para resolver desde la educación las dificultades sociales, con un sentido que se basa en las relaciones éticas y políticas de cada país (2013). El segundo desarrolla los conceptos sobre lo que denominamos momentos de la práctica pedagógica los cuales a la vez funcionan como las formas categóricas de esta investigación, organizan los resultados y permiten el análisis de la información, y el último describe las características generales de las instituciones que serán observadas en nuestro estudio de caso.

Finalmente, el apartado sobre los Aspectos Metodológicos establece el tipo y plan de investigación, técnicas e instrumentos para la recolección de datos con sus respectivos resultados, así mismo presenta un análisis con respecto a esta información para luego presentar una ruta metodológica sobre cómo implementar las bases curriculares en las instituciones educativas. Por último, se establecen las conclusiones respectivas basadas en los objetivos de la investigación.

Justificación

La política educativa pública se refleja en las aulas de clase a través del quehacer del docente, el cual actúa de acuerdo con el reconocimiento y apropiación que tenga en consonancia con sus planteamientos; además, combina su experiencia para construir con el aprendizaje que se fortalece en cada acción pedagógica. Pensar en la pertinencia de estas, requiere cuestionarse sobre la influencia e

incidencia entre el conocer y el hacer de las realidades de las instituciones. El nivel preescolar no es ajeno a estas dinámicas, sobre todo desde que se hace parte de la política de primera infancia que se viene dando en Colombia (Ley 1804 de 2016).

Cabe resaltar que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO, 2021) indica que en cuanto a cifras de acceso a la educación inicial en el 2018 se presenció un incremento significativo de los sujetos participantes de este programa, especialmente en las áreas urbanas, lo que indica que hay una mayor atención y cobertura, pero también que el reto es dar mayor importancia, exigencia y seguimiento a los procesos que se dan en estos espacios.

De acuerdo con lo anterior, se plantea hacer una revisión a la práctica pedagógica en comparación con la política educativa actual. Esta iniciativa articulada con lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013), institución que considera que es necesario hacer una constante reflexión sobre la práctica con el fin de comprenderla, de esta manera consolidar y fortalecer el saber pedagógico, el cual se puede dar en diferentes direcciones, como la cotidiana y personal que realiza el docente sobre su propia práctica, y la otra desde un alcance más general que permita la revisión de las directrices ministeriales. Así, el docente puede reformular su experiencia para mejorarla, dando a conocer al gobierno sobre la pertinencia de sus propuestas.

Según lo expuesto, el alcance de este trabajo se encuentra en identificar cuáles son las políticas educativas que dirigen las experiencias educativas en las docentes de transición, determinar si estas responden a las propuestas actuales emitidas por el MEN a través de una herramienta que permita encontrar esos puntos consonantes y disonantes; estos resultados pueden orientar a las instituciones y docentes en el reconocimiento y actualización de su práctica, para poder continuar o hacer las adecuaciones a las que haya lugar. También como un insumo útil de información que contribuya al MEN a evaluar los documentos emitidos, su distribución y presentación a los docentes y, por ende, aportar a la consolidación de políticas que sean ejecutadas y que mejoren la calidad en la educación.

Siendo esto último uno de los compromisos del Gobierno Nacional para la mitigación de las brechas sociales, Se propone a través del texto conciliado del proyecto de ley número 274 de 2023 “por el cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026” que el MEN ponga en marcha una estrategia que le permita valorar la calidad educativa que se registra para el preescolar. En ese sentido, esta investigación plantea que se debe identificar el reconocimiento y apropiación que tienen los docentes de este nivel sobre las políticas objeto de esa evaluación, para encontrar un punto de equilibrio entre la práctica y lo esperado desde las orientaciones curriculares emitidas. Por otro lado, uno de sus postulados para lograrlo ha sido garantizar la “accesibilidad de los niños, niñas y adolescentes, en los entornos de desarrollo contemplados en la Política de Primera Infancia y en la Política Nacional de Infancia y Adolescencia” (Departamento Nacional de planeación (DNP), 2023, p. 68), por lo que es necesario que las instituciones desarrollen acciones acordes a lo planteado para su desarrollo integral desde una perspectiva de equidad.

Al respecto, se proyecta analizar la consonancia entre la práctica pedagógica y las directrices políticas actuales de forma objetiva y sistemática a través de la revisión documental, la observación del currículo formal y las percepciones de algunos de los actores que conforman la comunidad institucional, esto permite descubrir la aceptación al igual que la incorporación de las mismas al aula para hacer recomendaciones a los planteles educativos y al MEN sobre las estrategias para su reconocimiento, inmersión y seguimiento; de esta manera, cualificar las acciones que se están desarrollando. Asimismo, entender las transformaciones que se dan desde las políticas educativas y en las formas como se concibe a los actores del proceso educativo, permite comprender y observar las prácticas desde otras perspectivas, percatarse si están llegando o no a los escenarios más importantes: las aulas, pues es allí donde se evidencia la pertinencia de estos con la realidad colombiana y, por tanto, evaluar su impacto en la calidad educativa del país.

Antecedentes

Los antecedentes dentro del proceso de investigación coadyuvan a entender el fenómeno que se está estudiando, este proceso se realiza a través de la búsqueda de varias notas, desde los ámbitos internacional, nacional y local que estén enfocadas en políticas de primera infancia y la educación inicial, específicamente del nivel de transición, además cómo éstas construyen tanto como ayudan a entender la práctica pedagógica, como resultado de la influencia de diversos sectores y pensamientos sociales, culturales, políticos, pedagógicos y hasta de experiencias personales. De esta manera, se identificaron algunas características generales que organizan este apartado.

Inicialmente desde el ámbito internacional, se encuentra el artículo de Dávila y Requena (2021): “coherencia interna de diseños curriculares de educación inicial en América Latina”, este presentó un estudio realizado en nueve países de Latinoamérica, el cual se da en términos de la conexión y el enfoque de aprendizaje que tienen las propuestas políticas de cada uno, respecto al currículo planteado para los niveles de la primera infancia. Dicha investigación uso unos criterios aplicados a cada país de la zona, en cual se evidenció que Colombia tiene una alta coherencia curricular, pero que no tiene claridad en su enfoque. Resultado que los investigadores de la misma establecieron revisando las BBCC.

Por su parte, Peralta (2009) en su artículo sobre “el futuro de la educación iberoamericana: calidad desde la construcción de currículos en una perspectiva de posmodernidad”, hace referencia que las investigaciones muestran el interés generado por estudiar y analizar las relaciones entre las políticas, el currículo, también por comparar la aplicación de estas en diferentes países, teniendo de referente la significación de la primera etapa de vida como eje fundamental de desarrollo.

En relación a lo anterior, se encuentra el documento: *La primera infancia (0 a 6 años) y su futuro*, donde se mencionan sus principios con énfasis en reconocer la educación inicial desde sus aspectos pedagógicos, dejando en claro que estos deben estar articulados con las particularidades de cada país, por lo que Peralta recalca que la preferencia en Iberoamérica es traer los currículos desde

otros países, que aplicados al contexto singular de cada comunidad no son compatibles ni asertivos a pesar de que sean enfoques de pedagogías modernas, por lo que la idea de una educación emancipadora se pierde(2021), siendo esta una crítica que invita a la reflexión de construir propuestas o estrategias educativas basadas en las necesidades y saberes de cada pueblo, de esta manera lograr que el proceso educativo sea pertinente y de calidad.

En relación con lo anterior, Diker (2010) en su investigación “organización y perspectivas de la educación Iberoamericana: principales tendencias”, resalta que la política pública describe la educación inicial conforme una necesidad dentro de los retos de desarrollo en cada región, por lo que estas se deben ahondar y fundamentar de acuerdo con los cambios de cada nivel educativo. La investigación destacó el enfoque dado al currículo en los países iberoamericanos, donde se encontraron varios rasgos y términos comunes, como la necesidad de promover un aprendizaje integrador/desarrollo integral, siendo uno de los elementos que “más distingue al nivel inicial del resto de los niveles del sistema educativo” (Diker, 2010, p. 14) característica que es evidente en la práctica cotidiana.

Otro de los aspectos encontrados, se establecieron en el trabajo realizado por Bedregal (2013), titulado: “¿Política de primera infancia y educación inicial: integralidad o sectorialidad?”. Aquí se analizó la relevancia que tienen los conceptos fundamentales sobre educación inicial y preescolar desde los cambios que surgen en las regulaciones de los gobiernos, así como al seguimiento y evaluación a dichos procesos. Aquí se destacó la relación que tienen estos elementos orientados en una perspectiva de promoción, protección de los derechos humanos, especialmente para los niños. También señaló la importancia que tiene trabajar desde la articulación de diversas instituciones, incluyendo a la familia y las características de cada país, por lo cual ofrece tres indicadores: calidad de los docentes junto con su entrenamiento; contar con un currículum y estándares; asegurar la participación de los padres.

Lo expuesto por los anteriores autores, demuestra que el cambio en las propuestas educativas que confluyen sobre la educación inicial se relaciona con estándares globales. A razón de ello, se

encontró una gran influencia en estos aspectos desde diferentes organizaciones, como: el Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo PNUD (2000), la Unesco, UNICEF, OCDE, la ONU, esta última establece los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) en donde “la agenda plantea diecisiete objetivos en los que es evidente la mirada hacia la infancia” (Jiménez y Quintana, 2020, p. 108). Además, estas organizaciones consideran que, a través de la formación, especialmente en la primera etapa de vida, se mejora la calidad del capital humano del país.

Esta ideología de la inversión en la primera infancia con fines económicos se viene dando desde hace siglos, concebido como una necesidad el hecho de formarse para mejorar la calidad de vida, plantean que mientras exista cultura, hay mejoramiento sobre el manejo y provecho de los recursos. De ahí que, la UNESCO en nota de septiembre de 2004, ha manifestado la importancia de un currículo para orientar y cualificar la atención a la primera infancia. Para ello, se han propuesto tres aspectos para tener en cuenta: “aclarar las áreas importantes del aprendizaje, un enfoque pedagógico común y estandarizar el nivel de calidad entre todos los grupos etarios y en todas las regiones de un país y que sirva como base a la capacitación” (UNESCO, 2004, p. 22).

Ahora, a nivel nacional, las investigaciones encontradas muestran un énfasis más crítico frente a lo planteado por las políticas gubernamentales y las vivencias que se dan en las prácticas en relación con los ambientes. Jiménez y Quintana (2020) en su artículo “calidad en la educación inicial: desafío aún pendiente en América Latina”, destacan como esta se convierte en un tema bandera dentro de las agendas políticas por su impacto social; se describe cuál ha sido el panorama histórico y sus principales cambios a partir de la garantía en derechos y el avance hacia la calidad. Además, se hizo un llamado a la reflexión sugiriendo que las propuestas deben dejar de enfocarse en un rendimiento económico como su gran objetivo. El documento reseña continuar evaluando las políticas y programas que se planteen, indicando que el mayor desafío son las diferencias entre la propuesta internacional y los contextos educativos cotidianos.

Por otra parte, respecto al cómo está organizado el currículo colombiano, Soto (2016) en su investigación “Relación entre las prácticas pedagógicas y las neurociencias: aportes al currículo de educación inicial”, establece que el currículo responde a unas dimensiones de desarrollo humano, realiza una crítica a la forma como este se organiza, destacando que la pedagogía tradicional sigue siendo la que orienta el currículo que presentan las instituciones, teniendo en cuenta que en este se percibe la continuidad de saberes, intenciones y objetivos(2016), también a la forma como se adopta el preescolar en los niveles de la educación formal e indica que una propuesta para pujar la excelencia educativa y encontrar la importancia del nivel, incurre en entender los procesos neuronales que allí se dan.

Otro de los estudios, se enfoca en los procesos y los sujetos que son parte del contexto educativo, por ejemplo, *en lineamientos, currículos y estándares para la educación inicial y preescolar*, Romero y Parra (2016) hacen una definición de educación inicial (en adelante Educ.in), la cual resaltó la importancia sobre la interacción con la familia y la cultura dentro del proceso educativo. Se destacó que las funciones de cada uno de los actores se deben ajustar, en particular, en el docente y su responsabilidad en cualificar las experiencias del aula. Por ello, es importante llegar a la concientización del papel que tiene en los cambios que suponen mejoras de su práctica.

Por último, se quiere resaltar el documento de Castro (2017) titulado “*análisis de coherencia entre las políticas públicas, las concepciones y las prácticas pedagógicas en educación inicial en Colombia*”, se enfatiza la relación de que debe llevar la política con la práctica, y la importancia de este tipo de ejercicios que deben hacer los docentes, especialmente de este nivel, por cuanto “la educación inicial es un escenario clave para la transformación social, por ello, los esfuerzos por comprender su estado y funcionamiento, permitirían perfeccionar estos sistemas de cambio social que tanto requiere el país” (Castro, 2017, p. 112).

En cuanto al nivel local, cabe señalar que las instituciones seleccionadas para este ejercicio tienen algunas diferencias respecto a su ubicación geográfica y administrativa, la IED PN está ubicada en Sibaté, regida por la Secretaría competente al caso de Cundinamarca, mientras que la IED BB está en la localidad séptima de Bogotá. Por lo tanto, se encuentra bajo la directriz de la Secretaría encargada para el Distrito Capital, la cual tiene unas políticas propias con respecto a la educación de los capitalinos. Además, una es de carácter rural y otra de carácter urbano, por ello las investigaciones que se encuentran en este ámbito se enfocan a instituciones de la ciudad y son pocas las que se encuentran respecto del municipio.

En un primer acercamiento, se encontraron varias investigaciones sobre sitios específicos de Bogotá, referente a la primera infancia y cómo se desarrollan las prácticas en estos lugares de acuerdo con diferentes perspectivas. Una de ellas es la investigación realizada por González y Rojas (2017), titulada: *“Narrativas sobre la educación de la primera infancia: Los educadores iniciales de los jardines infantiles Distritales en la localidad de Chapinero en Bogotá como agentes educativos”*, los cuales establecieron que las prácticas educativas han presentado dificultades debido a la falta de articulación entre las políticas, el desconocimiento y la carencia de competencias para poder innovar, lo cual conlleva a continuar con prácticas por tradición y no da lugar a la transformación. Cabe resaltar que nuevamente aquí surge el tema de la desconexión entre la política y lo que se hace.

Así mismo, uno de los elementos que ha sido destacado en los trabajos leídos, tiene que ver con el arte como una estrategia clave para las actividades rectoras en los estudiantes de transición. De hecho, a nivel distrital es relevante dentro de sus programas, como se menciona en *“Aportes del arte para la primera infancia: Una Mirada desde el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito”* (Aguirre, 2017) por su estrecha relación hacia los objetivos de la Educ. in., plantea una relación con los procesos de expresión e interacción como motor de desarrollo de las diferentes actividades que se encaminan en pro de hallar, liderar y desarrollar acciones pedagógicas significativas.

Es de resaltar que, a nivel de Bogotá, la formación inicial no solo depende de la Secretaría de Educación, sino también participa la Secretaría Distrital de Integración Social, (SDIS) fundamental en la planeación y ejecución de los programas y sus características. Al respecto, Aguirre (2017) destaca los componentes estructurantes *del lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial*, los cuales afectan a los procesos que se dan en los niveles de transición de igual forma con los demás en los que tenga incidencia, lo cual da a Bogotá cierta ventaja sobre las otras entidades al momento de regularizar brindando parámetros para organizar la práctica dentro del quehacer diario de las instituciones.

Igualmente, a nivel local para el caso de Sibaté, aclarando que este es un municipio de Cundinamarca. También se revisan otras investigaciones desarrolladas a nivel departamental, en ese contexto el trabajo de Morales et al. (2013) "*Calidad de educación en primera infancia estrategia de cero a Siempre en Cundinamarca*", señala que en este se maneja el cuidado a la niños y niñas más pequeños, desde diferentes programas como: hogares comunitarios, instituciones educativas formales, los Centro de Desarrollo infantil y los PAIPI (Programa de Atención Integral a la Primera Infancia); centra su investigación en este último y a través de su investigación concluye que la desvinculación que se observa entre la práctica y la teoría puede tener raíces en las intenciones personales y profesionales de las personas que las formulan(2013), además que hace énfasis en las diferencias marcadas en cuanto a las zonas urbanas y las rurales.

Además, el municipio como entidad administrativa, diseña un plan específico para la atención de esta población, denominada "*política pública de primera infancia, infancia y adolescencia y fortalecimiento familiar de Sibaté 2020- 2030*" (Alcaldía Municipal de Sibaté, 2020); este se fundamenta en los referentes internacionales y nacionales para el cuidado y desarrollo de los niños y niñas que están en la etapa de la primera infancia, en general está orientado bajo unas líneas estratégicas y cuatro ejes, a saber: "la defensa de la vida, la creación y fortalecimiento de escenarios favorables para el desarrollo, la generación de condiciones favorables para el ejercicio de la ciudadanía y la participación y el

fortalecimiento de la gestión territorial” (AMS, 2020, p. 3). Estos permiten organizar el dinero público, los programas para que se ofrezcan servicios de calidad para la niñez y por ende se aporte en su desarrollo integral. Cabe destacar que, al ser un municipio no certificado este no puede influir en las formas o características de las instituciones públicas, se limita a ofrecer herramientas y apoyos para complementar o apoyar su trabajo.

Para concluir este apartado, se informa que las investigaciones llevadas a cabo sobre la temática expuesta resaltan los enfoques pedagógicos y metodológicos adoptados en las distintas regiones. Se ha observado una transformación dirigida a los responsables de la educación en los primeros años y un mayor reconocimiento de la importancia de la educación inicial. Esto demuestra el interés del gobierno por actualizar, promover y mejorar los servicios educativos dirigidos a la primera infancia. Colombia, en particular, se destaca en la región por sus avances en este ámbito. No obstante, se percibe que aún persiste una falta de coherencia entre las proyecciones planteadas y las acciones desarrolladas en la práctica.

Planteamiento del problema

El maestro se encuentra constantemente buscando las formas de mejorar su praxis, con el propósito de fortalecer su propia experiencia profesional y por ende los índices de calidad, esto le conlleva hacer reflexión sobre ella con los elementos que la construyen para poder transformarse, cada reto suscitado en la historia afecta, por ejemplo, la pandemia por el COVID 19, puso a prueba el sistema educativo y a los docentes. Mientras poco a poco se vuelve a la “normalidad” los aprendizajes obtenidos nos llevan a pensar si las propuestas que orientan el trabajo educativo están acordes con las realidades que enfrentan.

Como se puede observar en los antecedentes, las directrices educativas dirigidas a la educación de los procesos formativos del grado de transición muestran una constante transformación, en

Colombia particularmente enmarcadas por las características dadas por la Ley de Infancia y Adolescencia 1098 del 2006 y la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre (Ley 1804 del 2016). En consonancia con estas, se han construido y publicado diferentes propuestas curriculares, documentos orientadores al trabajo pedagógico con conceptos relacionados con primera infancia que se tendrán en cuenta para su ejecución, los cuales deberían estar fortaleciendo las prácticas pedagógicas de las instituciones educativas. Entre estos nuevos planteamientos, se quieren destacar las BBCC como ese documento orientador.

En este se dan diferentes orientaciones frente al proceso educativo y la estructura general metodológica del trabajo planteado para el nivel de preescolar y por lo tanto del grado transición. Siendo conscientes del cambio que representa el MEN extiende desde el mismo documento una invitación a las docentes para que conozcan y apliquen las BBCC además a que las usen como ese documento orientador de sus propuestas curriculares y en definitiva de sus experiencias pedagógicas, con ello se espera que en la cotidianidad se enriquezca o transforme la educación (2017), se espera que las prácticas pedagógicas se desarrollen y sean pertinentes con estos postulados, ante lo cual surgen diferentes preguntas ¿Las docentes conocen este documento? ¿Existe una apropiación de las BBCC en las prácticas? ¿Cuál ha sido el motivo para que las prácticas no hayan sido actualizadas de acuerdo con lo expuesto en este documento? ¿Son las comunidades educativas las que tienen una resistencia al cambio?

La percepción general, es que no se aplican estas orientaciones, en consonancia “el Estado emite unas políticas públicas con relación a la primera infancia, pero la realidad entre lo señalado en estas políticas y los resultados de lo ejecutado generalmente no coinciden” (González y Rojas, 2017, p. 16); se puede plantear que la cuestión reside en que las políticas educativas no responden a las necesidades educativas actuales, como se pudo observar durante el confinamiento dado durante la

pandemia del COVID 19 o que no hay un reconocimiento de este documento por lo que son diferentes las formas de organizar y orientar las prácticas.

Siendo este un fenómeno que requiere un mayor análisis es necesario observarlas, hacer una evaluación entre lo propuesto y lo ejecutado, de esta manera reconocer la realidad. De acuerdo con ello, se genera la pregunta orientadora de esta investigación ¿Cuál es el estado del currículo formal para el grado transición en las instituciones educativas Pablo Neruda y Bosa Brasilia en relación con las BBCC y cómo esto influye en las prácticas desarrolladas por estas instituciones?

Objetivos

Objetivo General

Analizar las prácticas pedagógicas del grado transición de las instituciones educativas Pablo Neruda y Bosa Brasilia en relación con el documento: bases curriculares para la educación inicial y preescolar, con el fin de retroalimentar los procesos pedagógicos de esas instituciones

Objetivos Específicos

Caracterizar el currículo formal de las instituciones Pablo Neruda y Bosa Brasilia del nivel de transición en relación con las BBCC a través de una matriz de comparación y su análisis.

Interpretar las prácticas pedagógicas de las Instituciones Pablo Neruda y Bosa Brasilia en el marco de las BBCC en el grado de transición.

Plantear una ruta de trabajo dirigida a las instituciones Pablo Neruda y Bosa Brasilia que oriente las acciones en el reconocimiento de las BBCC.

Marco Referencial

Marco Legal

El marco que se presenta a continuación busca conocer los planteamientos políticos que se dan en torno al preescolar y la primera infancia, para lo cual se propone hacer un estudio detallado sobre las políticas que a nivel internacional influyen en su ejecución y luego centrarse en la parte lícita sobre la educación preescolar en Colombia. En un inicio, es necesario entender que el contexto político y su desarrollo están sujetos al concepto de niño, desde lo retratado por Espin, tiempo atrás no se le daba mayor importancia, es decir que la imagen del niño era la de un adulto que estaba en espera, no tenía importancia. Por lo tanto, su trato era normalizado y hasta ignorado, esperando que cumpliera la edad adecuada para formar parte de la sociedad (Espín, 2018, p. 60), el cual ha tenido un cambio a través de la historia, esto influye en las formas de crianza, de construcción de políticas y en los enfoques educativos que se tienen.

Además, desde el paradigma educativo, se pensaba que era una tabla rasa en blanco, para depositar en él los conocimientos, --educación bancaria-- (Freire, 1968). Estas ideas se transforman como resultado de diferentes estudios que demostraron la importancia de las experiencias de los individuos en estas edades para su desarrollo y vida adulta, dando un nuevo sentido a los procesos de la escuela y cómo se relacionan sus actores. Entendido esto, se introduce posteriormente una reseña en relación de los aspectos gubernamentales respecto a la educación inicial o preescolar que direccionan la práctica.

Desde el ámbito internacional, se presenta un fenómeno social que afecta diferentes sectores, con los retos que llegaron como resultado de la revolución industrial y la inserción de la mujer al medio laboral la educación y el cuidado de sus hijos e hijas que generalmente estaba a cargo de las madres se empieza a delegar en otras personas, en este proceso de cambio se empezaron a organizar los lugares para atender y cuidar a estos niños. En relación con esta nueva realidad, las organizaciones de índole

internacional iniciaron a diseñar políticas en beneficio de la primera infancia y su educación ajustadas al reconocimiento del niño y la niña como sujetos de derecho, lo cual ha sido adaptado e incorporado en diferentes países, esto conlleva a que actualmente se tengan unas bases más sólidas para que los programas tengan una acción más efectiva y de calidad.

Este proceso inició en 1924 con la declaración de Ginebra, los demás eventos que se dieron al respecto se pueden observar en la anexo 1: *resumen de políticas internacionales en relación con primera infancia*, de allí se quieren resaltar la declaración de los derechos del niño (1959), la entrada en vigor de estos (1990), la conferencia de Dakar con la estrategia educación para todos (2000), los cuales muestran cómo esta nueva mirada política garantiza la intervención de los gobiernos en un desarrollo armónico e integral, pues se reconoce “que el acceso a los servicios integrados de desarrollo infantil temprano, tal como los programas de AEPI, puede ayudar a reducir las principales inequidades, los ciclos de pobreza y la falta de derechos humanos” (UNICEF, 2020, p. 5). Y una constante evaluación por parte de estos organismos como OCDE, UNICEF, UNESCO frente a lo que realice cada país como una forma de control sobre la economía, este recorrido histórico no se va a profundizar, teniendo en cuenta que en varias de las investigaciones que se revisaron se hace un ejercicio detallado del mismo.

Por su parte, a nivel nacional, Colombia aplica las sugerencias dadas por las organizaciones internacionales para lograr su desarrollo y reconocimiento social, retroalimenta sus propuestas educativas de acuerdo con esto. Al respecto en el inciso 3 del Artículo 67 de la Constitución Política dispone la obligatoriedad de la educación en Colombia, entre los 5 a los 15 años, la cual debe comprender “un año de preescolar y nueve de educación básica” (1991). Al respecto se puede concluir que la educación es un derecho fundamental para los menores de 18 años.

Por otra parte, en este apartado se pretende abordar de forma general, los aspectos políticos más significativos en cuestión de educ.in. y preescolar se han dado en Colombia, empezando en el año 1930 con el inicio de los procesos formativos (desde el sector privado) para los niños y niñas, finalizando

en la época actual con los decretos que se han ido construyendo gracias a la concepción de la primera infancia como política pública. Acontecimientos que son resumidos a continuación:

Tabla 1

Resumen de política colombiana sobre primera infancia

época	ACONTECIMIENTO
30's	Ampliación del preescolar en el sector privado (1930), creación primer Kinder garden, anexo al instituto Pedagógico Nacional (1939), decreto 2101 define educación infantil (1939)
40's	Ley 83 ley orgánica de la defensa del niño (1946) Resolución 217 A. Declaración universal de los derechos humanos (1948)
60's	Creación del Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS) (1960) decreto 1276 reglamentación de la creación y funcionamiento de los jardines. (1962), Ley 75 Creación del instituto Colombiano de Bienestar familiar (1968)
70's	Ley 27 de 1974 Creación de los centros de atención integral (1974) decreto 088 reestructura el sistema educativo y se reorganiza el ministerio de educación nacional. Inclusión nivel de transición. (1976) Diseño de la política Nacional de atención al menor (1978), ley 7 sistema nacional bienestar familiar (1979) surgimiento de las casas vecinales (1979)
80's	Decreto 1002 plan de estudios preescolar, básica y media. (1984), aprobación y creación de los hogares comunitarios de bienestar familiar (1986), Creación de los jardines satélite costeados por las familias (1988) convención de los derechos del niño (1989)
90's	Constitución política de Colombia (1991), Ley 12 convención internacional los derechos del niño (1991) Plan de acción a favor de la infancia (1991) Acuerdo 19 de 1993. ICBF. Creación de hogares comunitarios. (1993) Ley general de educación 115, creación grado cero. (1994) decreto 1860 reglamenta parcialmente la ley 115 (1994) CONPES 2787. política pública "el tiempo de los niños" (1995) proyecto pedagógico educativo comunitario ICBF (1995) creación programa FAMI familia, mujer e infancia (1996) Creación programa educación inicial de la secretaría de educación de Bogotá (1996) resolución 2343 lineamientos curriculares (1996) estrategia pacto por la infancia (1996) decreto 2247 se establecen normas servicio educativo del nivel preescolar (1997) serie lineamientos curriculares: preescolar (1997)
Primeras décadas del siglo XXI. Los nuevos 20's	ley 715 competencias y recursos y SGP (2001), metas y estrategias para Objetivos del Desarrollo del milenio, decreto 243 (BOGOTÁ) (2006) Construcción política pública "Colombia por la primera infancia" (2006) Código de infancia y adolescencia ley 1098 "derecho al desarrollo integral" (2006) CONPES 109 "Colombia por la primera infancia" (2007) CONPES 115 distribuye recursos de SGP (2007) ley 1295 atención integral a primera infancia (2009) foro mundial por la primera infancia (2009) decreto 057 inspección vigilancia y control presta servicio de educación inicial (SDIS) (2009) Documento 10. Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia (2010) CONPES social 152 recursos para la AEPI(2012) CONPES social 162 Recursos para la atención integral a la primera infancia (2013) fundamentos políticos, técnicos y de gestión de la estrategia de atención a la primera infancia (2013) construcción e implementación de referentes técnicos para educación inicial (2014), estándares del proceso pedagógico, nutrición, y salubridad...(2015) decreto reglamentario del sector educación (2015) ley 1804 política para la atención integral a la primera infancia (2016), derechos básicos de aprendizaje de transición (2016) DBA de Inglés. (2016) BBCC (2017) , primera infancia concebida como política pública (2018) lineamientos para la implementación de las escuelas de familia y cuidadores (2020), Enfoque STEM en primera infancia. Guía orientadora. STEAM +género (2021), circular N07 primer grado obligatorio del sistema educativo - grado transición (2022), decreto 1411 prestación del servicio de educación inicial en Colombia (2022), ley 2216 educación inclusiva y el desarrollo integral trastornos específicos de aprendizaje (2022)

Autoría: Lozano, Rodríguez, Segura (2023) producción propia tomando referencia de varias fuentes.

Como se puede observar, las instituciones de carácter privado fueron pioneras en el interés educativo para los menores de 6 años, estando enfocadas en las condiciones económicas y geográficas; situación que cambió con la *Ley Orgánica de la Defensa del Niño* en 1946 y la *Declaración de los Derechos Humanos Universales* 1948. Durante esta década, se crearon los programas y leyes que buscaron favorecer su atención desde diferentes escenarios, sobre todo desde una perspectiva de cuidado, protección y apoyo familiar; así mismo se quiere resaltar la creación del DABS en 1960, la reglamentación de los jardines populares de 1962 y la fundación del ICBF en 1968, como establecimientos que lideraron los procedimientos con el núcleo familiar y dieron sustento a la conformación de más leyes y programas a su favor, cambios que se dieron en sintonía con los movimientos internacionales descritos anteriormente.

Otra fecha para reconocer es el surgimiento de los hogares del ICBF (1986) como respuesta a las diferentes situaciones socioeconómicas de la familia que ponen en riesgo los derechos del menor, esta estrategia permitirá el acceso de la población con escasos recursos e indefensa de Colombia. Institución que actualmente sigue dirigiendo, también organizando los aspectos de cuidado, protección incluso desarrollo de los niños y sus familias. Continuando se destacan los 90 como un período clave, porque es donde se decreta la Constitución Política de Colombia del 1991 (CPC 91).

Con relación al tema de los niños y su educación, se resalta el artículo 44 que da prioridad a la infancia en Colombia desde sus derechos y el artículo 67, donde garantiza la educación como un derecho impostergable (Congreso de la República de Colombia [CRC] 1991), asimismo, se da la regularización de las instituciones que cuidan a los menores, “para abrir la posibilidad de que los particulares puedan ofrecer servicios educativos, rigiéndose por los parámetros establecidos, de esta manera ampliar las posibilidades de acceso a los procesos de educación” (CRC., 1991, p. 68), con lo que se inicia a ejecutar procesos más centrados en la infancia y su desarrollo integral desde diferentes entidades.

A partir de este nuevo marco constitucional para regir al país, surgen las leyes que orientan y organizan su ejecución aplicando estrategias en el territorio que permitan apropiarse de los planteamientos dados por la Constitución; específicamente para la educación se aprueba y publica en 1994 la Ley General de Educación 115, la cual regula y establece las directrices y demás normas para el servicio educativo. En este aspecto se destaca la inclusión de la obligatoriedad del grado de transición, a través del artículo 17, dejando en miras la organización de los otros dos grados del nivel de preescolar, sin embargo, actualmente este grado sigue siendo el único del nivel que se ofrece en la mayoría de las instituciones públicas del país, significa a muchos estudiantes el primer contacto con la educación formal, especialmente para los niños de bajos recursos, zonas rurales o alejadas.

Atendiendo a uno de los artículos de esta ley, aparece la resolución 2343 de 1996, la cual da los indicadores de logro para la educación pública, en las diferentes áreas y niveles de las instituciones, la misma fue derogada al ser considerada una forma de alienación y de no respeto por la autonomía de los educadores. Sin embargo, se percibe que está generó gran impacto en las prácticas de los docentes, pues aún sigue siendo el derrotero en el que se orientan algunas planeaciones. Ante esta situación y en aras de garantizar igualdad en los diferentes lugares del territorio, se generan los lineamientos curriculares, incluyendo unos específicos para el nivel del preescolar (1998); en los cuales se brindan unas orientaciones que permitan el desarrollo integral de los estudiantes de transición a través del fortalecimiento de las dimensiones.

Continuando con esta descripción, se reconoce la creación e implementación de políticas que fortalecieron la mirada en cuanto al desarrollo integral para la etapa de la primera infancia. Durante el 2006 se construye la política pública "Colombia por la Primera Infancia" que agrupa a esta población desde la gestación hasta los 6 años (ICBF, 2006) la cual trabaja a favor "de la infancia desde un enfoque de derechos", para garantizar esto se modifica el código legal para la atención y garantía de los derechos de la infancia y adolescencia denominado Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia. Esta

ley tiene como finalidad “garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo” (Congreso de la República de Colombia, 2006, art.1). De la misma, es necesario resaltar el artículo 29 donde se promulga el derecho al desarrollo integral desde la primera infancia.

Por su parte, durante el año 2009, se promulga la Ley 1295 *Atención Integral a la Primera Infancia*, la cual propone la coordinación institucional en atención integral a las mujeres en embarazo, los niños y niñas hasta los seis años, para atención en salud, nutrición, apoyo psicológico y educación inicial. En sincronía se establece como fundamental “para alcanzar una educación completa y de calidad” (Presidencia de la República, 2010, p. 7). Ese aspecto clave le da un lugar privilegiado y fundamental en la construcción de la sociedad; esto se desarrolla a través de un programa llamado: estrategia de cero a siempre, “en el cual están las pautas para poner en marcha la estrategia” (Ley 1450, 2011, art 136-137). Para organizar este trabajo, se creó la comisión intersectorial por medio del Decreto 4875 de 2011, el cual abre espacios para coordinar las acciones encaminadas a la AIPI, se puede observar que no hay una representación de docentes especialistas en el área para tener una visión más completa.

Otra de las formas en las que el gobierno, organiza y planifica las acciones presupuestales que le permiten distribuir los recursos y las estrategias para el desarrollo social y económico, son los CONPES (Consejo Nacional de Política Económica y Social), con ellos se puede ver que uno de los programas con mayor inversión en los últimos años ha sido *el programa de atención a la primera infancia*, debido a la relevancia que ha tomado, esta inversión también se hace teniendo en cuenta que la CPC 91 define las prioridades de los recursos del sistema general de participaciones (SGP) en los artículos 356 y 366 (1991), siendo el sector educativo uno de ellos, esto se regula a través de la ley 715 de 2001, la cual dicta las normas del uso de recursos para la educación y la salud a través de SGP (CRC, 2001). A continuación, se nombran los CONPES que se consideran importantes en relación con la primera infancia porque determinan el gasto o dan lineamientos claves para la atención de este programa son:

2787 de 1995, 091 de 2005, 109 de 2007, 115 de 2008, 123 de 2009, 152 de 2012, 162 de 2013. (ver anexo 2)

En consecuencia con el impacto que tuvo dicha estrategia planteada, se crea la “Política de primera infancia: de cero a siempre” ejecutada como un programa de gobierno con el “cual busca garantizar una atención integral en la primera infancia como una oportunidad para impulsar el desarrollo humano” (CONPES 109, p. 3), cuyo enfoque fue hacer una reorganización del presupuesto que permitiera la atención desde diversas instituciones y procurando llegar a diferentes zonas del país, especialmente las rurales. Posteriormente en el 2016 pasa a ser sancionada como ley, está “sienta las bases conceptuales, técnicas y de gestión para garantizar el desarrollo integral, en el marco de la Doctrina de la Protección Integral” (Ley 1804 política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, 2016, parr. 1). Su importancia radica en el cambio de perspectivas, la garantía funcional y económica de programas relacionados con esta etapa de vida.

Cabe destacar que la presente investigación se enfoca en el grado transición, las edades de los niños que ingresan están incluidas dentro de la nueva normatividad, en este sentido surgen para el marco educativo diferentes orientaciones como lo son: *Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión de la estrategia de atención integral*, (2013) con el fin de crear diferentes alianzas para el beneficio, la protección y garantía sobre los derechos de los niños y niñas; en relación con este documento aparecen en el 2014 *los referentes técnicos para la educación inicial y preescolar*, en el 2016 a nivel nacional se dan a conocer los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de diferentes áreas y niveles como aquellos mínimos en busca de la igualdad de criterios en la educación del país, estos presentan una propuesta organizada desde tres propósitos y se desarrollan en aprendizajes y evidencias.

En consecuencia, se plantean las BBCC que organizan la acción pedagógica bajo unos lineamientos o criterios que pretenden orientarla, es “el documento referente que orienta la organización curricular y pedagógica de la educación inicial y preescolar, que propende por la

generación de propuestas educativas pertinentes y contextualizadas” (MEN, 2017, p. 22), siendo aquel que organiza las prácticas pedagógicas. En el 2018 se concibe la primera infancia desde una política pública trazando nuevos enfoques para su atención, actualmente se está buscando la integración del enfoque STEM desde la educación inicial.

Con la expedición de esas orientaciones, no se concluyen las políticas que se están dando alrededor de la educación inicial, puesto que es un proceso que se va construyendo y reconstruyendo constantemente. Finalmente se puede inferir que poco a poco las diferentes leyes y decretos vienen teniendo en cuenta la figura de la niñez desde una posición de sujetos y actores de derechos, además concibe el preescolar como la base primordial en la educación, siendo incluido en los planes de desarrollo y políticas públicas. La documentación revisada permitió observar que el nivel de preescolar está regularizado de una forma diferente a los demás niveles de educación formal, pues se enmarca desde una política pública en la que intervienen diferentes instituciones; además tanto las orientaciones curriculares como las metodologías de los procesos de enseñanza y aprendizaje son notoriamente diferentes a los ciclos de básica primaria y media.

Marco conceptual

Para empezar este marco conceptual, es necesario informar que su desarrollo se va a dar en torno a la práctica pedagógica teniendo en cuenta que es en sí, la cúspide de todo el acto pedagógico y social que construye la realidad de la educación. En otras palabras

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas, y padres de familia- como los aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos, que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (Fierro, 1999, p. 21)

De acuerdo con esta descripción, pensar en su coherencia y pertinencia nos lleva a reflexionar sobre los contextos y el tiempo en el cual se desarrolla. Empecemos por escudriñar lo señalado por Fierro sobre lo que significa la práctica pedagógica, señala en primer lugar que es “una praxis social”, por lo tanto, debe ser flexible, adaptable a su realidad, incidir en la sociedad y dejarse influir, es una constante conversación con todo lo que le rodea, buscando un bien común y la formación de un sujeto que se apropie, viva y construya una sociedad cada vez mejor. En otras palabras “el maestro debe ejercer simultáneamente como artista, académico y experimentador” (Dewey, 2004, p.44).

En segundo lugar, menciona “objetiva e intencional” quiere decir que, aunque parta de un principio social, es una construcción colectiva que busca un equilibrio y homogeneidad, en la cual intervienen la comunidad y las políticas educativas de cada país, con unas intenciones específicas acordadas. En consecuencia, la práctica pedagógica, no sólo está en relación con la acción que se ejecuta con los estudiantes, sino que es todo un proceso que incluye el antes, el durante y el después.

Entendiendo que la sociedad se construye y transforma constantemente, así como cambian sus realidades y necesidades, “nunca es completamente verdadera, más bien tiene la posibilidad de ser menos incorrecta de lo que era antes. Nunca puede llegar a un lugar definitivo de reposo: está condenada a estar permanentemente en movimiento, como la vida misma” (Dewey, 1938, pág.43), la realidad de las aulas y las interacciones que se dan, están llamadas a transformarse, invitando a los actores que influyen en ellas a estar en un constante aprendizaje, como docentes la reflexión debe llevar al cambio y para esto se debe observar cada paso; en este sentido se propone desde esta investigación organizar la práctica pedagógica desde tres momentos, los cuales son: planeación, implementación y reflexión-evaluación. (ver figura 1) que permita orientar este marco conceptual, para desarrollar los conceptos que intervienen en su concepción y construcción.

Figura 1

Momentos de la práctica pedagógica docente

Práctica pedagógica

Proceso de la práctica pedagógica docente



Planeación

Proyecta las acciones pedagógicas que tendrán lugar en su intervención a partir de referentes teóricos, políticas educativas, realidades, contexto educativo, creencias y necesidades propias. ¿Qué voy a hacer? ¿para qué lo voy a hacer? ¿cómo lo voy a hacer?



Implementación

Ejecuta las acciones proyectadas de acuerdo a las características de sus estudiantes y del momento, haciendo los ajustes pertinentes tomando decisiones inmediatas que le permitan la vivencia de la experiencia, colocando como centro del enseñanza y aprendizaje.



Evaluación y reflexión

Source: www.ppcoaching.net

La evaluación es un proceso constante, para este nivel se habla de una evaluación cualitativa (se observa el proceso) y formativa, además esta involucra a todos los actores del proceso. Hace hincapié en tomar el proceso como una reflexión constante que permita fortalecer los procesos, conocer a los estudiantes y mejorar la disposición de las acciones pedagógicas. La maestra hace una reflexión constante sobre su práctica.

Autoría: Lozano, Rodríguez, Segura (2023) producción propia tomando como fuente www.ppcoaching.net

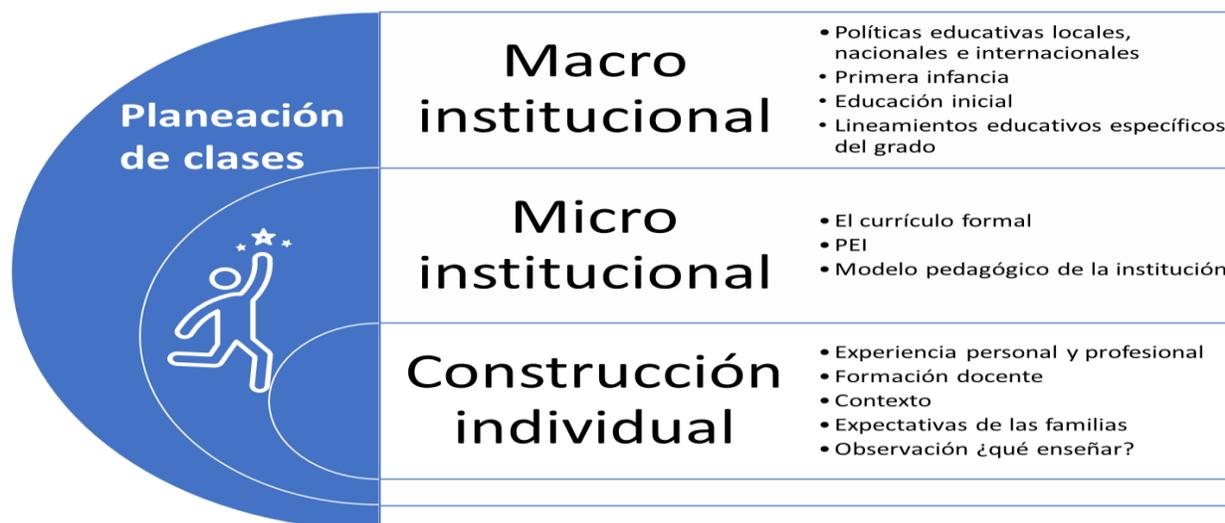
De acuerdo con lo mencionado en la figura 1 la cual describe las cualidades generales de cada momento. A continuación, se realiza una ampliación sobre cada uno de ellos, teniendo en cuenta los elementos que los componen y los autores desde los cuales se retoma su significado para esta investigación.

Planeación

El momento inicial de la práctica es la planeación, allí el docente debe capturar diferentes factores, propuestas, ideales que le permitan alcanzar los procesos que espera desarrollar en sus “estudiantes, una excelente planeación, consciente, conectada, estructurada, secuencial y coherente requiere la observación y conocimiento de las características de los estudiantes y de diferentes elementos culturales y del contexto” (Céspedes, 2020, p. 23) además engranar las políticas educativas que están vigentes en el momento. En este orden de ideas, se han propuesto los siguientes conjuntos: Macro institucional, micro institucional y construcción individual (Ver figura 2).

Figura 2

Conjuntos y elementos del momento planeación en clases.



Autoría: Lozano, Rodríguez, Segura (2023) producción propia.

En la gráfica anterior se puede apreciar como el conjunto Macro institucional, está determinado por las políticas educativas, la concepción que se tenga de primera infancia y educación inicial, además los lineamientos educativos específicos del grado, Las primeras se definen como “principios técnicos e ideológicos” (Santos, 2000, p. 14), que definen las características que van a darse en sus planes y las proyecciones que tienen para el desarrollo de su población, transformadas durante los últimos años en concordancia con directrices que a nivel mundial piden una propuesta más clara y fortalecida frente a la atención que se aporta a los menores de 0 a los 6 años. Sin embargo, dichas políticas muchas veces distan de las realidades educativas, porque no surgen como un cambio desde las bases sino desde afuera.

Como consecuencia algunos conceptos se han ido transformando y dan nuevo sentido al ejercicio educativo para estas edades, uno de ellos es la primera infancia, la cual para el caso de Colombia se concibe como la población de 0 hasta los 6 años de edad y las mujeres en estado de gestación (artículos 2 y 6 de la Ley 1804 de 2016 ley de primera infancia de cero a siempre). Por lo que se refiere a la educación inicial se puede señalar que desde esta misma ley es reconocido como el ciclo destinado a “promover el desarrollo integral de los niños de los 0 a los 6 años”, con el objeto de dar una formación a partir de experiencias significativas. Descrito desde la ley aparece así:

Es un derecho de los niños y niñas menores de seis (6) años de edad. Se concibe como un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor central” (Ley 1804, 2016, art 5).

Del artículo anterior se resalta la palabra “actor central” como las personas que inciden directamente en los procesos educativos que se desarrollan por su constante interacción, se puede definir que estos son: los docentes, las familias y los estudiantes. Al respecto del primero, este es parte

fundamental en la concepción e implementación de la práctica del currículo a partir de su quehacer. En este sentido se espera que sea “crítico y reflexivo, pues no solo planea actividades y las ejecuta en el aula, sino que debe profundizar en los temas que realmente aportan a su práctica, el docente se convierte en configurador de un currículo crítico” (Soto, 2016, p. 12). siendo el que al final aplica o no las propuestas políticas dadas para el sector educativo.

Se referencia de igual manera el papel del adulto como orientador necesario en los procesos a desarrollar en esta primera etapa “se deben implementar estrategias para que la familia participe del proceso de seguimiento, intercambiando puntos de vista sobre los avances, logros, dificultades y potencialidades que observan en el día a día” (MEN, 2014). Acompañando y valorando el proceso formativo e influenciando las interacciones y ambientes de aprendizaje, siendo la familia otro de los actores principales en la educación. Se habla de familia teniendo en cuenta que los niños y niñas no están únicamente dentro de la protección de sus progenitores sino de otras personas, que son las que apoyan todo el proceso educativo y el desarrollo infantil, se convierten en promotores de las habilidades y capacidades. Las nuevas posturas frente a la primera infancia y la educación inicial invitan a involucrar a todos los actores educativos en los procesos, reconociendo su valor, sus características sociales, culturales, para favorecer el desarrollo integral.

Y por último, pero no menos importante, el estudiante como actor del proceso y el centro de toda acción educativa, en primer lugar considerar que ahora es reconocido como sujeto de derechos, le da un énfasis diferente a los procesos de aprendizaje, considerando que debe ser tenido en cuenta como un ser consciente, Plutarco dice al respecto “la mente humana no es un recipiente a llenar, sino un fuego a encender”(127 DC) es decir que al momento de interactuar con él, debemos considerarlo desde sus pasiones, intereses, saberes, incluyendo su historia familiar y cultural, en este sentido “entender que el estudiante debe aprender comprendiendo lo que aprende y dándole significado a lo que aprende” (Freire, citado en Bernheim, 2011). Esto implica que la educación debe descentrar su

atención en la relación docente - estudiante y que debe ampliar su espectro a otros participantes, haciendo de esta un ejercicio comunitario y social, pero ¿cómo hacerlo? sin que esto conlleve a la pérdida de autonomía y a una intervención negativa.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente y clarificando los conceptos fundamentales de los nuevos paradigmas, se va a desarrollar la temática ampliando las políticas educativas que rigen actualmente la organización del grado transición en la educ. in., como lo son los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y en particular las BBCC, las cuales ofrecen las directrices para la estructura curricular de los niveles de primera infancia. Este documento se consolida gracias a la Comisión Intersectorial de la Primera Infancia (CIPI), en el marco de un convenio entre la Universidad de Antioquia y el MEN, se concibe como “un recurso curricular para potencializar los aprendizajes de la primera infancia” (MEN, 2017, p. 10) El documento de las bases curriculares contiene tres capítulos principales: 1. fundamentación 2. Organización curricular pedagógica y 3. la práctica pedagógica.

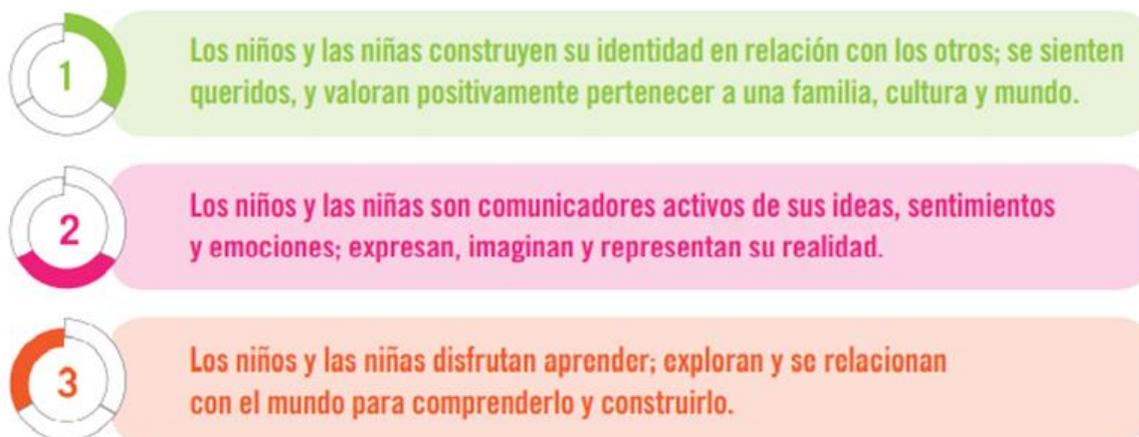
Desde los capítulos mencionados se orienta, aplica y entiende la organización además promueve la reflexión sobre las acciones que se ejecutan con la primera infancia. Para el primer capítulo denominado fundamentación, se desarrollan cinco aspectos claves que permiten entender que los procesos desarrollados en la primera infancia parten de las interacciones con su entorno, su familia, consigo mismo y los demás, se vinculan a los procesos de desarrollo biológicos y se fortalecen a través de los procesos que se proponen y fortalecen en los ambientes de aprendizaje. Además, resalta la importancia de usar las actividades rectoras como ese medio que potencializa las habilidades esperadas. En la gráfica del Anexo 3, se muestra la estructura de este capítulo.

El segundo capítulo, se denomina organización curricular y pedagógica (anexo 4), “tiene en cuenta el ¿para qué?, el ¿qué? y el ¿cómo? se potencia el desarrollo integral de los niños y las niñas, como una manera de proyectar el quehacer de las maestras y darle identidad a lo que se vive.” (MEN, 2017, p. 41) En relación con el ¿para qué potencializar? este aspecto se remite a los propósitos del

desarrollo “de la educación inicial son el horizonte de la organización curricular y pedagógica y constituyen el conector que articula el trabajo que lideran cotidianamente las maestras” (MEN, 2017, p. 43) su comprensión y apropiación son necesarios porque a partir de ellos se organizan las prácticas reconociendo al niño desde lo individual y lo social, como un constructor-aprendiz activo y participativo de su realidad (ver figura 3). Estos lineamientos son el horizonte que debería dirigir a todas las instituciones del país que trabajan con la primera infancia, buscando cerrar las brechas de desigualdad y promoviendo equidad en los procesos educativos.

Figura 3

Propósitos del desarrollo de la educación inicial.



Autoría: MEN (2017) Bases curriculares para la educación inicial y preescolar.

En cuanto a que potenciar “se relaciona con el conocimiento y la lectura que hacen las maestras” (MEN, 2017, pág.23) sobre sus experiencias, teniendo en cuenta las interacciones, los referentes de desarrollo biológico, social, el conocimiento reflexivo sobre su práctica que van construyendo en torno a las características de las comunidades con las que comparten y su quehacer pedagógico. Sobre el ¿cómo potenciar?, se debe tomar en cuenta el para qué y el qué, así mismo definir las intenciones que organicen la práctica pedagógica, para la cual el documento abre un capítulo trascendente, en este se detalla su proceso y organización (Anexo 5), en donde se incita a que se debe

partir de los conocimientos de los niños y las niñas para integrarlos de forma articulada, teniendo en cuenta los lineamientos que dan paso a una flexibilidad curricular. Para desarrollar esta acción educativa se proponen los siguientes elementos prácticos: “indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar el proceso” (MEN, 2017, pág.40)

Finalmente, para fortalecer las experiencias pedagógicas se retoman como Nota orientadora los propósitos de desarrollo y aprendizaje citados anteriormente, a través del saber construido por la docente en su práctica, la cual encuentra en las actividades rectoras y la cotidianidad de situaciones en los estudiantes, oportunidades para promoverlo. Desde las bases curriculares se concibe que las habilidades del niño se dan a medida que se reconoce su individualidad, también cuando se valora su proceso, pensando en afianzar y potenciar aquello que hace parte de este o resaltando lo que domina en el hacer. Llama la atención el desarrollo conceptual y metodológico propuesto desde el ente gubernamental para el trabajo con la primera infancia, ya que se esperaba una propuesta más limitada y con énfasis en el control y la disciplina.

Otro de los aspectos que se retoman en este momento de la planeación hace referencia al conjunto denominado Micro institucional, que se refiere a las condiciones que están dadas dentro de cada institución, en concordancia con las políticas nacionales educativas pero que necesitan ser concretadas de acuerdo a las particularidades de cada una y las comunidades que atiende, por lo tanto el currículo se ajusta a las comunidades en los que se interactúa la vivencia educativa, teniendo en cuenta otros documentos como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el modelo pedagógico que son definidos por cada institución de acuerdo con sus características y necesidades, acogándose al artículo 77 de la Ley General de Educación que les da autonomía.

Para iniciar, se debe entender que “currículo es el plan y proceso mediante el cual alumnos y maestros intercambian experiencias y alcanzan resultados, quedando así mejor definido en su triple acepción de plan, proceso y resultado” (Vílchez, 2004, p. 201), entonces este se debe construir de forma

interrelacionada con los procesos educativos que se suscitan de forma hilada y continua, debe ser transformado constantemente. Para esta investigación se tiene en cuenta los planteamientos realizados por George Ponser (1998) citado por Vilches (2004), sobre los tipos de currículo (ver tabla 2), de los cuales se toman como referencia el currículo formal y el real, teniendo en cuenta que implican los documentos tangibles, lo práctico y operacional, siendo los aspectos que se van a observar.

Tabla 2

Tipos y variantes del currículo

Tipos	Las seis variantes según g. posner (1998)
C. Formal	C. Oficial: documento, plan explícito y visible, legible y tangible aunque teórico.
C. Real	C. práctico u operacional: acción deliberada durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. C. Realizado: expresa logros, resultados encarnados en los alumnos, egresados y maestros. C. nulo, potencial o inexpressado: lo valioso excluido de la programación. Debe estar y no está.
C. Oculto	C. Oculto: práctico, implícito y subyacente. Actitudes y valores captados y compartidos por alumnos y maestros en la atmósfera escolar. Extracurriculo: no escrito, aceptado tácitamente, como ingreso o aprobación por deporte, cultura, acuerdos federativos o padres sufragantes. Se considera un caso particular del precedente.

Autoría: Vilchez, 2004.

Es por esto que, el currículo se establece como el cimiento de las prácticas “cualquier mejora de la calidad educativa pasa por su traducción al diseño curricular que es lo que, efectivamente, llega a centros y aulas, es decir, a los estudiantes de cada época histórica” (Dávila y Requena, 2021, p. 163), a través de él, se proponen las relaciones que darán una dirección a las interacciones en el aula, se ajusta a las realidades y de allí emergen los cambios a las políticas que orientan el servicio educativo del país. Sin embargo, es importante reconocer que muchas veces lo que está escrito dista de lo que se vive en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que es necesario repensar cómo se debe gestionar el cambio, si desde un documento o desde lo que se hace en el día a día.

Es clave entender en este momento de construcción micro institucional que el grado transición está incluido en el nivel de preescolar, el cual tiene unas características particulares y maneja sus propios criterios dentro del desarrollo de su propuesta educativa, para este se promueve un “currículo basado en la experiencia, el cual encuentra sentido en lo que hacen los niños y las niñas, en lo que exploran, indagan, en sus deseos, preguntas, en sus propias maneras de comunicarse, en su sensibilidad, más que a los contenidos temáticos” (Hoyuelos, 2008, p. 14), a la vez que su contenido debe estar acorde con su desarrollo y en busca de un aprendizaje significativo en el que se sienta protagonista de su propio proceso.

Además de lo señalado en los párrafos anteriores, el momento de la planeación es influenciado por la construcción individual, de este conjunto hacen parte la formación docente, la experiencia personal, el territorio, las expectativas de las familias y los resultados de la observación que hace la docente sobre estos, construyendo lo que se denomina en las BBCC “saber pedagógico” el cual es un aporte para responder la pregunta ¿qué debería enseñar?, a partir de la interacción de estos elementos «construye su identidad articulando su quehacer a la pedagogía, que conoce su historia y por tanto se apropia de conceptos, métodos, nociones, modelos, pero que también aplica y experimenta para aportar a la pedagogía que es su saber propio.» (Tamayo, 2007, p. 71), por lo tanto, la experiencia vivida en el aula es un reflejo de la historia propia de cada maestra.

En consecuencia, el momento de la planeación permite interiorizar y definir las intenciones que se tienen con la práctica pedagógica, los diferentes elementos señalados en los que confluyen las experiencias, las políticas y los conocimientos al respecto educativo y pedagógico construyen las interacciones que se darán sobre ellas.

Implementación

El segundo momento de la planeación se denomina implementación, en este se dan las interacciones en las cuales el docente, el estudiante y los diferentes recursos del ambiente, se encuentran para dar paso a la enseñanza y el aprendizaje, en la figura 4 se pueden observar los conjuntos y elementos que la conforman.

Figura 4

Conjuntos y elementos momento de implementación



Autoría: Lozano, Rodríguez, Segura (2023) producción propia.

Este momento está conformado por los siguientes conjuntos: ambientes pedagógicos, experiencia e interacción. Acerca de los primeros estos son los lugares físicos en los que el niño o la niña viven la experiencia, aquellos que pretenden “favorecer el encuentro para promover el intercambio de costumbres, prácticas, valores, simbologías, normas y representaciones del mundo que configuran la identidad individual y colectiva” (MEN, 2017 p. 122), en el campo educativo se espera que estos sean enriquecidos, es decir que ofrezcan la posibilidad de que los estudiantes se relacionen produciendo,

transformando, alterando lo que está en su entorno. No solo se centran en el aula de clase, sino en todos los espacios cotidianos en los que hay una construcción de saberes.

En relación con lo anterior, se puede definir que “un espacio educativo significativo es un ambiente de aprendizaje que promueve y fortalece el desarrollo de competencias sociales y cognitivas en los niños” (Otálora, 2010, p. 1), los recursos y la ambientación son elementos claves propios de la misma práctica pedagógica, porque a través de ellos las docentes fortalecen los espacios de aprendizaje. Estos son variados, se desarrollan de acuerdo con la intencionalidad de la acción, además de las ambientaciones y adecuaciones que se le hagan usando cada elemento con un sentido pedagógico, pero ante todo dejando que los estudiantes sean protagonistas, por lo que los recursos deben ser accesibles, de fácil manejo, seguros y los ambientes en lo posible creados por ellos mismos, es decir que sean significativos.

El siguiente conjunto es la experiencia, resultado de la interacción de los saberes, donde el docente busca conectar y poner en acción su propio conocimiento. En este aspecto son clave las estrategias pedagógicas que ejecute y los lazos de afectividad que establezca con sus alumnos, teniendo en cuenta que en el acto educativo hay una carga emocional que permite la movilización del proceso de enseñanza y aprendizaje, se catalogan como las propuestas vividas entre los actores educativos y el entorno, para generar el desarrollo de los propósitos planteados. Se encuentra en ellas el momento preciso para fortalecer la comunicación y el acercamiento a lo que realmente quieren y necesitan los estudiantes. “El docente debe saber lo que enseña y también cómo enseñarlo” (Tamayo, 2007, p. 71), acciones encaminadas al desarrollo de los propósitos en relación con sus referentes de desarrollo. A diferencia de la experiencia descrita en el momento de la planeación, este se enfoca en las formas como se conecta con los estudiantes “la acción”.

En el conjunto de la interacción convergen diferentes elementos, pues de acuerdo con las intenciones del docente, sus experiencias, conocimientos y expectativas así mismo será el desarrollo de

esta. En este sentido también influyen la metodología y la didáctica que a su criterio se acomoda al grupo con el que se encuentra desarrollando su acción pedagógica, entendiendo que la primera “hace referencia a los criterios y decisiones que organizan la acción didáctica y comprende los diversos aspectos” (García, 2008, párr 3) ; y la segunda “es la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando”(Mallart, 2001 p. 7), por lo que estas definen el modelo de vínculo que se determina entre la comunidad educativa, sus roles y cómo va a generar conocimiento.

En educación inicial “el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, son las actividades rectoras de la primera infancia, lejos de ser herramientas o estrategias pedagógicas, que se "usan como medio para lograr otros aprendizajes” (MEN, 2019, p. 1). Estas son reconocidas como ejes transversales en las prácticas de la primera infancia, porque se considera que fortalecen las experiencias para que sean significativas. En ese mismo orden de ideas se da prioridad a las formas como la maestra interactúa con el estudiante, pues esto debe ser a partir de la oportunidad, de la vivencia de cada espacio y del tiempo que se comparte, en las BBCC se propone que esto “se vive a partir de tres acciones que confluyen en la cotidianidad: cuidar, acompañar y provocar” (MEN, 2017, p. 34)

Para finalizar, cabe resaltar que dentro de las interacciones que se dan en la escuela, se debe tomar como referente a la familia, la comunidad y la cultura, teniendo en cuenta que de acuerdo a las circunstancias que vive y los aprendizajes que obtiene mediante ellos se construye a sí mismo, por eso el entorno se concibe como parte vital de la educación, sobre esto cabe resaltar el propósito de desarrollo número uno, el cual hace relación con que “Los niños y las niñas encuentran “puentes” que les permiten enlazar aquello que conocen y han apropiado, con nuevas experiencias que poseen adultos y pares significativos de sus comunidades” (MEN, 2017, P. 31) esto les permite desarrollar habilidades para la vida.

Se puede inferir que el momento de la implementación reúne varios elementos en relación con la experiencia, la efectividad y las intenciones educativas, “cada experiencia es una fuerza en movimiento” (Dewey. 1938. p. 81) de esta manera la acción pedagógica es el resultado de las interacciones desde lo significativo.

Evaluación y reflexión pedagógica

El último momento hace referencia al proceso de la reflexión -evaluación, el mismo está conformado por tres conjuntos, que son: concepto, procesos e instrumentos y actores, en la figura 5 se detallan los elementos que están inmersos en cada uno.

Figura 5

Conjuntos y elementos momento de la evaluación y reflexión



Autoría: Lozano, Rodríguez, Segura (2023) producción propia.

La evaluación como momento hace referencia al proceso de seguimiento, valoración y cooperación que va de la mano con los procesos formativos, dentro del “proceso de aprendizaje y enseñanza es una tarea necesaria, que aporta al profesor un mecanismo de autocontrol que la regula y permite conocer las causas de los problemas u obstáculos que se suscitan y la perturban” (Díaz & Hernández, 2000, p. 165). Este para el nivel de preescolar es de carácter cualitativo, para valorar sus

aptitudes, habilidades y aprendizajes de forma evolutiva. Se debe partir de los conocimientos previos para realizar una evaluación diagnóstica, lo cual genera una planeación efectiva hacia su proceso siendo Nota de aprendizajes significativos, se espera que dé lugar al ajuste de las interacciones pedagógicas a su favor.

De la misma forma, la evaluación se debe construir haciendo partícipes a las familias, cuidadores, estudiantes y otros profesionales, esta composición colectiva organiza, forma y dirige el propósito de la educación preescolar y lo que esperamos de ella. Entender la evaluación, implica hacer una verificación del contexto en el que se implementa para que influyan de forma directa, reflexiva y analítica las necesidades que se identifican en la práctica.

En este panorama hay influencia especial de las políticas educativas, desde el MEN cumpliendo la Ley General de Educación, plantea autonomía al SIEE (Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes), en este sentido la institución formula sus propios mecanismos en concordancia con lo establecido desde la normatividad, para el caso de preescolar estas se ciñen al decreto 2247 de 1997 y al 1290 de 2009. En un sentido más específico las BBCC amplían este horizonte, parten de una intencionalidad que pretende generar continuidad, valorando los procesos de forma constante del hacer y ser del niño, entendiéndolo como individuo autónomo donde se reconoce que la estimulación, acompañamiento y guía son necesarios para dar sentido a la práctica e identificar la coherencia de ésta en compañía de los actores involucrados en la experiencia de formación escolar.

El momento de la reflexión-evaluación, se constituye como el último de los que describen lo que es la práctica pedagógica y los elementos que hacen que esta sea apropiada para las expectativas de la educación inicial, esta última niega el sentido de un sistema calificativo y enfocado a la exposición de las dificultades del estudiante trasciende a entender que este proceso incluye mejorar las propias prácticas y además fortalece o construye conocimientos y habilidades. Por esta razón se puede afirmar la

importancia que tiene el reconocer las valoraciones no solo al final como concepción de resultado sino las apreciaciones propias sobre todo el proceso.

Para finalizar este marco conceptual, se evidencia como “no puede existir un maestro en tanto intelectual y experimentador sin la autonomía requerida para el ejercicio inteligente y contextual de la práctica pedagógica” (Dewey, 1938, p. 43) la interacción de los diferentes momentos: planeación, implementación y reflexión-evaluación, no se limitan a la acción, sino que entran en una relación cíclica que le permite construirse y transformarse.

Marco contextual

Las dos instituciones de esta investigación son la IED Pablo Neruda y la IED Bosa Brasilia ambas de carácter público con nivel de preescolar, la primera institución está ubicada en Sibaté, regida por la Secretaría de Educación de Cundinamarca quien hace las veces de entidad territorial certificada (ETC) mientras que la segunda está en la localidad séptima de Bogotá, por lo tanto se encuentra bajo la directriz de la Secretaría de Educación distrital, donde existen unas políticas propias con respecto a la educación de los capitalinos. Las características principales de ambos planteles se exponen en la tabla 3.

Tabla 3

Información general de instituciones educativas objeto de investigación

Características	Bosa Brasilia	Pablo Neruda
Legal	Entidad sin ánimo de lucro NIT 8300353275	NIT 832002650-5 DANE 125740000443
Ubicación	Localidad Bosa Teléfono 6017831779 Sede A carrera 85j #55 - 06 Barrio Brasilia Sede B carrera 87j#55-06 Barrio Holanda Sede C calle 52A sur#87 D- 40 Barrio Brasilia Sede D carrera 98#54c-04 Sur.	Sede principal: Cra 13 N°2- 38 Sede complejo: diag 2 N°1- 75 Sede Chacua: Av 6 N° 5-60
Cantidad de estudiantes	3700	750
Servicio educativo	Primera Infancia, primaria y básica primaria	Preescolar, primaria, básica y media, educación para adultos y Educación técnica en articulación con el SENA.
Estudiantes de transición	Cada transición de 25 estudiantes en un total de 150 niños	Transición 01: 23 Transición 02: 24 Transición 03: 26
Grados del nivel de transición activos	Pre jardín Jardín	Transición

Condiciones socio-económicas	Transición Estrato 1 y 2	Estratos 0, 1 y 2
Modelo pedagógico	Aprendizaje significativo.	Constructivista social
PEI	Formación Integral hacia la excelencia humana y laboral.	Caminando por un propósito convivencial y académico
Talento humano	Rectora 1 Coordinadores 6 Orientadores 7 Administrativos 7 Docentes 170 Servicios generales 20	Directivos docentes 3 Docente con funciones de orientador 1 coordinadores 2 Administrativos 4 Docentes 36 Servicios generales 5
Otros apoyos preescolar	Docentes de danza, teatro, educación física, música.	Docente de educación física.
Correo	cedbrasiliabosa7@educacionbogota.edu.co	instpablo.neruda1@gmail.com

Autoría: Lozano, Rodríguez, Segura (2023) producción propia.

Es importante recordar que esta investigación se plantea en dos escenarios distintos a pesar de que hablamos del mismo grado: transición. El manejo educativo que da Bogotá es diferente al que se da en el municipio de Sibaté. Por ejemplo, en el primero contamos con atención en los tres grados de preescolar de acuerdo con el decreto 567 del 2017 (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2017) específicamente el artículo 17 y sus respectivos párrafos; en cambio para el segundo solo está establecido el grado transición. Otra de las diferencias que se da en medio de este contexto está en los siguientes aspectos: intensidad horaria, docentes de apoyo, reconocimiento de las dimensiones, evaluación y el enfoque del preescolar como proyecto de primera infancia.

Por su parte en las comunidades que las conforman, se evidencia una similitud en las condiciones socioeconómicas, ambas instituciones atienden población con características referenciadas entre los estratos más bajos, en ella se destacan personas migrantes, madres cabeza de hogar, recicladores y víctimas de desplazamiento, lo que la hace diversa. Estas condiciones de vulnerabilidad hacen que el proceso académico se vea influenciado de distintas formas, siendo una preocupación

constante de impactar en el bienestar de sus estudiantes mediante la práctica educativa. En cuanto a las diferencias o similitudes curriculares se van a encontrar a través de los instrumentos de investigación.

Aspectos Metodológicos

Tipo, enfoque y diseño de la investigación.

Las prácticas pedagógicas se deben entender como un fenómeno social que es constante y cambiante en él intervienen diferentes actores y situaciones particulares ajustadas al contexto, por tanto, su estudio se podría definir desde el paradigma interpretativista hacia una ontología constructivista “el mundo conocible es el de los significados atribuidos por los individuos.... el investigador y el objeto están relacionados entre sí” (Corbetta, 2007 p. 10) teniendo en cuenta que para esta investigación se busca interpretar las situaciones reales del contexto educativo: prácticas y documentos que le orientan, así como también perspectivas que tienen los integrantes de la comunidad educativa, para así entender y percibir los sucesos que están en las aulas de transición, además siendo una revisión de la propia experiencia el investigador reflexiona sobre su propia práctica, generando una transformación en su actuar.

En este mismo sentido, esta investigación de tipo cualitativa responde a la característica de que “ se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández et al., 2014, p. 364). por lo que para este caso se quiere resaltar la práctica desde la experiencia propia y personal de quienes la ejecutan, busca la reflexión, análisis y apropiación lo que se espera a futuro permita generar cambios dentro del hacer pedagógico y por qué no, pensar en la progresión de la calidad formativa del preescolar.

Por otro lado, esta investigación se adelantó a través del método del estudio de caso ya que “es un diseño de investigación particularmente apropiado para estudiar un caso en un período de tiempo corto, permite concentrarse en un caso específico o situación e identificar los distintos procesos interactivos que lo conforman” (Arnal et al., 1992, p. 206), de tal suerte que observar las prácticas

pedagógicas especialmente de las IED PN y la IED BB, durante tres o cuatro meses permite construir su realidad y reconocer los diferentes elementos y actores que la componen.

Además, se relaciona con las propiedades de los estudios de caso, “las de ser particular, descriptivo, heurístico e inductivo” (Merriam 1988, citado por Arnal, p. 207). Se observa que el interés sobre el cual se desarrolla esta tesis es particular porque se centra en las prácticas pedagógicas del grado transición de dos instituciones; es descriptivo al realizar una descripción de las interacciones que se viven en torno a esta; es heurístico porque busca comprender las realidades contextuales y curriculares que la orientan; y es inductivo porque a partir de los datos llega a conceptos o generalizaciones.

Para lograr lo mencionado, se proponen instrumentos de orden cualitativo que permitan recolectar las observaciones y percepciones de los involucrados, se disponen por cada objetivo específico determinado, estos se mencionan en la tabla número 4 y se desarrollan en el apartado de presentación de instrumentos, Además, se plantea en correspondencia con cada uno la población que es objeto del estudio. Como se puede observar se amplía a la comunidad educativa, entendiendo que todos inciden en el desarrollo de la práctica.

Tabla 4

Resumen metodológico de la investigación

Analizar las prácticas pedagógicas de transición en relación con el documento bases curriculares para la educación inicial y preescolar con el fin de retroalimentar los procesos pedagógicos .		
PARADIGMA INTERPRETATIVISTA (CONSTRUCTIVISTA)–INVESTIGACION CUALITATIVA- ESTUDIO DE CASO		
OBJETIVO ESPECIFICO	INSTRUMENTO	POBLACIÓN - MUESTRA
Caracterizar el currículo formal de las instituciones PN y BB del nivel de transición en relación con las bases curriculares a través de una matriz de comparación y su análisis.	Matriz análisis documental de las bases curriculares en MAXQDA. Matriz de comparación bases curriculares con mallas, planes de área, planeación de clases y evaluación.	Bases curriculares para la educación inicial y preescolar 2017. Documentos institucionales Bosa Brasilia y Pablo Neruda: Mallas Curriculares, Plan de área, Plan de clases, evaluación.
Interpretar las prácticas pedagógicas de las Instituciones PN y BB en el marco de las BBCC en el grado de transición.	Observación de clase con rubrica. Entrevistas a estudiantes. Encuestas docentes de preescolar.	Transición 03 Pablo Neruda y Transición 01 Bosa Brasilia. Docentes y estudiantes de transición 01 y 03 de las instituciones
Plantear una ruta de trabajo dirigida a las instituciones PN y BB que oriente las acciones en el reconocimiento de las BBCC.	Cuestionarios Entrevista a docentes de preescolar.	Padres de familia, directivos, docentes otras áreas. Docentes de preescolar.

Autoría: Lozano, Rodríguez, Segura (2023) producción propia.

Técnicas e instrumentos de investigación.

Los instrumentos propuestos para esta investigación son siete, con ellos se busca encontrar la información para cada objetivo específico. A continuación, se presentan cada uno de ellos su estructura y sentido. **El primer instrumento es una matriz de análisis documental** (ver anexo 6), la cual es una técnica de revisión, denominada “ficha catalográfica con matriz de categorías o análisis, técnica usada para recolectar información escrita que emana producto de la observación a partir de los documentos” (Jiménez, 2020, p. 67), con el fin de definir los aspectos claves, categorías, relaciones que deben ser tenidas en cuenta para la construcción de los demás instrumentos, permite organizar y entender las BBCC, de acuerdo con elementos relacionados con aspectos pedagógicos o educativos como la visión y concepción de cada actor del proceso, la metodología y el enfoque, entre otros (ver anexo 7), los cuales permiten organizar información que responda al primer objetivo específico.

El segundo instrumento es el análisis exploratorio es el software MAXQDA, el cual es “un programa para analizar todo tipo de datos: textos, imágenes, audios o archivos de video, páginas web, tuits, discursos, grupos focales, encuestas” (VERBI, 1995-2023), a través de este se realizará una exploración sobre el documento: bases curriculares para la educación inicial y preescolar (MEN, 2017)

con las siguientes herramientas: combinación, frecuencia y nube de palabras. Esto para tener una mejor comprensión y visión del texto, para su respectiva orientación en los documentos y la práctica.

El tercer instrumento son las matrices de comparación (anexo 8), sobre las cuales se formularon cuatro entendiendo que el currículo formal incluye los documentos oficiales de cada institución: plan de estudios, mallas curriculares, planeación de clases y documentos referentes a evaluación. Están organizadas internamente en ítems, indicadores y variables. Los indicadores (tomados textualmente de las BBCC) son los que describen el aspecto que se quiere observar. La escala de valoración está realizada en tipo Likert, con los siguientes valores: Alcanzado, en proceso, Incipiente y Sin desarrollar, Dónde “alcanzado” da un puntaje de 4 que es el más alto y “sin desarrollar” da un puntaje de 1 siendo este el más bajo.

Los resultados obtenidos a través de estos instrumentos permitirán analizar los aspectos de cada institución y hacer un comparativo general entre ellas, para lo cual se van a presentar dos tipos de resultados en el primero se puede observar un gráfico de líneas denominado información general, que deja ver cuál de las instituciones tiene mayor relación con la propuesta curricular, la otra es una tabla denominada resultados de comparación, aquí están los valores obtenidos en cada ítem y remarca aquellos que son críticos por su puntuación de acuerdo a la escala Likert. Con el fin de posibilitar la selección y organización de estos datos para su posterior análisis se diseñó un formulario Google enlazado con la herramienta CoRubrics, además para organizar los resultados que se observan y catalogarlos se plantea una estrategia de agrupación la cual se describe en el anexo 9.

Cabe aclarar que se encontró que la definición y los elementos que constituyen cada documento del currículo formal no son claros, por ende, cada institución los ha diseñado de formas diferentes, y que se tuvieron que adecuar para su caracterización.

- **Matriz 1 plan de estudios:** se organiza desde 2 grupos: aspectos generales conceptuales y aspectos específicos educación preescolar, dentro de los cuales se desarrollan 12 ítems y 69

indicadores (anexo 10), la información se registró a través del link:

<https://forms.gle/ThChoMnuCRJSYATu9>.

- **Matriz 2 mallas curriculares:** está orientada por 5 grupos: análisis acciones pedagógicas transversales, acciones pedagógicas relacionadas con los propósitos, propósitos de la educación inicial, ¿cómo se plantea las relaciones e interacciones dentro de los procesos de formación de los niños y niñas de transición? y por último sentido o finalidad. Estos se distribuyen en 29 ítems, y 124 descriptores (anexo 11), la información correspondiente se recolecta a través del siguiente

formulario. <https://forms.gle/QxCraa8w4ztmsC487>

- **Matriz 3 planeaciones de clase:** está orientada a la revisión de las planeaciones de clases, conformada por 7 grupos: estructura general de la planeación, evaluación, inclusión, intenciones, recursos, y ambiente, estos se desarrollan en 20 ítems y 55 indicadores (anexo 12), la información obtenida se recolecta a través del siguiente enlace:

<https://forms.gle/R7CsBueEig32qk5n7>

- **Matriz 4 documentos evaluación:** La cuarta y última matriz está dirigida a los procesos de evaluación, esta sigue la estructura de las anteriores, está organizada por 8 grupos: concepto de evaluación, forma y tipo de evaluación, instrumentos de seguimiento, socialización del proceso resultados, indicadores, desempeños y objetivos de acuerdo con el propósito 1, indicadores, desempeños y objetivos de acuerdos con el propósito 2, indicadores, desempeños y objetivos de acuerdo con el propósito 3. Estos grupos están conformados por 33 ítems y 206 indicadores. (anexo 13), cabe aclarar que para su revisión se hizo uso de diferentes documentos institucionales que tuvieran relación con este proceso y que la misma se recolecto a través del siguiente enlace:

<https://forms.gle/cGshvqHhHZ61uNYXA>

El cuarto Instrumento es la rúbrica observación de clase propuesto para la investigación con el fin de lograr el segundo objetivo específico que está dedicado específicamente a las prácticas

pedagógicas, en esta técnica “la información es recogida en presencia del evento. Es esencial cuando el investigador debe extraer los datos siendo testigo de estos” (Jiménez, 2020, p. 67), únicamente se van a observar las clases en las que se encuentran las investigadoras, transición 03 en el caso de la IED PN y transición 01 para la IED BB. Está diseñado para hacer la revisión en cuatro niveles, donde cuatro indica el mayor y uno el menor, cada nivel tiene una descripción sobre el proceso que debe abordar por medio de 10 criterios. La observación se realizó directa a las clases durante tres meses (septiembre, octubre y noviembre) con un promedio de clases efectivas de 18 por mes, de los cuales se observaron 5 clases de cada institución correspondiente al 10%. (anexo 14)

El quinto instrumento planteado es la encuesta “consiste en formular preguntas directas a una muestra representativa de sujetos” (Arnal, del Rincón, & Latorre, 1992, p. 178), se usa como la técnica idónea para recolectar los datos referentes a las características que tienen las prácticas de las docentes de preescolar, siendo la población elegida para la aplicación. El objetivo de esta es reconocer cuáles características de las expuestas en el documento BBCC están siendo aplicadas en las aulas de transición de las dos instituciones, para lo cual se hacen 21 preguntas que se miden con una escala de Likert. (anexo 15). Este será enviado como formulario de Google únicamente a las docentes de preescolar: tres de la IED PN y seis de la IED BB, las cuales fueron elegidas de acuerdo con su ubicación y jornada de trabajo. La anterior fue resuelta por 8 docentes en total, 2 de la primera y 6 de la segunda.

Los instrumentos seis y siete están formulados desde la técnica de entrevista estructurada, en la cual “el entrevistador realiza su labor siguiendo una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta (el instrumento prescribe qué cuestiones se preguntarán y en qué orden)” (Hernández et al., 2014, p. 403), las respuestas de estos instrumentos por su valor cualitativo por el tipo de preguntas y respuestas abiertas, se van a analizar a través de la plataforma Atlas.Ti, de acuerdo con las tres categorías de esta investigación (práctica, implementación y reflexión-evaluación).

La **entrevista dirigida a los docentes de transición** busca identificar las metodologías y dinámicas que se construyen en torno a la implementación pedagógica de parte de quienes la ejecutan, para lo cual se formularon 16 preguntas (anexo 16) aplicadas de forma individual únicamente a las docentes de la misma jornada o sede (tres de la IED PN y tres de la IED BB).

La **entrevista dirigida a los estudiantes de transición** (previa autorización de sus padres) se realizó de forma grupal con el fin de identificar las formas cómo perciben, viven y actúan en las prácticas; para este se formularon 12 preguntas abiertas (Anexo 17). Esta se aplicó a 9 estudiantes de cada institución, su selección se hizo de forma aleatoria de acuerdo con los listados institucionales, lo que representa el 36% de su población.

La siguiente **técnica usada fue el cuestionario con el cual se formularon los Instrumentos 8, 9 y 10**. Se aplica esta técnica porque “recogen y analizan información con fines exploratorios y pueden constituir una aportación previa para orientar futuros estudios” (Arnal, del Rincón, & Latorre, 1992, p. 170), esta se aplicó a directivos docentes, docentes de otras áreas y familias. Los cuestionarios fueron realizados en Google, se compartieron vía WhatsApp a través de un link y su participación fue voluntaria.

El **cuestionario dirigido a directivos y docentes con función de orientador** de las instituciones está compuesto por ocho preguntas abiertas relacionadas con las funciones de los directivos y sus expectativas o conocimientos frente al grado de transición (anexo 18), respecto a este instrumento participaron 2 de IED PN que representa el 40% y 5 participantes de IED BB que corresponde al 36 %, de estos el 42% son docentes con función de orientador, 57% coordinadores y el 1% rectores.

El **cuestionario dirigido a docentes de áreas** diferentes al preescolar pretende reconocer el bagaje general que tienen ellos sobre la educación en este nivel. (anexo 19), participaron 30 personas, entre ellos no se puede determinar quién pertenece a cada institución ya que fue un cuestionario anónimo y no se preguntó dónde laboraban, en las preguntas 2 y 3 se dejó abierta la opción referente a

la especialidad por lo que no se tiene un registro puntual, pero se puede observar que pertenecen a diferentes áreas, dando amplitud en las miradas.

Y **el cuestionario dirigido a las familias** se desarrolló con el fin de conocer las expectativas e imaginarios sobre la formación que deben recibir sus hijos e hijas en transición (anexo 20) de las dos instituciones participaron 19 cuidadores de los grados de transición 03 y transición 01.

Finalizando este apartado se puede decir que la aplicación de diferentes instrumentos permitió observar los actores de los procesos educativos, esto permitió conocer la realidad de una forma más amplia e identificando sus percepciones respecto al acto educativo, logrando que la mirada hacia la práctica sea desde las cualidades propias de la muestra de estudio. Algunos de los instrumentos deben ser ajustados para más efectividad en sus resultados, pero se puede decir que todos fueron claves en la consecución de los objetivos planteados.

Presentación, análisis y Discusión de Resultados

Para esta fase se “propone analizar la información por categorías cuando el interés parte de las respuestas agrupadas por los significados representaciones que se extraen” (Jiménez B, 2020, p. 95), los momentos descritos en el marco conceptual relacionados con la práctica pedagógica y sus conjuntos se van a entender para este apartado como categorías y subcategorías, es necesario recordar que estas son: primera, planeación de clases, segunda, implementación y tercera, reflexión- evaluación. En el programa de Atlas.ti se categorizó la información obtenida en función de dicha propuesta, cada instrumento realizó un aporte de acuerdo con lo planteado desde la tabla categorías de análisis de la investigación (anexo 21), a continuación, se amplía cada una con respecto a los resultados obtenidos.

En primer lugar, cabe destacar que la matriz documental arrojó elementos a cada uno de los aspectos propuestos, se observa un fuerte aporte al tema curricular explicitando por edades los aprendizajes que se espera alcanzar, lo que permite concentrar la investigación sobre el grado transición, este instrumento también permitió identificar poca atención sobre los temas de neuro

pedagogía, inclusión, inglés y STEM (Science, technology, engineering and mathematics) temas que son relevantes en las construcciones actuales de la educación (anexo 22). Los resultados obtenidos, sirvieron de insumo para la construcción del marco conceptual y por otro lado para componer los indicadores con los cuales se hicieron las matrices de comparación. En segundo lugar, los resultados de los demás instrumentos se distribuyeron en cada categoría planteada de acuerdo con los datos obtenidos desde la aplicación de Atlas.Ti (anexo 23)

Con respecto a la categoría **planeación** se identificó que desde lo macro institucional los establecimientos están regidas por los parámetros establecidos por el MEN, los resultados arrojados muestran que el 50% estudia en la parte urbana y el 50% en la rural, con edades que oscilan entre los 5 y 7 años, mostrando correspondencia con la norma. Los lineamientos curriculares, estos aún están orientados por la normatividad anterior, en especial por el decreto 2343 que usa las dimensiones de desarrollo como forma de estructurar, orientar y evaluar los procesos de transición.

Esta prevalencia de las dimensiones es un marco común en las prácticas educativas del preescolar, por el tiempo que lleva en funcionamiento, esto se puede observar en las diferentes intervenciones de los actores de la comunidad, desde los docentes de transición “se planea a partir de las dimensiones y de los estándares curriculares” (entrevista Castañeda, 2022) además en las intervenciones realizadas por los docentes de otras áreas y los directivos docentes también se reconoce este elemento con una particularidad de la enseñanza en el nivel de preescolar “por dimensiones lógica, social, comunicativa” (cuestionario otros docentes), “La planeación está dirigida a fortalecer las dimensiones de desarrollo de forma integral” (cuestionario directivos) “Por qué ayuda al desarrollo cognitivo y motriz de nuestros pequeños” (cuestionario familias)

En relación con este fenómeno se evidencia que el gobierno nacional ha sido poco efectivo en comunicar, compartir y evaluar con los docentes el nuevo ajuste, señala “los documentos de política y las propuestas curriculares son concebidas por las entidades que las promulgan como el deber ser, pero

no se aclara cómo sortear las dificultades que implica llevarlas a la práctica pedagógica” (Romero y Parra, 2016 p. 141) lo que hace que no se apliquen.

En cuanto la categoría **micro curricular**, se observó que los documentos revisados no son uniformes en su estructura y contenido, por lo que varían en cada institución, situación que dificultó el ejercicio de observación y comparación de los criterios definidos en las matrices. De otra parte como aspecto positivo se encontró que los modelos pedagógicos planteados por las instituciones tienen relación con la propuesta emitida por las BBCC, ambas colocan al estudiante como protagonista del aprendizaje, dando prioridad a la exploración, la participación, la construcción y la reflexión sobre sus realidades, Se observó en la nube de palabras generada con MAXQDA Ver figura 6) que las palabras más reiterativas en el documento BBCC son: niño (que incluye niña y niño), luego en este orden de mayor a menor le siguen maestro, desarrollar, experiencia, educación, pedagógico y hacer, convirtiéndose en los ejes centrales del documento y pertinentes con el enfoque planteado, generando un panorama sobre lo que se espera desarrollar con la propuesta de las BBCC.

Figura 6

Nube de palabras Bases curriculares para la educación inicial y preescolar.



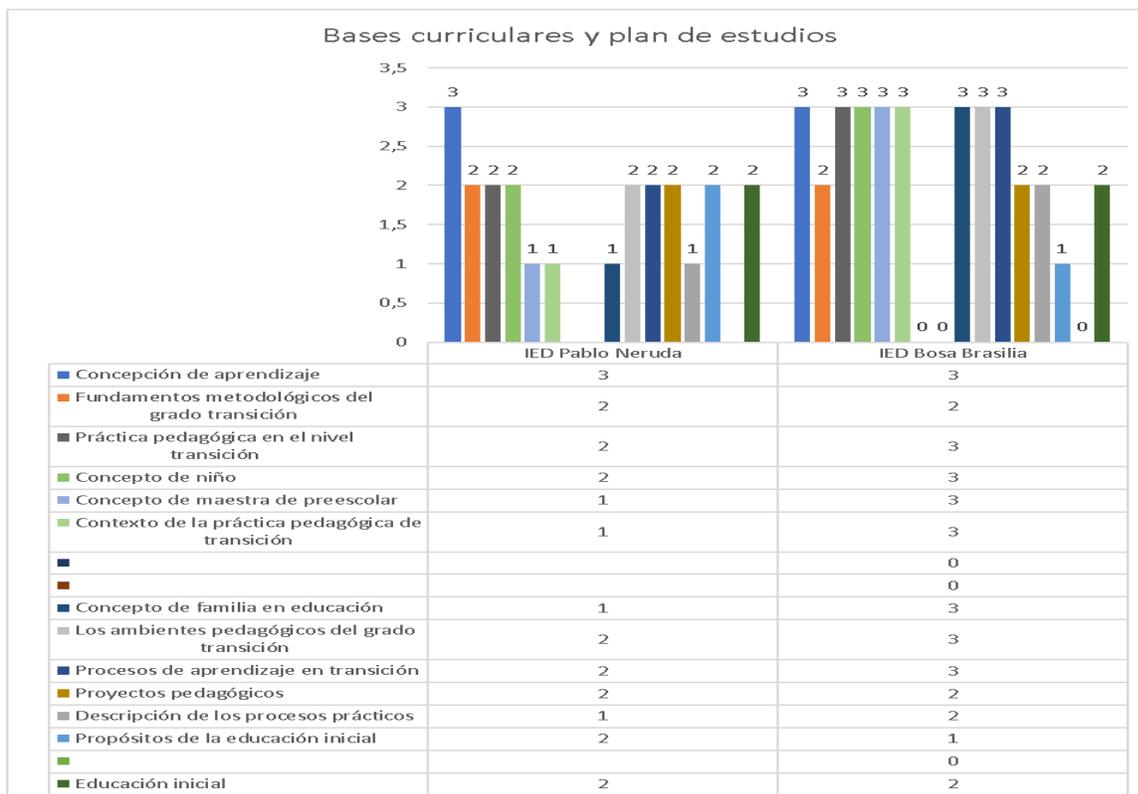
Autoría: Lozano, Rodríguez, Segura (2023) producción propia generada por MAXQDA

Las anteriores son características de las pedagogías activas de acuerdo con lo planteado desde autores como Dewey que recalca el aprender haciendo (experiencia y educación, 1938), Montessori al exponer que el aprendizaje se da a través de la exploración y la manipulación (la mente absorbente, 1949) Freire que basa su pedagogía en el diálogo y la praxis, donde se involucra la reflexión y la acción transformadora (pedagogía del oprimido, 1968).

Con respecto al plan de estudios como se observa en el gráfico de líneas (anexo 24) en la IED Pablo Neruda se distribuyeron los resultados de la siguiente manera: sin desarrollar 39%, incipiente 46%, en proceso 14% y en alcanzado 0%; mientras que en la IED Bosa Brasilia los resultados son: sin desarrollar 11% , incipiente 30% , en proceso un 50% y alcanzado 7% , se determina que la IED BB es la que más cercana a los planteamientos de las BBCC. En la figura 7 se pueden observar los puntajes obtenidos por cada institución en los ítems evaluados e indicadores, esta permite ver que el plan de estudios presenta niveles críticos en los siguientes elementos: Descripción de los procesos prácticos y propósitos de la educación inicial, además ninguno se encuentra en un nivel avanzado

Figura 7

Resultado de comparación Bases Curriculares y plan de estudios



Autoría: Lozano, Rodríguez, Segura (2023) producción propia.

Desde la comparación realizada con el plan de estudios, se identificó que se sigue movilizando desde las dimensiones “Todas las dimensiones que se siguen en el plan de estudio” (cuestionario otros docentes), por ello se requiere una reestructuración en la cual se incorporen de forma precisa la descripción de los elementos prácticos y propósitos de la educación inicial mencionados en el marco conceptual, siendo estos últimos la columna vertebral de la estructura curricular. “Jerome Bruner e Hilda Taba efectúan un análisis y propuesta relativamente importantes respecto a esta cuestión. Ambos autores afirman que el aprendizaje se relaciona con el nivel de integración que tienen los contenidos de un plan de estudios” (Díaz, 1994, pág.13) por ello es importante que la planificación curricular entienda y promueva el aprendizaje y la enseñanza desde los enfoques planteados.

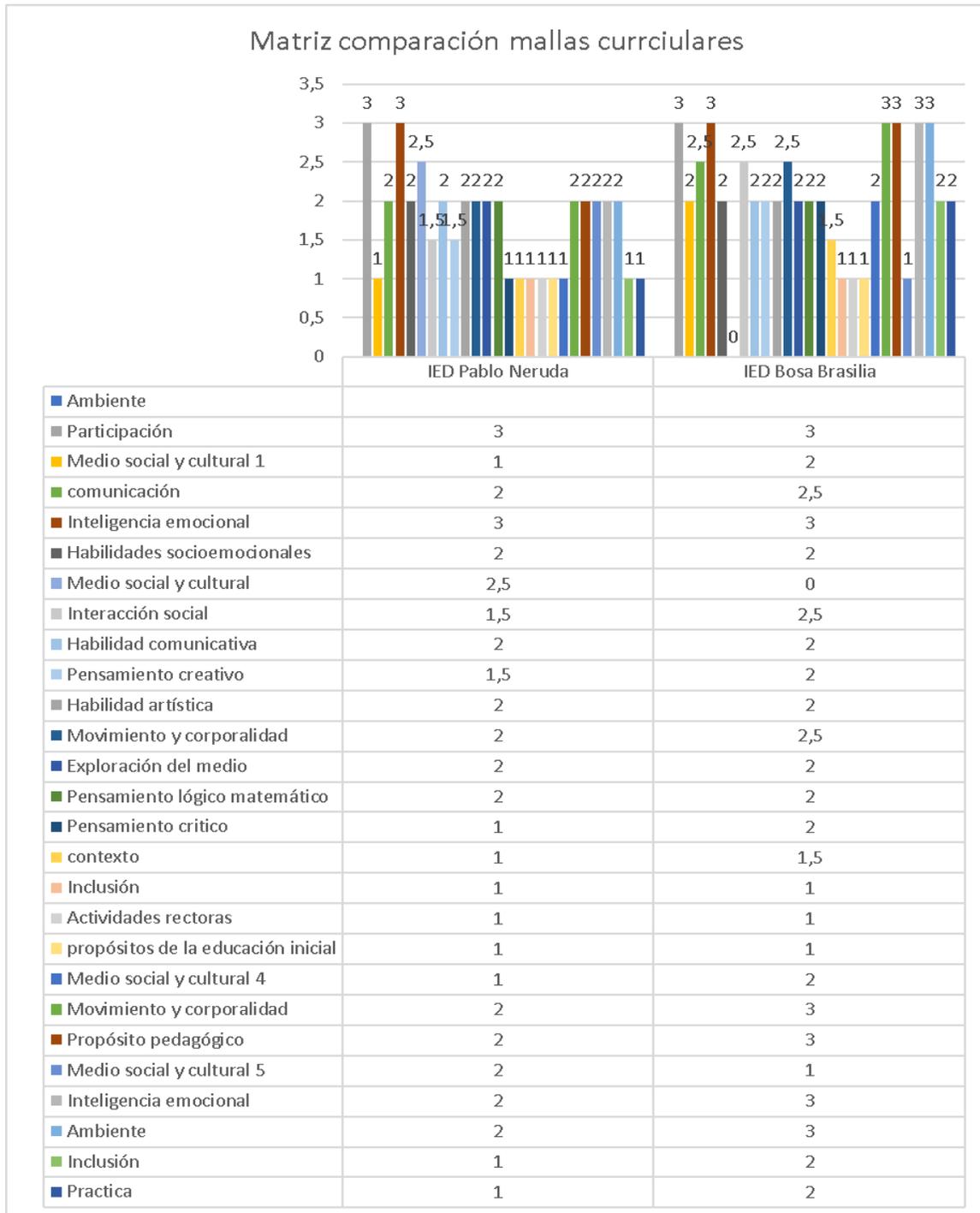
Siguiendo en esta ruta, se encuentra respecto a las mallas curriculares que también deben ser intervenidas porque se observa que en su continuidad hay un desarrollo aún tradicional o ajustado a la

antigua normatividad, lo que impide orientar a las docentes y por ende a la práctica pedagógica bajo los criterios de la pedagogía activa. En el gráfico de líneas sobre las mallas curriculares (anexo 25) se muestra la comparación general obtenida, en esta se puede observar que los datos están más agrupados, pero persisten dos características: la primera, ninguna de las instituciones tiene inclusión total de la propuesta curricular y la segunda, la IED BB sigue mostrando un mayor acercamiento a las BBCC.

De acuerdo con la información obtenida se observa la siguiente distribución en la IED PN incipiente 52%, sin desarrollar el 28%, en desarrollo 19% y en avanzado 1%; para la IED BB los porcentajes por nivel son incipiente 58%, en proceso 33%, sin desarrollar 15% y alcanzado 4%. Los aspectos anteriores se desarrollan de forma específica en la figura 8, se observan los puntajes obtenidos por cada institución, destacando como críticos los siguientes: medio social y cultural, pensamiento creativo, pensamiento crítico, contexto, inclusión, actividades rectoras, propósitos de la educación inicial y práctica.

Figura 8

Resultados de comparación Bases Curriculares y malla curricular.



Autoría: Lozano, Rodríguez, Segura (2023) producción propia.

Uno de los aspectos que distingue a las mallas es el desconocimiento de los propósitos de desarrollo y las actividades rectoras, por el contrario, se observa un documento orientado hacia las

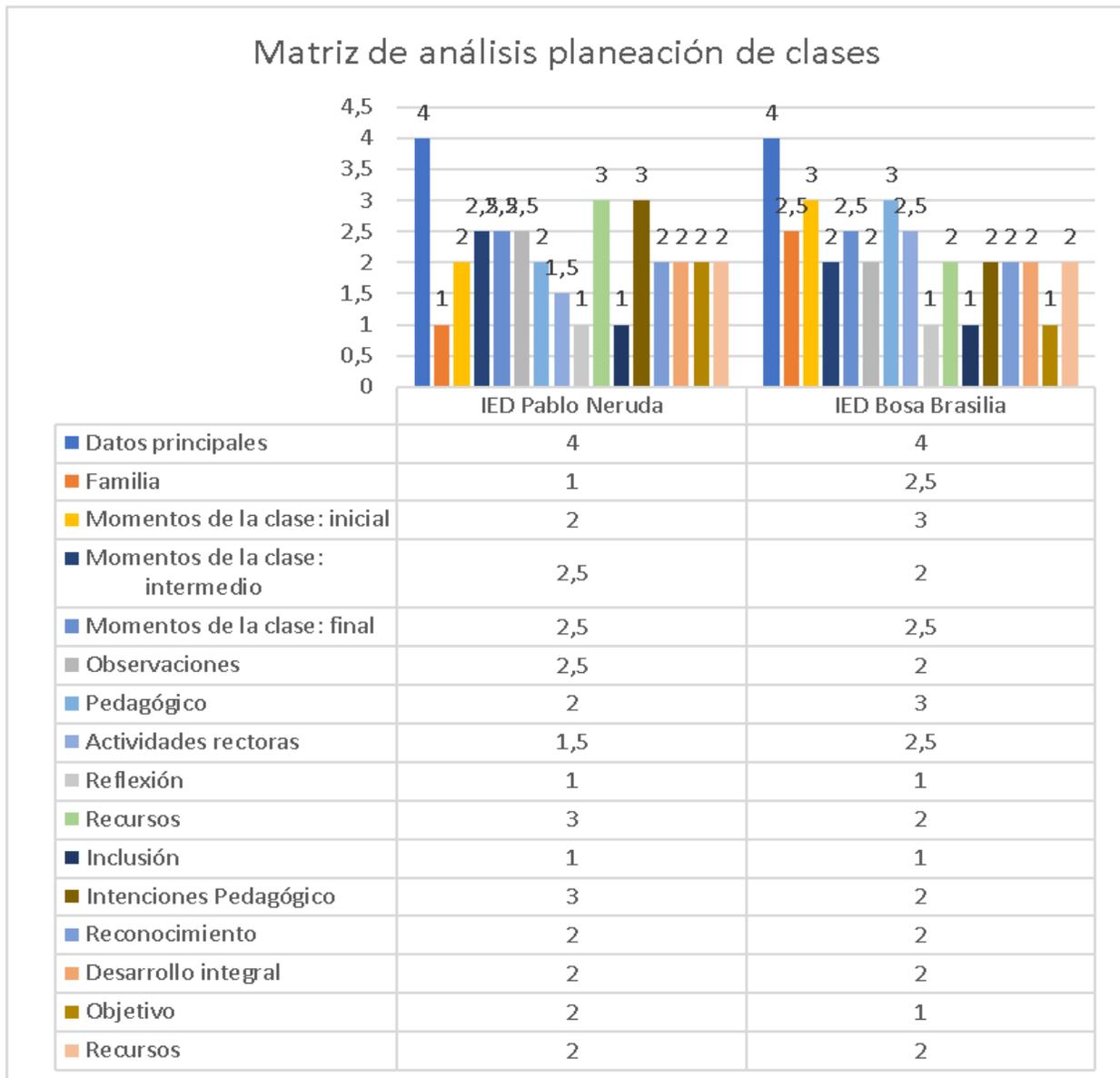
dimensiones y por temáticas, siendo contradictorio a las propuestas relacionadas con la pedagogía activa, situación que puede afectar el resultado obtenido en los descriptores de pensamiento creativo y crítico.

Esta idea sobre lo tradicional es notoria y reforzada desde las intervenciones de otros actores, como se evidencia a continuación: “se busca también la parte más formal como el uso del renglón, el reconocimiento de la letra cursiva conocimientos básicos de algunos números y vocales, pero proceso lector escritor no se inicia”(Segura, entrevista 2022) “¿qué les gustaría aprender?- que la profesora nos enseñe aprender a leer y escribir” (entrevista estudiantes BB), “Le permite al niño habilidades como escritura, lateralidad, artísticas y compartir y socializar con otros niños” (cuestionario familias 2022) “Los conocimientos que debe tener un niño de grado transición vocales, letras, números, colores, formas, noción espacial, tamaños, manejo correcto del renglón entre otros, que tenga habilidades motrices...” (cuestionario docentes otra áreas 2022) “desarrollo físico, cognitivo y emocional” (cuestionario directivos 2022)

Finalmente, en cuanto a la subcategoría micro curricular está el elemento de la planeación como documento escrito, se observa que no hay un instrumento definido y continuo sobre la planeación, lo poco que se observa muestra diferencias estructurales y ajustadas al modelo de cada institución, se puede informar que ninguna está completa en relación con lo que piden las BBCC. En cuanto a su resultado hay similitud en la tendencia de las dos instituciones, con valoraciones distribuidas de la siguiente manera, para la IED PN es: sin desarrollar 24%, incipiente 44%, en desarrollo 29% y alcanzado 3%; en tanto para la IED Bosa Brasilia las cifras son: sin desarrollar 24%, incipiente 42%, en desarrollo 29% y alcanzado 5%. (anexo 26), además, en la figura 9 están los puntajes alcanzados en cada aspecto, como se puede ver no existe una apropiación de las BBCC, aunque en este aspecto hay mayor acercamiento que en los otros. Los elementos más críticos son: papel de la familia, actividades rectoras, reflexión, inclusión y objetivo.

Figura 9

Resultados de comparación Bases Curriculares y planeación de clases.



Autoría: Lozano, Rodríguez, Segura (2023) producción propia.

Como se puede observar, son varios los aspectos que no se describen dentro de la planeación como es el papel de la familia, no se concibe su inclusión dentro de este proceso, porque se desconocen sus saberes y no se aprovechan, tampoco hay evidencia de las actividades rectoras, lo que muestra que no hay apropiación porque aún son vistas de forma superficial desconociendo su incidencia dentro de

los procesos y como estas llegan a potenciar el desarrollo de forma integral en los niños y niñas, otro elemento clave que se desestima en la planeación es la reflexión que debe hacer el docente sobre lo que propone y las características de sus estudiantes, puede ser que este sea un elemento que sí existe pero que no se deja evidenciado por escrito. “Va surgiendo de acuerdo a lo que se va trabajando. Muchas veces uno inicia a formular cosas propias con cosas que vemos que parecen, pero para los niños no siempre son funcionales” (Segura, 2022)

Otro faltante es con respecto a las estrategias de Inclusión, siendo un elemento normativo que aún se encuentra en proceso, se percibe como un aspecto poco desarrollado incluso desde la misma propuesta de las BBCC, no hay claridad frente al acompañamiento de profesionales, sin embargo se aclara que en ninguno de los dos grupos se identificaron estudiantes con alguna habilidad diversa, lo cual pudo ser motivo para no estipular estrategias para la atención de esta población. Por último, está el objetivo el cual varía de nombre de acuerdo con el modelo de la institución. Sin embargo, se observó que estos no están escritos o se presentan desarticulados, esto se puede dar teniendo en cuenta que no están claras las características de las BBCC y se continúa planeando sobre dimensiones.

De acuerdo con lo anterior se puede informar que en cuanto al aspecto micro curricular, se encuentran presentes los elementos esperados, pero que estos no están actualizados con relación a las propuestas emitidas por las Bases Curriculares, están ceñidos a una estructura tradicional y más relacionada con la didáctica establecida para los niveles superiores de educación. Por tanto, es necesario hacer los ajustes pertinentes para que se vea reflejado en la implementación.

La construcción individual, es la última subcategoría de la planeación, en esta se propone que la docente ha generado sus saberes a través de su formación académica y de sus prácticas pedagógicas, esto se pudo evidenciar en las diferentes intervenciones que tuvieron las docentes en la investigación, cada una hizo un aporte desde lo que sabe y se organiza desde su vivencia para una mayor apropiación, lo cual tiene relación con que “ la experiencia constituye la totalidad de las relaciones del individuo con

su ambiente... el individuo actúa sobre el mundo y este a su vez actúa sobre el individuo” (Dewey, 1938, P. 37), por lo que se observa que independiente de lo planteado por lo macro y lo micro curricular, al final las maestras llevan al aula sus propias dinámicas o conjeturas.

Estos saberes se han construido de acuerdo con su formación académica, su experiencia laboral, el contexto socioeconómico de sus instituciones, las expectativas de las familias y de los demás actores de su comunidad educativa, en relación con esto cabe destacar que las maestras de este estudio de caso son licenciadas en alguna rama en relación con la educación para el preescolar, los años de experiencia oscilan entre los 8 a los 23 y el 87,5% pertenecen a instituciones de carácter Urbano (anexo 27).

Además es necesario reconocer en los demás docentes de la institución los saberes que como parte de la comunidad educativa tienen y construyen respecto al nivel, sobre esto se encontró que los años de experiencia están entre los 8 a los 20 años, el 77% labora en institución urbana, la experiencia varía entre los 3 a los 41 años, el 58% se ha desempeñado como docente de transición en algún momento, el 90% describe de forma positiva la experiencia, sobre el 42% que no la ha tenido el 47% dice que si le gustaría participar y un 53 % que no.

Otro aspecto que hace parte de esta subcategoría de la planeación, tiene que ver con las familias, la lectura que se hace de sus contextos y sus propias expectativas, al respecto cabe señalar que para las instituciones objeto de estudio se identificaron las siguientes características: sus profesiones son variadas, siendo ama de casa la de más representación, la edad de los familiares que respondieron la encuesta está entre los 23 y 52 años de edad, las familias están conformadas entre 1 a 4 hijos, en su mayoría los estudiantes son hijos únicos, el 58% de los padres pertenece a la escuela rural y el 42% a la urbana, con lo que se puede decir que la mayoría de respuestas pertenece a la IED PN siendo la única que tiene sede rural.

Esta categoría nos demuestra que con respecto al ¿qué enseñar? El docente vincula las políticas emanadas por el ministerio, sus conocimientos personales, profesionales, toma en cuenta el contexto

en el cual labora, especialmente las expectativas de quienes hacen parte de su comunidad y de acuerdo esto diseña su plan de acción.

Siguiendo con el análisis nos vamos a enfocar ahora en la **categoría de la implementación** es el momento central de la actividad educativa, donde todos los elementos se unen para consolidar el aprendizaje y la enseñanza. La adecuación del espacio como ambiente de aprendizaje es crucial, pero los resultados muestran que a menudo carece de elementos pertinentes. En muchos casos, se limita a un mobiliario básico y a una decoración infantil. Es esencial comprender que, en la práctica educativa, los estudiantes entran en conexión con nuevos artefactos y experiencias que avivan sus habilidades y conocimientos, enriqueciendo su experiencia. John Dewey (1938) enfatizó este aspecto al decir: "el ejercicio de estos poderes refina y amplía el contenido de su experiencia" (p. 112). Por tanto, considerar a los estudiantes como seres activos y participantes en sus procesos de aprendizaje es fundamental para la calidad de las prácticas educativas.

La dificultad para lograr una implementación adecuada puede estar relacionada con la falta de inversión gubernamental en infraestructura educativa y la persistencia de enfoques tradicionalistas llevados a cabo por algunos docentes. Una forma de superar esta dificultad es centrar el trabajo con los niños y niñas como protagonistas, entender que "cuando el niño aprende a tocar, a arrastrarse, a andar y a hablar, la materia intrínseca de su experiencia se amplía y profundiza" (Dewey, 1938, p. 112), es decir que al hacerlo por sí mismos se construyen los aprendizajes que necesita, proporcionar a los niños estas interacciones les permite aplicar o adquirir nuevos conocimientos a la vez que perfeccionan sus habilidades para desenvolverse en la sociedad. De lo observado en las prácticas de las instituciones se puede decir que hay un avance en ello, en cuanto las maestras manifiestan escuchar a sus estudiantes y dialogar con ellos reconociendo lo que pueden aportar al proceso.

Otra de las subcategorías es la experiencia otorgada por las acciones y estrategias pedagógicas aplicadas, a través de la información arrojada por MAXQDA con su herramienta frecuencia de palabras

se presenta una tabla (anexo 28), en la que se pueden vislumbrar los actores en los cuales se deben centrar los procesos educativos de primera infancia y las acciones principales que se quieren desarrollar, en consonancia con estos ideales se detecta que los resultados de Pablo Neruda Y Bosa Brasilia no están relacionados, ya que parecen responder de cierta manera a las intenciones tradicionalistas “ya para finalizar y tenemos comunicativa estamos terminando de hacer unas actividades de vocales hoy tenemos una actividad vocales a bueno y evaluamos” (Arévalo, entrevista 2022), esto no permite una evolución hacia la propuesta o lineamientos de la actualidad, desde una concepción y trascendencia que busca ampliar la visión del desarrollo.

Aunque sus acciones están enfocadas en el juego como estrategia, aún no responden a los intereses planteados por las BBCC y se mantienen distantes de lo esperado desde la pedagogía activa. “30 minutos de descanso en el que juegan y comparten con otros grupos de edad. Una hora de actividad lúdica y cierre de la jornada” (Páez, 2022) como se puede observar el juego es un espacio diferente de las actividades y no una actividad transversal. Este elemento fundamental en el preescolar tampoco es valorado por parte de los padres de familia quienes piensan “Me disgusta un poco porque para todo hay que tener espacio tanto para aprender como para jugar” (cuestionario padres, 2022), aunque también hay algunas intervenciones de padres a favor del juego donde manifiestan su importancia, la mayoría lo ve como una actividad aislada del proceso de aprendizaje.

En la interacción que surge en el aula, se desarrollan la afectividad y la percepción docente, en este espacio se generan lazos entre los involucrados que determinan las experiencias e influyen los resultados y los procesos. Desde las mismas docentes de este nivel hay una percepción más cercana al cariño que caracteriza su trabajo, “Construir con ellos vínculos afectivos, asombrarnos ante las cosas sencillas que suceden alrededor, escuchar sus interminables historias y descubrir en ellas la ternura de su alma, su alegría y energía constante” (Páez, 2022), los estudiantes también forjan una relación de simpatía con su docente y le dan prioridad a ello, incluso leyendo las emociones de esta, “Me gusta

como la profe viene feliz” (estudiante transición, entrevista 2022) finalmente las familias en medio de sus exigencias también están pendientes de las relaciones interpersonales que se dan siendo parte de sus criterio de evaluación “Muy bueno , excelente maestra muy cariñosa respetuosa y dedicada a su labor”(cuestionario familias, 2022)

Lo anterior debe estar organizado en torno a los propósitos de desarrollo y aprendizaje de educación inicial, sin embargo, se evidencio que estos no se encuentran estipulados en los documentos y por tanto las prácticas no apuntan a ellos, se observó que su práctica está dirigida a las dimensiones del ser humano según los lineamientos que las orientan. Aunque estos no son desconocidos totalmente pues si hay algunas acciones que están relacionadas, y las describimos a continuación:

- Sobre el primer propósito de desarrollo relacionado con el reconocimiento de sí mismo y de los demás, este tiene similitudes con lo que se plantea para la dimensión socio afectiva, ética y la espiritual, se encuentran actividades como reconocimiento del cuerpo, de la identidad, de las emociones y estructura de la familia. Pero se considera que se deben hacer ajustes y profundizar más sus pretensiones que superan las temáticas para desarrollar habilidades.
- Con respecto al segundo propósito de la educación inicial que hace énfasis en la comunicación, hay una estrecha relación con la dimensión comunicativa, sin embargo las acciones propuestas parecen limitarse al reconocimiento del sistema simbólico del lenguaje para fortalecer aspectos básicos que les permitan adquirir más adelante el proceso de lectura y escritura, se observan además algunas como mejorar los niveles de atención y escucha, la imitación de trazos, seguimiento de instrucciones y reconocimiento del nombre, también otras que los acercan a la cultura como trabalenguas, adivinanzas y coplas pero sobre todo buscan ayudar en sus procesos fonológicos para que su comunicación verbal sea más fluida y clara. De lo anterior se puede resumir que se desconoce otras funciones, formas del lenguaje, se evidencia que los estudiantes no son protagonistas de la participación en las estructuras comunicativas generadas en la interacción.

- Sobre el tercer propósito de desarrollo referente a comprender y construir el mundo a través de la exploración, se observa una relación con lo que comúnmente se abordaría desde dimensiones como la cognitiva, la corporal y la estética; aunque se cruzan en algunos puntos de la propuesta conceptos matemáticos, nociones espaciales, clasificación, seriaciones, conteo, reconocimiento de los números desde las gráficas, se limita nuevamente a temas y no al desarrollo de pensamientos o habilidades, además la poca experimentación que se da en las aulas, limita el aprendizaje a un proceso mecanicista.

Cabe aclarar que colocar las dimensiones no significa una relación directa de las mismas en los propósitos o la pretensión de dividir las nuevamente, se habla de cómo están abordadas en los documentos curriculares presentados por las instituciones y desde la normalidad con la que se han organizado en la mayoría de las instituciones. También se resalta que la IED PN en su plan de estudios si hace mención de los propósitos, aunque no los desarrolla.

Dentro de la **categoría implementación**, se encuentra la interacción como esa subcategoría en la que se abordan aspectos relacionados con la metodología y la didáctica empleadas por las docentes para lograr intervenciones más efectivas. A través de las 10 combinaciones más usadas (anexo 29) se percata que estas apuntan a una pedagogía activa, constructivista, en la cual los estudiantes son el centro del proceso. En comparación con la metodología de las instituciones se observa que la organización de las clases está estrechamente vinculada al modelo pedagógico adoptado por las instituciones. Por ejemplo, en el caso de la IED PN, se estructuran en diferentes momentos, tales como exploremos, construyamos y compartamos. Por otro lado, algunos de los involucrados en esta investigación aplican estrategias variadas, como el uso de juegos, la lectura, actividades para desarrollar la coordinación fina y gruesa, canciones y rondas. “me gusta mucho el canto, la lectura, la escritura, también que ellos visualicen, por ejemplo yo les traigo cuentos o imágenes, me gustan que describen, también que comparen con actividades que hemos hecho o con su diario de vivir” (Castañeda,

entrevista 2022) Además, se diseñan actividades acordes a las dimensiones que se desean trabajar, se fomenta el desarrollo de conceptos y habilidades a través de los cuadernos, haciendo especial énfasis en el reconocimiento de vocales, escritura de números y apropiación del nombre.

En cuanto a la didáctica, se evidencia cierta influencia tanto de enfoques tradicionales como lúdicos. Resulta claro que las maestras, en función de sus objetivos y las condiciones del contexto hacen uso de diferentes enfoques didácticos, se espera que el más promovido para la educación inicial según las orientaciones curriculares sea el de los proyectos pedagógicos. Sin embargo se logra identificar que en la implementación de la práctica pedagógica BB tiene incipiente cuatro de los criterios evaluados, mientras que PN presenta todos sus criterios “en proceso”, cabe resaltar que, a diferencia de lo observado en los resultados de la comparación con el currículo formal, las prácticas pedagógicas muestran una relación más cercana con las BBCC (anexo 30), estos datos son dispersos y muestran ambigüedad, se puede pensar que la relación estrecha creada entre los actores del proceso pudo influenciar la puntuación. Lo que haría replantear la confiabilidad de estos, porque además de lo observado también hay una marcada diferencia con lo que se recolecta y analiza a través de los demás instrumentos.

Los resultados analizados muestran que, aunque se están comenzando a implementar estas propuestas, no constituyen un aspecto central de las prácticas docentes, tampoco se construyen de manera colaborativa con los demás actores del proceso educativo. Además, se observa que en pocos casos se parte del interés de los estudiantes, “digamos les propongo, les explico, les doy el tema, les doy una actividad y luego no sé, plastilina o busco una actividad que se parezca y la hacemos” (Arévalo, entrevista 2022) lo que limita la posibilidad de que las experiencias vividas por ellos sean más significativas. Aunque se reconoce la importancia del trabajo por proyectos, se constata que se practica de manera limitada.

Otro de los enfoques fundamentales con relación a cómo se producen los aprendizajes en los estudiantes de preescolar son las actividades rectoras. Dentro de lo observado, se pudo identificar que el juego es una de las actividades más reiterativas y recurrentes, presente en el discurso pedagógico, se contempla en las actividades propuestas y en otras acciones, como los juegos de roles, entre otros. No obstante, también se puede señalar que aún no se profundiza lo suficiente sobre la importancia de reconocerlo como un medio de aprendizaje. En la misma línea, la literatura también desempeña un papel destacado, la lectura de cuentos e imágenes, secuencias, la organización de eventos, diversos tipos de literatura, rondas, entre otros le proporcionan a los niños elementos que contribuyen a su vocabulario, interacción, fortalecimiento de valores; aunque se limitan sus posibilidades desde lo literario se convierte en una de las bases para organizar proyectos pedagógicos y, según las respuestas de los estudiantes, parece tener un alto grado de significancia en su experiencia educativa.

¿Qué es lo que más te gusta de tu colegio? -: jugar, leer-, - Pintar y leer- , - Pintar, leer pero me gusta ver las estrellas, me gusta hacer libros y un día vamos a hacer instrumentos-, -Me gusta hacer instrumentos y me gusta la profe- (entrevista estudiantes transición).

Dentro de este espacio también están el arte y la exploración del medio, los cuales se observan como los de menor influencia en la acción pedagógica, aunque el primero para la IED BB tiene un manejo especial porque cuenta con personal especializado para su desarrollo desde el área de música, danza y teatro, “nosotros manejamos cada una un horario diferente tenemos también profes de expresión, son profes que nos den imparten a los niños danza, música, teatro”(Castañeda, entrevista 2022), ofreciendo a los niños y niñas un énfasis más amplio, diferente a lo que se evidencia en la otra institución, el cual está limitado a las artes plásticas o manualidades con una fuerte orientación a la estimulación de la motricidad fina.

Con respecto a la exploración del medio, esta parece tener una limitante frente al espacio, la seguridad, los materiales e incluso la cantidad de niños por aula, y son pocas las acciones formuladas

desde ella, es una actividad que debe ir fortaleciéndose en las aulas, para lo cual debe haber apropiación al momento de saber el ¿para qué? ¿como? ¿cual? Es la finalidad de aprovechar los recursos que emergen en la práctica de la labor docente.

Lo descrito anteriormente se orienta hacia el logro de un desarrollo integral, alineado con los principios generales de la educación en Colombia, que actualmente promueve el crecimiento de habilidades con énfasis en las competencias en todos los diferentes grados del sistema escolar. Este enfoque se vincula con los tres saberes propuestos por Perrenoud: el saber-saber, el saber-ser y el saber-hacer (1999) que se pueden identificar al examinar detenidamente las propuestas de las BBCC. Dentro de las instituciones participantes en este estudio de caso, se destaca un mayor énfasis en el saber-saber, que se relaciona con el proceso cognitivo y la adquisición de conocimientos específicos en diversos temas.

Sin embargo, los otros dos saberes, el saber ser y el saber hacer, se abordan de manera más superficial. Por ejemplo, en el saber ser se reconocen algunas habilidades emocionales en términos conceptuales o descriptivos, pero no se profundiza en su control y regulación. Asimismo, en el saber hacer, junto con la exploración del medio, se limita a actividades sin una conexión más amplia y significativa. Es fundamental que la formación educativa no se reduzca únicamente a la obtención de datos, sino que además fomente el desarrollo integral de los estudiantes, cultivando sus habilidades emocionales y capacidades prácticas.

Además del sentido de las interacciones, descritos en el párrafo anterior, también hay unas características que las definen, estas son descritas desde las BBCC “provocar, cuidar y acompañar” (2017), la investigación arrojó que estas relaciones no se encuentran descritas en los documentos pero sí son reconocidas por las docentes y además se pueden observar dentro de las interacciones de aula como algo inherente al rol que se desempeña, siendo uno de los aspectos valorados de forma más positiva, inclusive se destaca que se supera la barrera de ver el cuidado como un factor inherente al

asistencialismo y se reconoce como una práctica social; sobre el acto de provocar aún hace falta más profundización para cualificar estas. “nuestra labor lo hace especial, que los niños vengan lo hace más especial porque pues acá el sector es de población vulnerable, nada más que los niños lleguen y que los papás sean responsables al traerlos es especial”(Castañeda, entrevista 2022)

Continuando con el análisis de la categoría implementación, dentro del conjunto de interacciones, se encuentra también la socialización con otros actores como la familia, la comunidad y la cultura, para este caso se catalogan como deficiente porque las relaciones que se establecen entre ellos son efímeras, esporádicas o inexistentes, se evidencia cierto acercamiento con las familias, pero es limitado a las reuniones que desde los aspectos legales se hacen para mantenerlos informados de los procesos “Integrar a los padres de familia no ha sido una tarea fácil teniendo en cuenta múltiples factores de índole social, cultural y económico” (Páez, entrevista 2022). Lo cual demuestra que se requieren cambios acordes con lo establecido en el documento de las Bases curriculares, en sus subcategorías: ambientes pedagógicos, experiencia e interacción.

Concretizando con respecto a la categoría de implementación se puede observar que hay varios elementos que permiten una fluidez y construcción pedagógica de los aprendizajes, pero que estos podrían obtener mejores beneficios si se plantean a través de posturas más modernas, en las que el estudiante sea el artífice y mayor participante de la acción, se observan buenas prácticas pero aún ligadas a acciones tradicionales y técnicas de la enseñanza.

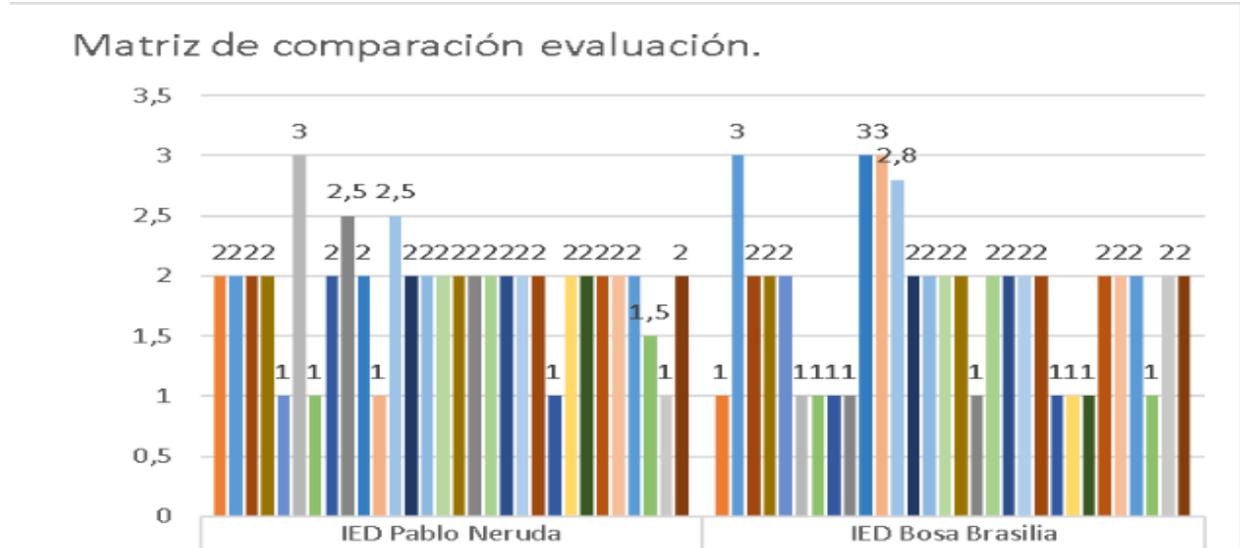
Como última categoría de análisis de la práctica está **la evaluación y reflexión** entendida como un proceso constante y formativo, es transversal en los diferentes momentos que hacen la práctica pedagógica, la cual desde la lectura de los instrumentos se evidenció como uno de los aspectos álgidos. Los resultados que se obtuvieron a través de la matriz de análisis (anexo 31) muestran que en los datos obtenidos entre las instituciones hay más paridad, el resultado de cada ítem para la IED PN es: sin desarrollar 27%, incipiente 49%, en desarrollo 19% y alcanzado 3%. En tanto, para la IED BB las cifras

son: sin desarrollar 35%, incipiente 45%, en desarrollo 18 % y alcanzado 2 %, se puede observar que ambas instituciones se enfocan teóricamente por una evaluación formativa, cualitativa, no sistémica y que se rige por las características legales de este grado, Los instrumentos de evaluación que se observaron en ambas instituciones son el Sistema institucional de Evaluación (SIE), el observador del estudiante y los boletines de notas.

En la figura 10, se observan los procesos críticos para la IED PN 77% y para la IED BB 80%, Los cuales son: acuerdos con los estudiantes, diagnóstico, diario de campo, matriz de evaluación, los estudiantes toman decisiones, usan diferentes formas de comunicar, representan lo que observan, escriben de mil maneras, se promueve el interés por el mundo natural y animal y reconocen el espacio en el que se mueven.

Figura 10

Resultados de comparación Bases Curriculares y evaluación.



	IED Pablo Neruda	IED Bosa Brasilia
Acuerdos con los estudiantes	2	1
Momento de clase: reflexión	2	3
Interdisciplinar	2	2
Formativa	2	2
Diagnóstico	1	2
Registro en formato	3	1
Diario de campo	1	1
Matriz de evaluación	2	1
Informes descriptivos	2,5	1
Valoraciones al desarrollo	2	3
Acciones de integración institucional	1	3
Comisión de evaluación	2,5	2,8
Los niños y niñas construyen su identidad en relación con los otros: se sienten queridos y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo.	2	2
Los niños y las niñas interactúan entre ellos cooperan y construyen acuerdos	2	2
Los niños y las niñas construyen su autonomía y aprenden a autorregular sus emociones	2	2
Los niños y las niñas identifican y valoran las características corporales y emocionales de sí mismos y de los demás.	2	2
Los niños y las niñas toman decisiones en	2	1
Los niños y las niñas reconocen que son parte de una familia, una comunidad y un territorio con costumbres, valores y tradiciones.	2	2
Los niños y las niñas comunican sus opiniones, sentimientos y deseos de manera verbal y no verbal.	2	2
Los niños y las niñas representan el mundo a través de las expresiones artísticas.	2	2
Los niños y las niñas son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan imaginan y representan su realidad	2	2
Los niños y las niñas usan diferentes formas de comunicar que adaptan a los diferentes contextos.	1	1
Los niños y las niñas representan lo que observan, sienten, piensan e imaginan, a través del juego, la música, el dibujo y la expresión corporal	2	1
Los niños y las niñas escriben de mil maneras, dándole significado y sentido a sus códigos de escritura.	2	1
Escribe sobre lo que sabe, explorando su propia escritura y observa cómo escriben los adultos	2	2
Los niños y las niñas disfrutan de la lectura a la vez que construyen significados	2	2
Los niños y las niñas disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo.	2	2
Su interés por el mundo natural y animal se intensifica, por ello se muestran inquietos sobre cómo actuar y cuidar a estos seres vivos	1,5	1
Los niños y las niñas reconocen el espacio en el que se mueven cotidianamente y se preguntan por la relatividad de la ubicación de los objetos	1	2
Los niños y las niñas disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo, usan estrategias para contar en medio de experiencias cotidianas.	2	2

Autoría: Lozano, Rodríguez, Segura (2023) producción propia.

De otra parte, se encuentran dificultades frente a tres aspectos: el primero hace referencia a los instrumentos usados para registrar el proceso, dentro de los que se destaca el diario de campo como una de las herramientas principales de reflexión y evaluación en los procesos que se viven con los estudiantes de transición, ninguna de las instituciones tiene evidencias sobre el mismo, situación que da la percepción de que no hay mecanismos específicos que les permitan el seguimiento. “Por medio de la observación y el seguimiento no se tiene un instrumento. En las observaciones en ocasiones se escribe las cosas relevantes.” (Rodríguez, 2022)

La segunda dificultad hace referencia al uso de los resultados enfocados únicamente en informar a las familias los avances, “Al final del trimestre que es un boletín que es descriptivo se trabaja las dimensiones, pero es descriptivo no trabajamos sobre indicadores. Pero es partiendo de lo que está en marcha o las modificaciones que surjan dentro del proceso” (Segura, entrevista 2022), omitiendo su función como elementos que permita la autoevaluación y reflexión de las propias prácticas de la docente; y la tercera tiene que ver con los actores que inciden en la evaluación, se encontró que es un proceso unidireccional, de docente a estudiantes y no da paso a la intervención de otros actores.

Se concluye que las instituciones Pablo Neruda y Bosa Brasilia no han incluido de forma fehaciente los postulados realizados en su currículo y por ende su práctica pedagógica dista de las propuestas dadas por el documento orientador, especialmente en su apropiación, lo cual requiere inicialmente su inclusión desde el currículo formal, a recordar: plan de aula, malla curricular, planeación de clases e instrumentos de evaluación, con el fin de que sean implementadas. Cabe aclarar que no se trata de empezar de cero, sino de reconstruir lo que se tiene hacia una mirada más amplia, para lo cual se presenta el documento informe final a cada institución (anexo 32) donde se señalan los hallazgos y las sugerencias dadas por las investigadoras. Para conocer más sobre los resultados obtenidos a partir de la organización cualitativa que da aspectos más específicos de cada institución se puede revisar el anexo

Como resultado final se determina la existencia de una dificultad en la actualización y transformación de las experiencias educativas, aparentemente relacionada con el maestro como aquel que desde su autonomía lleva al aula las propuestas. Sin embargo, en cada instrumento aplicado en la investigación se observa que las dificultades se presentan desde diferentes instancias, además a la luz de algunos autores se resalta que no hay una culpabilidad única y directa de este actor educativo, sino de cómo está construido el sistema educativo; lo que inició siendo una revisión sobre aplicar o no las bases curriculares, terminó por hacer evidente que el cambio debe extenderse a toda la organización educativa.

Uno de los autores señalados anteriormente es Michell Fullan, con sus aportes sobre el cambio escolar y la mejora educativa, se considera apropiada su propuesta de transformación retomando dos de sus perspectivas, una hace referencia al capital profesional de los docentes (2012) y la segunda a una educación que se oriente desde un paradigma humano (2021). El primero en referencia con lo que denomina los capitales: el humano, el social y el decisorio, de estos se resumen que, si bien la teoría es necesaria esta no es suficiente sin la práctica y la reflexión sobre ella, si la experiencia no es compartida a través de las interacciones enriquecidas con los colegas.

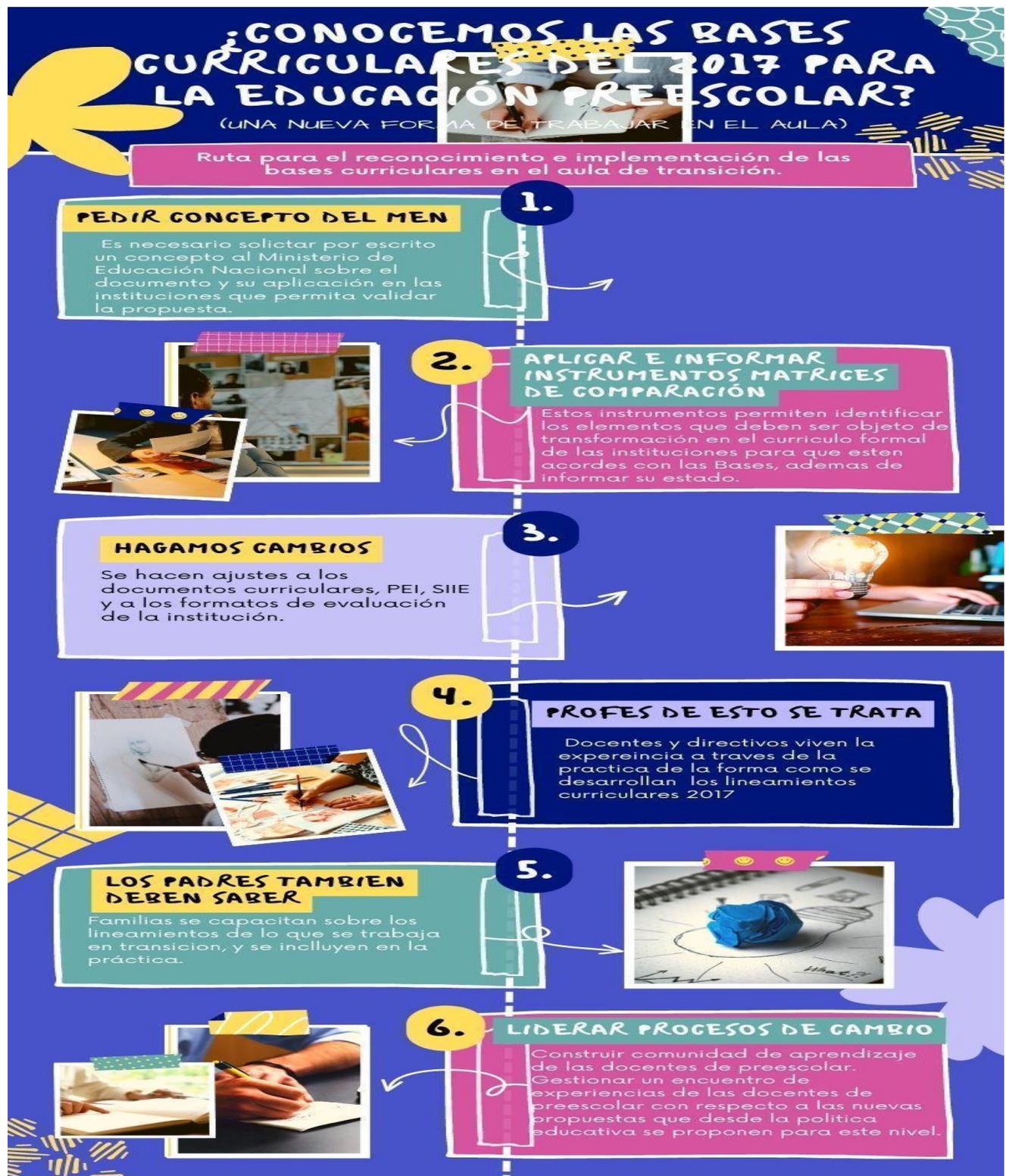
El segundo, invita a cambiar el fondo de todo el paradigma educativo desde algunos impulsores, como bienestar y aprendizaje en contradicción con la obsesión académica que es egoísta, la inteligencia social opuesta a la inteligencia de la máquina que es descuidada, las inversiones en igualdad en oposición a la austeridad que es despiadada y la sistemidad en cambio de la fragmentación que es inerte. Así para el paradigma humano (2021) es necesario replantear el cómo y para qué se enseña, se busca más que impartir conocimiento, ampliar experiencias, aprendizajes y preparar a todos para la vida. Se considera que la propuesta del autor puede contribuir a un cambio acerca de las prácticas pedagógicas por lo que sirvió de referencia para entender el fenómeno que se presentó en la

investigación, sin embargo, no se entra en detalles de esta, y se recomienda para próximas investigaciones.

Por lo tanto, Michel Fullan desde sus planteamientos orienta la propuesta para el desarrollo del tercer objetivo, ofreciendo una ruta de trabajo para que las instituciones inicien el proceso de transformación, su aporte nos permite entender que para que existan cambios en prácticas tan arraigadas debe existir una transformación profunda que incluye a todos los actores. Además, que la apropiación de las Bases Curriculares no debe ser a través de talleres o capacitaciones como se pensaba inicialmente, sino que marca toda una estrategia práctica, cómo se desarrolla en los puntos 4, 5 y 6 de la figura 11.

Figura 11

Ruta de trabajo implementación Bases Curriculares



Autoría: Lozano, Rodríguez, Segura (2023) producción propia.

Conclusiones y Recomendaciones

La investigación concluye que las prácticas pedagógicas del grado transición de las Instituciones Educativas Pablo Neruda y Bosa Brasilia se basan respectivamente en la *serie Lineamientos curriculares: preescolar (1997)* y en el *Lineamiento técnico de educación inicial del distrito (2020)* y no desde las *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*, diferenciados con respeto a los esfuerzos gubernamentales por actualizarse según los estudios y parámetros internacionales. Al caracterizar el currículo formal del nivel de transición, se determinó que las prácticas pedagógicas están más enfocadas en las dimensiones que en los propósitos de desarrollo.

El análisis permitió observar que la propuesta gubernamental para la educación inicial se aborda desde un cambio en las dinámicas de aula. De acuerdo con esta investigación las Bases Curriculares tiene relación con una educación progresista y con las pedagogías modernas y activas siendo la experiencia el centro de todo el aprendizaje a partir de las actitudes, el saber previo, la interacción, el movimiento de los estudiantes dando prioridad a la libertad en el desarrollo, como aspectos que conforman y crean los ambientes adecuados para la práctica educativa. El documento emitido tiene algunos vacíos frente a lo que ha surgido en los últimos años (inclusión, bilingüismo, STEAM).

De acuerdo con este planteamiento, el maestro debe estar dispuesto a ajustarse a los diferentes paradigmas que se van dando sobre las formas de cómo aprende el estudiante, sus intereses y las necesidades sociales del momento a través de la reflexión, situación que no se evidencia en las realidades institucionales que fueron objeto de esta investigación, se observa un maestro arraigado a las anteriores regulaciones legales y a su misma formación, que en algunos casos no permite cambios a las estructuras concebidas a través de la experiencia. Además, de esta situación descrita hay otros tres factores que consideramos son determinantes en el resultado del desconocimiento de las BBCC en las prácticas pedagógicas, estos son: la poca divulgación y capacitación que hizo el gobierno nacional sobre el documento; la falta de motivación a los docentes para la innovación en sus prácticas; y el

reconocimiento de una zona de confort de algunos de ellos que no les permite transformar su práctica porque ya tienen un “dominio adquirido”.

Además, la caracterización permitió identificar que la institución Educativa Bosa Brasilia se destaca por tener más elementos en común con las propuestas dadas por las bases curriculares, este fenómeno puede ser el resultado de la política que frente a la educación inicial maneja la ciudad de Bogotá. También, se identificó que en los documentos del currículo formal de las dos instituciones no hay cambios representativos acordes a los movimientos sociales que involucran a todos los actores de la comunidad educativa, el currículo propuesto por Vilches (2004) no se desarrolla como tal, sino que es un elemento estático, con una estructura temática y fragmentada en torno a las dimensiones de desarrollo en la que se privilegia el saber-saber dentro de las intenciones pedagógicas, no tiene en cuenta la inmersión e interacción con otros actores de la comunidad educativa y con el contexto, esto demuestra una tendencia de esquemas tradicionales.

En cuanto la interpretación de la práctica pedagógica, se reconoce su significación en el desarrollo del estudiante enfocándose en él como eje central. Se destaca la trascendencia de la afectividad en las interacciones que se desarrollan en el aula, aunados a la intención de mejora constante por parte de las docentes, sin embargo, este proceso se ve relegado debido a la falta de cultura investigativa. Este aspecto es crucial para la reflexión, evaluación y autoevaluación de las experiencias educativas, siendo un punto crítico que requiere otra investigación futura.

Se observó que algunos docentes desconocen el documento por lo que en general no existe una apropiación en sus prácticas, tampoco el estado ha realizado la actualización mostrando su trascendencia y beneficio en cuanto a los procesos de educación inicial, con lo cual se demuestra que aunque hay una política educativa nacional que se supone debe ser aplicada de forma equitativa no se ejecuta, la razón puede radicar en que la publicación de estas se hace para cumplir objetivos y en realidad no se soluciona lo que aqueja a los sectores educativos.

La investigación arrojó que no se están dando en las aulas procesos educativos acordes con el documento “*bases curriculares para la educación inicial y preescolar*”. Sin embargo, no se desconocen los avances que tiene cada institución porque en sus documentos curriculares existe un acercamiento a sus planteamientos teóricos, que sirven como base para la reformulación de la propuesta curricular; estos ajustes pueden ser orientados por las mismas matrices de comparación aplicadas, que integradas con las necesidades e intereses dados en cada institución pueden dar paso a propuestas transformadoras, máxime cuando desde la ley de infancia y adolescencia 1804 del 2016 estas características sobre la educación inicial ya están enmarcadas, empezar a trabajar desde estas es garantizar un derecho de la niñez y además mejorar los procesos escolares con calidad. Además, esto está en consonancia con pensar en el niño y la niña como sujetos de derecho, por lo que se deben reconocer así, inclusive desde las mismas formas en las que se establecen las prácticas pedagógicas.

En algún momento se pensó en señalar al docente como principal responsable de no adaptarse a las actualizaciones para generar los cambios necesarios, pero a través de la información recolectada desde diferentes actores y su análisis, se entendió que este imaginario no es acorde y que limita el entendimiento de las dinámicas reales para dar soluciones a las problemáticas. La complejidad del fenómeno presentado conlleva a entender que el cambio debe darse en el mismo sistema educativo.

También se pensaba que una de las soluciones era divulgar el documento propuesto por el MEN a través de talleres y capacitaciones a toda la comunidad educativa, pero se encontró que este tipo de estrategias no van a generar cambios en las prácticas, un ejemplo claro es el Programa Todos Aprender desarrollado hace más de diez años por el Gobierno Nacional del que la IED Pablo Neruda es partícipe, este no demuestra cambios en la organización y la experiencia educativa de sus docentes de transición. Este hallazgo está limitado por el objetivo de este ejercicio, pero se considera para futuros estudios investigativos y propositivos, entendiendo que la aplicación de políticas educativas o postulados

pedagógicos se deben construir desde el hacer, así como la misma experiencia educativa que se propone para los estudiantes.

Las instituciones educativas pueden seguir la ruta de trabajo propuesta por esta investigación para la transformación de sus prácticas, de otra parte, el Gobierno Nacional puede iniciar un proceso pedagógico experimental que permita la apropiación de las bases curriculares en las aulas, en este sentido la Universidad Gran Colombia guiada por esta investigación puede ser líder y gestora del proceso. Además, se considera que haciendo los ajustes respectivos a los instrumentos estos pueden ser aplicados a otras instituciones para su respectivo análisis y hacer un panorama general sobre el tema.

Las recomendaciones para futuras investigaciones son enfocarse en solo uno de los momentos de la práctica pedagógica, para que su exploración sea minuciosa y así mismo sus recomendaciones más exactas, también ser más rigurosos con los instrumentos de recolección de la información para que las respuestas sean precisas y detalladas sobre las intenciones investigativas, para finalizar esta abrió un punto interesante sobre los motivos y las formas de hacer la práctica desde cambios al sistema que puede ser tenido en cuenta como una propuesta para ser presentada al gobierno nacional.

Referencias bibliográficas

- Alcaldía Municipal de Sibaté (2009). *Política pública de primera infancia, infancia, adolescencia y fortalecimiento familiar municipio de Sibaté 2020-2030*.
- Aguirre, A. (2017). Aportes del arte para la primera infancia: una mirada desde el lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito (Tesis de Grado, Universidad Pedagógica Nacional), Bogotá, D.C. <https://1library.co/document/q054ek3y-aportes-primerainfancia-lineamiento-pedagogico-curricular-educacion-distrito.html>
- Arnal, J., del Rincón, D., & Latorre, A. (1992). Investigación educativa fundamentos y metodología. Barcelona: LABOR.
- Bedregal, (2013) “¿Política de primera infancia y educación inicial: integralidad o sectorialidad?” UNESCO, *Currículo para el cuidado y educación de la primera infancia*
http://www.waece.org/notas_unesco/nota26sp.pdf
- Bernheim, C. T. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, (48), 21-32.
- Castro, 2017 *análisis de coherencia entre las políticas públicas, las concepciones y las prácticas pedagógicas en educación inicial en Colombia*.
- Céspedes, M. (2020). Planeación pedagógica: un proyecto colaborativo entre profesores. (Tesis de Grado, Universidad La Sabana). Bogotá.
<https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/44795/Planeaci%C3%B3n%20pedag%C3%B3gica%20un%20proyecto%20colaborativo%20entre%20profesores%20Johana%20C%C3%A9spedes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Consejo Nacional de Política Económica y social [CONPES 109] (2018) Departamento Nacional de Planeación, Ministerio de protección social, Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar,(Colombia). Obtenido 24 agosto 2023.
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177828_archivo_pdf.pdf

Constitución Política de Colombia [Const. P.] (1991). Colombia. Obtenido el 20 de noviembre de 2022.

<https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/Constitucion-Politica-Colombia-1991.pdf>

Corbetta, P. (2007) metodología y técnicas de la investigación social. México: McGraw Hill.

Cortés, V. R. A. (2013). Práctica pedagógica y gestión de aula, aspectos fundamentales en el quehacer docente. *Revista Unimar*, 31(2), 99-113.

Dávila, L. y Requena, M. (2021, enero). Coherencia interna de diseños curriculares de educación inicial en América Latina.

<https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/775/978>

Departamento Nacional de Planeación (DNP) *proyecto de ley número 274 de 2023 “por el cual se expide el plan nacional de desarrollo 2022. 2026. “Colombia potencia mundial de la vida”*

<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/portalDNP/PND-2023/2023-05-05-texto-conciliado-PND.pdf>

Díaz Barriga Ange, “el contenido del plan de estudios de pedagogía: análisis de los programas de asignaturas”

<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=hu9L4QOulC8C&oi=fnd&pg=PA7&dq=plan+de+estudios+bruner&ots=XFpibXM02t&sig=QHIXzm8dVZZy8muNaaAFidSm0uc#v=onepage&q=plan%20de%20estudios%20bruner&f=false>

Díaz, F., & Hernández, G. (2000). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill.

Dewey, J (1938). “Experience and education” (experiencia y educación) (Lorenzo Luzuriaga) Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva.

<https://tecnoeducativas.files.wordpress.com/2015/08/dewey-experiencia-y-educacion.pdf>

Diker, G. (2010). Organización y perspectivas de la educación inicial en Iberoamérica.

https://www.academia.edu/download/52782391/LA_PRIMERA_INFANCIA.-

[Organizacion de Estados Iberoamericanos. Meta 2021.pdf#page=82](#)

Espín, E. I. (2018). El Trabajo Social y los procesos de intervención en casos de maltrato físico y psicológico a niños/as y adolescentes de 5 a 16 años, tutelados/as por las Instituciones de Inclusión y Ayuda Social pública y privada en el Cantón Rumiñahui, periodo Abril-Agosto 2017.

Bachelor's thesis, Quito: UCE). <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/17885/1/T->

[UCE-0013-CSH-066.pdf](#)

Fierro, C. (1999). Transformando la práctica docente. <https://www.studocu.com/es->

[ar/document/universidad-nacional-de-salta/practica-en-comunicacion-comunitaria-e-](#)

[institucional/301773685-transformando-la-practica-docente-cecilia-fierro/19091805](#)

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2020). Orientaciones programáticas sobre la importancia de la calidad de la educación para la primera infancia en América Latina y el Caribe.

Panamá: UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/media/11061/file/Importancia-Calidad->

[Educacion-Inicial-ALC.pdf](#)

Freire, P. (1968). pedagogía del oprimido.

<https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

Fullan, M. (2021). Los impulsores correctos para el éxito de todo el sistema. Australia: The Centre for

Strategic Education. https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2021/03/21_Right-Drivers-

[Spanish-comp.pdf](#)

García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado, 12(3), 1-16.

González, E. y Rojas, H. (2017). Narrativas sobre la educación de la primera infancia: los educadores iniciales de los jardines infantiles distritales en la localidad de Chapinero en Bogotá, como

agentes educativos.

https://repository.ugc.edu.co/bitstream/handle/11396/3890/Narrativas_%20educaci%c3%b3n_primerainfancia_jardines.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. México: MC Graw Hill. Obtenido de <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Hoyuelos, A. (2008). Los tiempos de la infancia. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf

Jiménez Becerra, I. (2020). El triángulo lógico; una ejecución didáctica emergente para aprender metodología de la investigación. Colombia: Nomos SAS. doi:10.5294/978-958--12-0555-4

Jiménez, A y Quintana, L. (2020). Calidad en la educación inicial: desafío aún pendiente en América Latina. Hallazgos, 17(33), 103-132. <https://www.redalyc.org/journal/4138/413865017005/html/>

Ley 1098 Código de la Infancia y la Adolescencia.

<https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>

Ley 1804 de 2016. Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30021778>

Ley 1295 de 2009. Diario Oficial No. 47.314 de 6 de abril de 2009. Por la cual se reglamenta la atención integral de los niños y las niñas de la primera infancia de los sectores clasificados como 1, 2 y 3 del Sisbén. <https://www.ilo.org/dyn/travail/docs/1499/LEY%201295%20DE%202009.pdf>

Ley 1450 2011 (Junio 16). Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo, 2010-2014.

https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=43101

Ley 715 del 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la

Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf

Mallart, J. (2001). Didáctica: concepto, objetivo y finalidad. *Didáctica General para Psicopedagogos*, 25-54.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/11146.pdf

Ministerio de Educación nacional (2015). *Derechos básicos de aprendizaje*. Santillana
<https://www.colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/derechos-basicos-de-aprendizaje>

Ministerio de Educación Nacional. (2013). La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje. visto en, 1, 6. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. Serie lineamientos curriculares preescolar 1998
https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2014). Referentes técnicos para la educación inicial y preescolar.
<https://www.mineduccion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Referentes-Tecnicos/341880:Referentes-Tecnicos>

Ministerio de Educación Nacional MEN (2019), actividades rectoras de la primera infancia y la educación inicial. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Sistema-de-Educacion-Inicial/178032:Actividades-rectoras-de-la-primera-infancia-y-de-la-educacion-inicial>

Montessori, M. (1949). La mente absorbente del niño. México: Editorial Diana.

Morales, C., Galvis, M., y Olarte, L. (2013). Calidad de educación en primera infancia estrategia de cero a siempre en Cundinamarca. (Tesis de Grado, Pontificia Universidad Javeriana), Bogotá, D.C.
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/12343/MoralesRamirezClaudiaCarolina2013.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Oficina para América Latina y el Caribe de UNESCO. Sistema de información de tendencias educativas en América latina (SITEAL) 2020 “*Perfil de educación Colombia*”, perfil de educación, Colombia.

SITEAL <https://siteal.iiep.unesco.org/pais/colombia#Efectividad>

Otálora, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Revista CS*, 5, 71-96. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4968468>

Palacios, J. & Castañeda, E. (2021). La primera infancia (0-6 años) y su futuro. *Metas Educativas*.

<https://issuu.com/jhoselynoropeza/docs/la-primera-infancia-y-su-futuro>

Peralta, M. (2009). El futuro de la educación iberoamericana: calidad desde la construcción de currículos en una perspectiva de posmodernidad. <https://www.oei.es/uploads/files/consejo-asesor/DocumentacionComplementaria/Infancia/2009-Metas-Primera-Infancia.pdf>

Perrenoud, P. (1999). *Construir competencia desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.

Presidencia de la República (2013). Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión de la estrategia de atención integral. De Cero a Siempre. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177829_archivo_pdf_fundamentos_ceroasiempre.pdf

Resolución 2343 de 1996. Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal.

<https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/35dbc824-2492-4430-928d-555a3465aa52/content>

Romero, N. y Parra, J. (2016, octubre). Lineamientos, currículos y estándares para la educación inicial y preescolar en Colombia, 1994- 2015 entre lo hegemónico y lo alternativo.

<https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/4263>

Santos Guerra, M.A. (2000). *La luz del prisma para comprender las organizaciones educativas*. Málaga: Aljibe.

Soto, C. (2016). Relación entre las prácticas pedagógicas y las neurociencias: aportes al currículo de educación inicial. (Tesis de Grado, Universidad Pedagógica Nacional), Bogotá, D.C.

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1052/TO-19497.pdf?sequence=1>

Tamayo, L. (2007). Tendencias de la pedagogía en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 3(1), 65-76. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134112603005.pdf>

VERBI (1995-2023). MAXQDA. <https://www.maxqda.com>

Villamizar, N. (2016). Concentración gestión educativa y políticas públicas en educación: políticas públicas de educación inicial de los países de Latinoamérica.

<https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/13888>

Vílchez, N.G. (2004). Una revisión y actualización del concepto de Currículo. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, g6 (2), 194-208.

<http://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/1176/1095>

Lista de anexos

- Anexo 1 Resumen política colombiana sobre primera infancia
- Anexo 2 CONPES relacionados con primera infancia
- Anexo 3 Estructura capítulo 1 de las bases curriculares
- Anexo 4 Estructura capítulo 2
- Anexo 5 Estructura capítulo 3 práctica pedagógica
- Anexo 6 Matriz de análisis documental Bases curriculares
- Anexo 7 Elementos constituyen matriz de análisis documental
- Anexo 8 Matrices de comparación de las bases curriculares, estructura general
- Anexo 9 Estrategia de agrupación análisis de datos
- Anexo 10 Matriz comparación BBCC con plan de estudios
- Anexo 11. Matriz comparación BBCC con mallas curriculares
- Anexo 12 Matriz comparación BBCC con planeación de clases
- Anexo 13 Matriz comparación BBCC con procesos de evaluación y reflexión
- Anexo 14. Rubrica de observación de clases
- Anexo 15 Formato encuesta a docente de transición
- Anexo 16 formato entrevista a docentes de transición
- Anexo 17 formato entrevista a estudiantes de transición
- Anexo 18 Formato cuestionario dirigido a directivos docentes y docentes con funciones de orientador
- Anexo 19 Formato cuestionario dirigido a docentes de otras áreas
- Anexo 20 Formato Cuestionario dirigido a familias
- Anexo 21 Tabla Categorías de análisis de la investigación
- Anexo 22 Resultados matriz de análisis documental

Anexo 23 Resultados en porcentaje aportes cuestionarios y entrevistas categorías por Atlas. Ti

Anexo 24 Grafico de líneas plan de estudios

Anexo 25 Grafico de líneas mallas curriculares

Anexo 26 Grafico de líneas planeación de clases

Anexo 27 Respuestas encuesta a docente transición.

Anexo 28. Frecuencia de palabras MAXQDA

Anexo 29 Combinaciones de palabras BBCC en MAXQDA

Anexo 30 Resultados rubrica observación de clases

Anexo 31 Grafico de líneas evaluación y reflexión

Anexo 32 Informe final presentado a instituciones

Anexo 33 Resultados cualitativos entrevistas y cuestionarios

Anexo 34 Resultados entrevistas docentes transición

Anexo 35. Resultados entrevistas estudiantes transición