



ALCALDÍA DE MEDELLÍN
DESPACHO DE LA GESTORA SOCIAL
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE MEDELLÍN
UNIDAD ADMINISTRATIVA ESPECIAL BUEN COMIENZO

**EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO VIGENTE PARA LA ELABORACIÓN DEL DISEÑO
CURRICULAR DE EDUCACIÓN INICIAL BUEN COMIENZO**

SECRETARIA DE EDUCACIÓN

Alexandra Agudelo Ruiz

DIRECTOR (e) UNIDAD ADMINISTRATIVA ESPECIAL BUEN COMIENZO

Hugo Alexander Díaz Marín

ELABORACIÓN DEL DOCUMENTO

Julio Alexander Ortiz Montoya

Enid Daniela Vargas Mesa

Luz Enith Sierra Lopera

Natalia Guzmán Atehortúa

María Alejandra Ruiz Bohórquez

Medellín 2021



Contenido

1. OBJETIVOS Y ALCANCE	4
1.1 Objetivo general	4
1.2 Objetivos específicos	4
1.3 Alcance	4
2. COMPONENTE TEÓRICO	5
2.1 Evaluación del Currículo Vigente	5
2.2 Modelo de evaluación propuesto	5
2.2.1 ¿Qué evaluar?	5
2.2.2 ¿Cómo evaluar?	7
2.2.3 ¿Para qué evaluar?	8
3. COMPONENTE METODOLÓGICO	10
3.1. Fase 1. Diseño y validación del modelo de evaluación curricular y construcción de técnicas interactivas.	10
3.1.1 Definición de los elementos y características que componen las dimensiones.	12
3.1.1.2 Currículo real	12
3.1.1.3 Currículo oculto	16
3.1.3 Validación del modelo de instrumento de evaluación curricular.	19
3.1.4 Análisis de la validación del instrumento de evaluación curricular	19
3.1.4.1. Dimensión currículo formal	20
3.1.4.2. Dimensión currículo real	20
3.1.4.3. Dimensión currículo oculto	20
4. Fase 3. Análisis de la aplicación de evaluación curricular	22
4.1. Análisis del instrumento de evaluación curricular.	22
4.1.1. Dimensión currículo formal.	22
4.1.2. Dimensión currículo real.	27
4.1.3 Dimensión currículo oculto.	31
4.2. Análisis de las técnicas interactivas	36
4.2.1 Técnica interactiva árbol de experiencias	37
4.2.2 Técnica interactiva las niñas y los niños cuentan su experiencia en Buen Comienzo.	45
5. Conclusiones	52
6. Referencias	54

PRESENTACIÓN

En el marco de las acciones emprendidas para dar cumplimiento a la Política Pública de Primera Infancia de Medellín y de la estrategia de Transformación Educativa y Cultural de la Ciudad; la Unidad Administrativa Especial Buen Comienzo, se ha propuesto la construcción de un Diseño Curricular de Educación Inicial y unas guías pedagógicas orientadoras para la implementación de este diseño.

Por lo anterior, se ha definido en la fase de alistamiento de la propuesta, la acción estratégica denominada: Una evaluación del currículo vigente para enriquecernos con la experiencia vivida. Dicha evaluación se llevó a cabo desde tres dimensiones del currículo: el formal, el real y el oculto (Casarini, 1997).

Desde la dimensión formal se evaluó la fundamentación pedagógica, objetivos, dimensiones y resultados del aprendizaje en la educación inicial y las estructuras curriculares (dimensiones, áreas, ejes, contenidos, metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación).

En cuanto a la dimensión real se evaluaron las estrategias metodológicas empleadas por los agentes educativos para promover procesos de desarrollo y aprendizaje.

Por su parte, en la dimensión oculta se evaluaron las condiciones especiales, materiales, humanas, valores, modelos, actitudes de los agentes educativos, niñas, niños y familias; los procesos de socialización en las salas de desarrollo y los ambientes de aprendizaje.

Este documento se estructura en dos componentes, uno teórico y uno metodológico; el componente teórico presenta la fundamentación y validación del modelo de evaluación del currículo vigente que se emplea en Buen Comienzo, y el componente metodológico presenta los resultados obtenidos de la aplicación de la evaluación.



1. OBJETIVOS Y ALCANCE



1.1 Objetivo general

Evaluar el currículo vigente empleado en las distintas modalidades de atención por las entidades prestadoras del servicio, mediante un proceso participativo que utilice un modelo y unas herramientas para establecer un diagnóstico que aporte a la construcción del Diseño Curricular de Educación Inicial, Buen Comienzo.



1.2 Objetivos específicos

Diseñar y validar el modelo y las herramientas de evaluación del currículo vigente en Buen Comienzo.

Evaluar el currículo vigente empleado en las distintas modalidades de atención por las entidades prestadoras del servicio.

Analizar los resultados obtenidos en la evaluación del currículo vigente para establecer un diagnóstico que aporte a la construcción del Diseño Curricular de Educación Inicial, Buen Comienzo.



1.3 Alcance

Desde el diseño, validación del modelo y las herramientas de evaluación curricular hasta la aplicación y análisis de los resultados obtenidos para establecer un diagnóstico que aporte a la construcción del Diseño Curricular de Educación Inicial, Buen Comienzo.



2. COMPONENTE TEÓRICO

2.1 Evaluación del Currículo Vigente

Se comprende la evaluación curricular como “un proceso de recolección, procesamiento e interpretación de información necesarios para conocer, comprender, emitir juicios y tomar decisiones sobre un currículo determinado que conduzca a su permanente mejoramiento” (González & Rincón, 2001, p. 4). A su vez, se trata de “un proceso de participación en la toma de decisiones que hace posible que el currículo se adapte a los cambios tecnológicos y a las necesidades sociales” (Castro et al., 2015, p. 47).

En este documento se presenta un modelo adaptado a las necesidades de la propuesta de Diseño Curricular de Educación Inicial - Buen Comienzo, que permitió a su vez aportar a la construcción participativa de este diseño.

2.2 Modelo de evaluación propuesto

2.2.1 ¿Qué evaluar?

Para este modelo de evaluación se incluyen los aspectos inmersos en las dimensiones del currículo formal, real y oculto, “con el fin de facilitar el estudio del objeto, de éste se modelan sólo aquellos rasgos o características, que son de importancia para la arista del objeto a estudiar” (Castro et al., 2015, p. 67).

Los elementos que hacen parte de las dimensiones; las características que componen los elementos; los aspectos a evaluar según las características definidas y las fuentes de evidencia con las que se comprueba el cumplimiento de los aspectos a evaluar.

En la definición de los elementos y características que componen las dimensiones del currículo se retoman algunos criterios propuestos desde diversas posturas teóricas para la fundamentación del modelo de evaluación, tales como:

La integralidad: responde a una formación integral en coherencia con los valores, conocimientos, actitudes y aptitudes que hacen parte de la misión y los objetivos propuestos en el proceso educativo (Castro et al., 2015). En tal sentido, este criterio comprende la visión que se tiene de la educación inicial como un proceso de desarrollo y aprendizaje integral.



La flexibilidad: este criterio se contempla en función de que el currículo se actualice de manera constante y sea pertinente para el contexto en el que se implementa (Castro et al., 2015). De esta forma, la educación inicial se enmarca en un currículo actualizado y pertinente que garantice y promueva el desarrollo integral de las niñas y los niños.

La pertinencia: se refiere a la coherencia entre los métodos y estrategias pedagógicas para desarrollar los objetivos propuestos, los cuales deben estar acordes a las necesidades del contexto y los intereses de los actores involucrados en las acciones pedagógicas (Castro et al., 2015).

El uso de las TIC: hace referencia a la disposición en los ambientes de aprendizaje de recursos y herramientas tecnológicas suficientes, actualizadas y adecuadas para que todos los actores que hacen parte del proceso pedagógico hagan uso de ellas (Castro et al., 2015).

La innovación: este criterio tiene presente los planes y acciones de mejoramiento en el marco de la gestión a la calidad desde la evidencia científica y el fortalecimiento del desarrollo de las capacidades de los actores presentes en los servicios que se prestan en la educación (Minciencias, 2019, p.2).

La coherencia: desde la evaluación del currículo se busca una relación lógica entre la teoría y práctica, reconociendo cada uno de los procesos pedagógicos y educativos que se tienen con las niñas y los niños, familias y comunidad, en coherencia con las apuestas técnicas, las políticas en primera infancia a nivel local, nacional e internacional.

La interdisciplinariedad: es fundamental el trabajo en conjunto del equipo interdisciplinar que conforma los ambientes y entornos en educación inicial, debido a que la unión de los diversos saberes de los actores inmersos en el proceso pedagógico permite la conformación de redes y comunidades de apoyo que promueven el desarrollo y el aprendizaje integral de las niñas y los niños (MEN, 2017).

La transdisciplinariedad: este criterio se fundamenta desde la Política Pública de Primera Infancia y el Programa Buen Comienzo (2015) en la cual se establece que el enfoque de atención integral comprende la primera infancia desde “las ciencias sociales, de la educación, de la salud, y económicas, entre otras, abordando la complejidad, diversidad y particularidad de este momento del ciclo vital” (Art. 4).

La eficiencia: este criterio puede confirmar el adecuado uso de los recursos humanos, materiales y financieros utilizados para el desarrollo del currículo (Castro



et al., 2015). Además, define la relación entre el costo moderado de la gestión educativa para el logro de los objetivos y la permanencia de las niñas y los niños en la educación inicial.

La eficacia: Puede constatar el logro de los objetivos proyectados en el currículo (Castro et al., 2015). En este sentido, “hace referencia a la medida y a la proporción en la que se alcanzan los objetivos educativos, respecto de la equidad en la distribución de los aprendizajes, de su relevancia y de su pertinencia” (Morales et al., 2016, p.31).

2.2.2 ¿Cómo evaluar?

De acuerdo con Castro et al. (2015) para llevar a cabo un proceso de evaluación curricular se debe hacer el recorrido por sus diferentes fases de planificación, diseño, desarrollo, aplicación, utilización de los resultados y control.

La evaluación del currículo vigente en Buen Comienzo se realizó a partir de tres fases: diseño y validación del modelo y las herramientas para la evaluación del currículo, aplicación del modelo de evaluación del currículo y análisis de los resultados. Cada fase comprendió una serie de acciones que se llevaron a cabo a partir de los objetivos propuestos.

Fase 1. Diseño y validación del modelo de evaluación del currículo vigente en Buen Comienzo y construcción de técnicas interactivas.

Esta fase comprende las siguientes acciones:

- ◆ Definir los elementos y características que componen las dimensiones del currículo formal, real y oculto.
- ◆ Diseñar el modelo de instrumento de evaluación curricular donde se incluyan las dimensiones, los elementos, las características del currículo, se determinen los aspectos a evaluar y los enunciados para la construcción del instrumento de evaluación curricular.
- ◆ Validar el modelo de instrumento de evaluación del currículo vigente en Buen Comienzo y adecuarlo a partir de los resultados obtenidos en el análisis.
- ◆ Analizar los datos recolectados en la validación del instrumento de evaluación curricular.
- ◆ Construir técnicas interactivas para el fortalecimiento de la evaluación curricular.

Fase 2. Aplicación del instrumento de evaluación del currículo vigente en Buen Comienzo y de las técnicas interactivas.

Esta fase comprende las siguientes acciones:

- ◆ Conformar mesas de trabajo en diferentes sedes y modalidades de atención.
- ◆ Aplicar el instrumento de evaluación curricular y las técnicas interactivas en las mesas de trabajo conformadas.

Fase 3. Resultados de la aplicación de evaluación curricular

Esta fase comprende las siguientes acciones:

- ◆ Consolidar la información obtenida con la aplicación del instrumento de evaluación curricular y las técnicas interactivas.
- ◆ Sistematizar y analizar la información recolectada con miras a establecer un diagnóstico con base en los resultados obtenidos que aporte a la construcción del Currículo de Educación Inicial, Buen Comienzo.

2.2.3 ¿Para qué evaluar?

La evaluación del currículo vigente en Buen Comienzo se propone para la recolección sistemática y el análisis de la información, que permitan valorar, tomar decisiones, realizar la gestión y desarrollar el Currículo de Educación Inicial, Buen Comienzo.

Este procedimiento adquiere sentido con las siguientes características que proponen Castro et al. (2015):

- ◆ Inherente a la práctica curricular.
- ◆ Facilitador de información útil de carácter cualitativo.
- ◆ Permite el comparativo entre lo proyectado y lo alcanzado.
- ◆ Considere indicadores de eficiencia y eficacia.
- ◆ Valore la coherencia entre todos los aspectos que constituyen el currículo.
- ◆ Establece conexión entre la forma de evaluar y los objetivos considerados en el currículo.
- ◆ Tiene en cuenta a los actores beneficiarios.

Gráfico 1. Ciclo de evaluación del currículo vigente en Buen Comienzo.



Fuente: Elaboración propia (septiembre, 2021)

3. COMPONENTE METODOLÓGICO

Para llevar a cabo la evaluación del currículo vigente en Buen Comienzo se realiza el recorrido por sus tres fases: diseño y validación del modelo y construcción de las técnicas interactivas, aplicación y análisis de los resultados.

3.1. Fase 1. Diseño y validación del modelo de evaluación curricular y construcción de técnicas interactivas.

En esta fase se definen los elementos y características que componen las dimensiones del currículo formal, real y oculto, para proceder al diseño del modelo de instrumento de evaluación curricular donde se incluyen, además, los aspectos a evaluar y los enunciados que surgen de estos. Asimismo, en esta fase se valida el modelo de instrumento de evaluación curricular, se analizan los resultados obtenidos en la validación y por último, se construyen las técnicas interactivas para el fortalecimiento de la evaluación del currículo vigente en Buen Comienzo.

3.1.1 Definición de los elementos y características que componen las dimensiones.

Para diseñar el modelo de evaluación curricular se parte de tres dimensiones del currículo: formal, real y oculto, cada una de ellas está compuesta por diversos elementos y características que son la base para proponer los aspectos a evaluar. En este sentido, se definen las dimensiones, los elementos y las características que fundamentan el diseño del modelo de evaluación curricular.

3.1.1.1 Currículo formal.

El currículo formal, es un plan que incluye las experiencias de aprendizaje, metas a partir de las habilidades, conocimientos, actitudes, contenidos, recursos educativos y la evaluación (MEN, 2021). Es la sustentación formal con base en lo académico, administrativo, pedagógico, legal y económico.

De acuerdo con lo anterior, para el Currículo de Educación Inicial que se desarrollará desde la Unidad Administrativa Especial Buen Comienzo, el currículo formal se evaluará a partir de los siguientes elementos y características:

a. Fundamentación pedagógica.

A partir de este elemento se evidencia la construcción e implementación de referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral, esto con el fin de construir un mismo horizonte curricular y pedagógico (MEN, 2017, p.22).

Por lo anterior, se identifican en las sedes los cimientos de la educación inicial para acompañar los procesos de desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños; es decir, cuáles son los fundamentos que aplican de acuerdo con aquellos que la constituyen. Lo anterior, en diálogo con los Lineamientos conceptuales y técnicos de Buen Comienzo en los que se considera relevante para la etapa de la primera infancia, sentar “las bases biológicas, neurológicas, cognitivas, afectivas, culturales, y morales del ser humano” (Alcaldía de Medellín, 2021, p. 3).

Además, se debe evidenciar cómo se planifica la educación inicial en el marco de la atención integral con la influencia de factores “como la salud, la educación, la nutrición, el cuidado, la protección, la participación, la interacción familiar y las condiciones socio económicas” (Alcaldía de Medellín, 2021, p. 3).

No menos importante, se reconoce la gestión administrativa y educativa que han realizado las entidades y la interiorización de la normativa nacional y local para la educación inicial establecidos en los planes institucionales y que permite identificar las características del currículo vigente.

En lo que respecta a la fundamentación pedagógica se tiene la siguiente característica:

- ◆ **Lineamientos pedagógicos Buen Comienzo y orientaciones para la operación de las modalidades:** es una herramienta que orienta a las entidades en la prestación del servicio de educación inicial en el territorio (Alcaldía de Medellín, 2019). Se realizó la consulta de los Lineamientos Conceptuales y Técnicos y las orientaciones para la operación de las modalidades de atención establecidos desde la Unidad Administrativa Especial Buen Comienzo y desde el Ministerio de Educación Nacional.

b. Construcción del proceso de aprendizaje.

El aprendizaje es un proceso que adquiere sentido con la interacción de las niñas y los niños con el entorno social, cultural y natural. Este, promueve el desarrollo de acuerdo a la calidad de las experiencias y con la maduración biológica (MEN, 2017).

Cuando las niñas y los niños exploran nuevas formas para abordar los objetos, los elementos de la naturaleza, los juegos y juguetes, desarrollan procesos de autonomía, del pensamiento científico y creativo para aprendizajes significativos. El proceso de aprendizaje implica también motivación para participar, interactuar y relacionarse consigo mismo, con los demás y con el mundo que lo rodea.

Además, la construcción del aprendizaje por parte de las niñas y los niños, implica pensar en formas de organizar, distribuir y orientar los elementos del diseño curricular para el proceso educativo y así, especificar las conquistas y los aprendizajes esperados desde los siguientes aspectos:



◆ **Ejes del desarrollo, los ámbitos de aprendizaje, objetivos por ciclo vital, los objetivos de aprendizaje y los dominios o destrezas:** se evaluó la coherencia entre las Políticas Públicas a nivel local y nacional, a partir de la revisión de los ritmos de aprendizaje, dominio de aprendizajes para la sociedad del conocimiento, avances en el desarrollo y la articulación de la gestión educativa.

c. Evaluación.

Se espera identificar la evaluación como una práctica pedagógica de carácter reflexivo, donde se recoge información, se analiza y se sintetiza para realimentar el proceso de seguimiento al desarrollo de las niñas y los niños. Lo anterior de acuerdo con lo establecido en los Lineamientos de Buen Comienzo, como un proceso formador y dialogante que permita la proyección y planificación de nuevas acciones de mejoramiento para el alcance de las conquistas y los retos del desarrollo infantil en cada ciclo vital.

Asimismo, la evaluación orientada desde las Bases Curriculares del nivel nacional adquiere el sentido de “valoración tanto del proceso pedagógico como del desarrollo y aprendizaje de cada niña o niño” (MEN, 2017, p.113).

En efecto, una mirada sobre esta práctica es la “evaluación para el aprendizaje y no solo del aprendizaje, trascendiendo la noción de que solo es un juicio de qué o cuánto aprendió una niña o niño [...]” (Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, 2018, p.110).

En cuanto a la evaluación se tiene la siguiente característica:

◆ **Resultados del aprendizaje, seguimiento al desarrollo y a la mejora, evaluación (círculo PHVA: planear, hacer, verificar y actuar):** el seguimiento al desarrollo de los niños y las niñas es una oportunidad para reconocer su individualidad, sus fortalezas y las características que les hacen únicos. Toda observación en la educación inicial tiene como principio el reconocimiento de lo que las niñas y los niños saben hacer a partir de los modos particulares de comunicarse, de evidenciar sus conocimientos, interés y compromiso frente a situaciones específicas, lo cual, se verá reflejado en los resultados del aprendizaje (MEN, 2017, p.142). Ahora bien, a partir del seguimiento y mejora se busca la reflexión, sistematización y el mejoramiento continuo de las prácticas pedagógicas de los agentes educativos, para así realizar un diálogo entre saberes y los elementos del contexto, asimismo se toma como referencia el círculo PHVA (planear, hacer, verificar y actuar), las entregas pedagógicas y los descriptores observables.



d. Currículo emergente.

Al respecto del currículo emergente o basado en la experiencia, se tiene en cuenta la manera en que cada entidad lo destaca en la propuesta pedagógica. Es decir, la comprensión y aplicación que hace de este, en diálogo con los lineamientos conceptuales y técnicos de Buen Comienzo (2021) y las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar del Ministerio de Educación Nacional (2017). Según estas bases, el currículo basado en la experiencia:

Pone el acento en la legitimidad de las niñas y de los niños, desde lo que son, seres valiosos, con capacidades infinitas, ... respetuosos de la diversidad y del medio que les rodea, con derecho a ser escuchados, reconocidos como ciudadanos y gestores de paz. (MEN, 2017, p.25)

En este sentido, con las sedes de atención como los escenarios de la educación inicial, se pretende valorar el currículo desde la experiencia como un "proceso pedagógico intencionado, planeado y estructurado, propone oportunidades, situaciones y ambientes para promover el desarrollo de los niños y las niñas, de acuerdo con sus circunstancias, condiciones y posibilidades" (MEN, 2017, p.25).

En lo concerniente a descubrir el currículo emergente en las acciones de planificación de las experiencias desarrolladas con las niñas y los niños en los espacios de la atención de Buen Comienzo, es interesante reflexionar acerca del sentido que propone el enfoque Reggio Emilia, según Correa y León (2011):

Se va creando poco a poco y surge de las propuestas de los niños y las niñas y de los profesores que investigan y descubren juntos, respetan opiniones sin dejar que existan verdades absolutas que no dan espacio a la duda. (p.67)

Con respecto al currículo emergente se tiene en cuenta la siguiente característica:

- ◆ **Proyección de la experiencia, seguimiento al desarrollo, logros y conquistas:** se basa en la garantía de la participación y el protagonismo de los niños y las niñas, momento en el cual, se le da el sentido a la propuesta pedagógica diseñada a partir de la creatividad y la resolución de problemas; a partir del acompañamiento oportuno y vinculante con la maestra y la exploración del medio (MEN, 2017, p. 117). Por su parte, con el seguimiento al desarrollo, logros y conquistas se busca reconocer la individualidad y fortalezas de las niñas y los niños, atendiendo los modos particulares de comunicarse.



3.1.1.2 Currículo real

Desde la Dimensión del currículo real se evaluarán diversos aspectos de los elementos y características que componen la práctica de atención que los agentes educativos de Buen Comienzo gestionan en favor del desarrollo integral de las niñas y los niños.

Para la estructuración de los elementos y características de esta dimensión, se parte de la concepción del currículo real como “la puesta en práctica del currículo formal con las inevitables y necesarias modificaciones que requiere la contrastación y ajuste entre un plan curricular y la realidad del aula” (Casarini, 1999, p.8).

En este sentido, se proponen cuatro elementos que direccionan la práctica pedagógica en la educación inicial. Cada elemento está conformado por diversas características, las cuales enrután los aspectos que se evaluarán, a saber:

a. Indagación de intereses y del contexto de la comunidad educativa (Diagnóstico).

Este elemento ayuda a los agentes educativos para la toma de decisiones y también para “proyectar experiencias, estrategias pedagógicas y formas de valoración tanto del proceso pedagógico como del desarrollo y aprendizaje de cada niña o niño” (MEN, 2017, p. 113). Por tanto, se consideran las siguientes características:

- ◆ **Particularidades del contexto:** hace referencia a las particularidades culturales y sociales del contexto en el que los agentes educativos aplican su práctica pedagógica: ubicación, condiciones del entorno cercano a la sede y del entorno que habitan las niñas, niños y familias, así como las fortalezas o limitaciones de la sede: espacios abiertos y cerrados, espacios lúdicos, materiales físicos y tecnológicos. Además, es necesario que los agentes educativos empleen la observación y la escucha activa para proporcionar mejor comprensión durante la indagación.
 - ◆ **Comunicación e interacción con las niñas, niños y familias:** incluye y resalta las necesidades e intereses de las niñas, niños y familias para brindar espacios de participación que generen mayores oportunidades y apoyo en la proyección de la propuesta pedagógica.
- 

- ◆ **Actualización de referentes técnicos y teóricos:** esta característica apunta hacia la consulta y uso constante de documentos técnicos y teóricos que aporten al proceso de conocimiento y comprensión realizado durante la indagación.

b. Proyección de la propuesta pedagógica

Con este elemento los agentes educativos organizan y orientan los procesos de su práctica pedagógica para potenciar el aprendizaje y desarrollo de las niñas y niños, en consecuencia, "es el punto de partida para construir propuestas pedagógicas que garanticen la articulación entre el hacer cotidiano y las intencionalidades pedagógicas" (MEN, 2017, P. 116). Para tal fin, se proponen algunas características:

- ◆ **Intencionalidad pedagógica que integre saberes:** se refiere a la identificación mediante la indagación previa, de las capacidades de las niñas y niños en relación con su desarrollo y aprendizaje para definir unos objetivos que direccionan la proyección de la propuesta pedagógica y a su vez, genere una relación entre la cotidianidad y la intencionalidad definida.
- ◆ **Proceso flexible y abierto:** en esta característica se resalta la importancia de la participación y el protagonismo de las niñas, los niños y las familias en todo el proceso de proyección y a su vez, integrar el Proyecto Pedagógico del escenario educativo donde tenga lugar la práctica pedagógica de los agentes educativos.
- ◆ **Articulación con las orientaciones pedagógicas para la educación inicial:** referida al acompañamiento oportuno de los agentes educativos y la integración del juego, las expresiones artísticas, la literatura y la exploración del medio en la propuesta pedagógica.
- ◆ **Estrategias pedagógicas:** hace referencia a la selección de estrategias que respondan a las características individuales y colectivas de las niñas y niños, empleando los tiempos y los recursos adecuados, entre ellos el diseño de ambientes pedagógicos.
- ◆ **Planeación colectiva:** hace alusión al trabajo en equipo, a la reunión con otros agentes educativos para planear de manera grupal y de esta forma favorecer y promover el desarrollo integral de las niñas y los niños.
- ◆ **Ambiente de aprendizaje:** en esta característica se enfatiza en la ambientación intencionada y con base en un propósito e intencionalidad pedagógica que brinde a las niñas y niños la posibilidad de vivir experiencias nuevas de manera segura e independiente.

c. Vivencia de la experiencia pedagógica

En este elemento, los agentes educativos privilegian la vivencia de los niños, niñas y sus familias “respetando sus experiencias y procurando siempre “llevarlas un poco más allá”; darle paso a la incertidumbre, a la emergencia de mil maneras de aprender con las que cuentan los niños y las niñas” (MEN, 2017, p. 133). En este sentido, integra las siguientes características:

- 
La experiencia como una relación bidireccional: lo que indica que, en la vivencia de la experiencia, los agentes educativos tienen presente su capacidad para percibir y escuchar a las niñas, los niños y sus familias, para de esa manera brindar un cuidado óptimo.
- 
La experiencia como un medio para interactuar: referida a la intención de partir de los intereses y procesos de desarrollo de los niños y las niñas y las expectativas de las familias, para provocar experiencias significativas durante el desarrollo de la propuesta pedagógica.
- 
La experiencia como una vivencia del niño y la niña: en esta característica toma relevancia la singularidad y formas de interacción de las niñas y los niños, lo que guía el acompañamiento de los agentes educativos en su proceso de desarrollo y aprendizaje.

d. Valoración del proceso pedagógico

Este elemento hace alusión a la reflexión continua y constante que los agentes educativos realizan sobre su práctica pedagógica, de tal manera que se enfoque en “intentar responder a las preguntas sobre las formas en que aprenden los niños y las niñas, y sobre las mejores maneras de promover su desarrollo” (MEN, 2017, p.138). Por consiguiente, se proponen las siguientes características:

- 
Reflexión de lo indagado, lo proyectado y la experiencia vivida: hace referencia a la reflexión constante de los agentes educativos en el marco de su práctica pedagógica, con miras a potenciar el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas.
- 
Análisis de la reflexión en relación con el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas: en esta característica se enfatiza en el análisis de la reflexión que realizan los agentes educativos enmarcada en su práctica pedagógica y en torno a las interacciones y participación de todos los actores involucrados en la experiencia pedagógica.

- 
Registro y documentación de la práctica pedagógica: se refiere al proceso de registro y documentación que los agentes educativos realizan mediante las preguntas, interrogantes y reflexiones que surgen durante su práctica pedagógica en el marco de las interacciones con los actores involucrados en la experiencia y el desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños.

3.1.1.3 Currículo oculto

Para el currículo oculto se sugiere la evaluación de varios aspectos los cuales son los elementos y características que permean el proceso de construcción del aprendizaje y las interacciones de las niñas, los niños, los agentes educativos, las familias y en general la comunidad educativa. Estos aspectos se relacionan con la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que no se encuentran explícitos en los lineamientos y metas educativas, pero que permiten resolver las situaciones cotidianas de la práctica pedagógica.

Es así que para constituir los elementos y características que hacen parte de este currículo se tiene en cuenta la definición del currículo oculto “el conjunto de conceptos y valores que el estudiante aprehende de sus modelos - maestros, condiscípulos y profesionales - por su participación en la atmósfera y el hábitat escolar y social, independientemente del documento curricular” (Vílchez, 2004, p.11).

Entonces, se proponen 3 elementos para develar la influencia de diferentes ámbitos en la práctica educativa. Ahora bien, cada elemento contiene varias características las cuales orientan los aspectos a evaluar como son:

a. **Ámbito institucional.**

Este elemento se constituye en el escenario que acoge y complementa la educación que comenzó en el nicho familiar. En este sentido, este ámbito es el entorno educativo donde las niñas y los niños tienen interacciones consigo mismo, con sus pares, con los adultos significativos y demás actores que intervienen en la educación inicial. Las características que se relaciona con este elemento son las siguientes:

- 
El Saber pedagógico: el saber de cada agente educativo se relaciona con la experiencia educativa, su disciplina de formación, la manera de crear propuestas y de reflexionar su labor; esto permite el despliegue de sus capacidades para proyectarse en la práctica pedagógica. Se puede concluir que “por medio del tejido particular que hace cada maestra entre el bagaje, la reflexión y la práctica es posible impregnar de sentido todos los actos cotidianos que se dan en los diversos escenarios de la educación inicial”(MEN, 2017, p.29).

- 
- ◆ **El Quehacer pedagógico:** en este se compromete el vínculo afectivo que establecen los agentes educativos para acompañar y posibilitar el desarrollo y el aprendizaje. Así mismo, se relaciona con la forma en que en la práctica pedagógica se abordan “prácticas, valores, simbologías, normas y representaciones de mundo que configuran la identidad individual y colectiva del grupo al que pertenece cada niña y cada niño” (MEN, 2014, p. 57).
 - ◆ **El Ser del agente educativo en la práctica pedagógica:** los agentes educativos ejercen su desarrollo humano caracterizados por la capacidad de reflexionar, analizar críticamente, promover el cambio, participar en forma activa y comprometida por el mejoramiento, la transformación y la calidad de la educación inicial.

b. **Ámbito Familiar.**

La familia es el primer entorno social de formación, por lo tanto, es sustancial porque al interior de ella se vivencia actitudes y se ofrecen las normas para la formación en valores que permean la educación de las niñas y los niños desde edades tempranas, Salazar (2017) afirma que “el currículum familiar: representa un proceso educativo de orden implícito presente en el escenario en el cual transcurre el quehacer cotidiano de las familias dentro y fuera del hogar” (p.6). La característica a tener en cuenta es la siguiente:

- ◆ **Rol de la familia:** la familia es la primera red de apoyo del ser humano y por esta razón el escenario donde se relacionan sus miembros se constituye en el ambiente familiar. Este, juega un papel importante en la adquisición de las habilidades necesarias para la interacción de los niños y las niñas en el entorno social, natural y cultural.

Asimismo, el rol que ejerce la familia es potenciador de las relaciones interpersonales desde la formación en valores de sus integrantes, porque “desde el hogar se transmiten modelos de comportamientos que resultan ser beneficiosos para la sociedad, así mismo se transmiten otros modelos que afectan seriamente el funcionamiento de la sociedad” (Suárez & Vélez, 2018, p. 18). Por consiguiente, el sistema de valores familiares adquiridos durante la primera infancia, influye en los entornos de educación inicial para el desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños, para asumir sus retos y conquistas, además, en las formas de solucionar los conflictos y situaciones de la vida cotidiana.



c. **Ámbito Sociocultural.**

- ◆ **Contexto inmediato:** Las relaciones de cuidado y afecto que establecen las niñas y los niños con la familia, les permite crear vínculos sanos; así mismo, el crecer en ambientes enriquecidos y protectores fortalecen las interacciones sólidas, oportunas, pertinentes y de calidad, las cuales favorecen su desarrollo y aprendizajes a lo largo de la vida.

Los factores de riesgo que influyen en el bienestar de las niñas y los niños están relacionados con las características del escenario familiar y comunitario, pero también con aquellas del contexto más amplio en el que interactúan cotidianamente. En este sentido, es necesario fomentar redes de apoyo en centros de desarrollo infantil y otras instituciones con adultos responsables para que puedan establecer relaciones cálidas y seguras con el entorno y los demás (Martínez & García, 2011).

En este sentido, las niñas y los niños son seres que establecen relaciones dinámicas y bidireccionales, cuando interactúan en los diferentes escenarios y ambientes cotidianos; es decir, es relevante la influencia de la familia y la comunidad en la interconexión con otros entornos diferentes al del hogar, para el desarrollo de sus potencialidades (García, 2001).

Comunidad: este grupo social entretiene un conjunto de relaciones que se caracteriza por el estilo de convivencia, los intereses políticos, el conjunto de normas y los valores que tiene en un determinado territorio. Una comunidad tiene una estructura económica, social y política, como también, unas características demográficas las cuales influyen en los servicios de salud y educación, de transporte, para el trabajo, la vivienda, la recreación entre otros; estos aspectos y la cohesión de las personas e instituciones influyen en el acceso oportuno a los recursos para el bienestar de las niñas y los niños (Bedregal & Pardo, 2004).

Asimismo, la calidad de las interacciones y el conjunto de valores de una comunidad caracterizan las relaciones entre los adultos, las niñas y los niños, para potenciar su desarrollo y prevenir variadas vulneraciones como la violencia y el maltrato infantil. Entonces, la cohesión y participación de una comunidad y el apoyo social que les brinde a través de programas e intervenciones promueven las habilidades sociales, el crecimiento y desarrollo infantil (Bedregal & Pardo, 2004).

En efecto, la participación de las niñas y los niños en los espacios comunitarios, fortalece los procesos del pensamiento creativo, la iniciativa en juego y la resolución de situaciones y conflictos de la vida cotidiana, entre otros.

3.1.2 Diseño del modelo de evaluación curricular.

Para diseñar el modelo de evaluación del currículo vigente en Buen Comienzo, se incluyen los elementos y características de cada dimensión del currículo, con base en estos, se proponen los aspectos a evaluar, de los cuales surgen los enunciados que fundamentan el instrumento de evaluación curricular y que se evalúan según una escala de cumplimiento.

3.1.3 Validación del modelo de instrumento de evaluación curricular.

Se realizó la validación del instrumento de evaluación mediante un cuestionario con escala de valoración tipo Likert construido con base en los enunciados propuestos en el modelo del instrumento de evaluación curricular. El cuestionario fue enviado de manera digital y diligenciado por los agentes educativos de las entidades prestadoras del servicio.

Una vez validado el instrumento de evaluación curricular, se revisaron los enunciados con miras a adecuarlos de acuerdo con los resultados que arrojó el análisis de la validación. De esta manera, se establecieron los enunciados que hacen parte del instrumento de evaluación del currículo vigente en Buen Comienzo, en el que se da cuenta del cumplimiento de los elementos y características propuestas para cada dimensión curricular.

3.1.4 Análisis de la validación del instrumento de evaluación curricular.

Como establece Soriano (2014) “para la elaboración de instrumentos debe tenerse claridad de los conceptos sobre constructo teórico, medición, confiabilidad y validez” (p.21). Por este motivo, la validación del instrumento de evaluación curricular, se realizó con 117 agentes educativos, que equivalen al 60% de la población proyectada, quienes eligieron en una escala de importancia, la valoración para cada uno de los enunciados a evaluar.

Para analizar la información recolectada, en primer lugar, se consolidaron los datos y se categorizaron las respuestas a los enunciados propuestos para cada currículo: formal, real y oculto. Seguidamente, se realizó un análisis descriptivo con base en los resultados porcentuales de cada enunciado, en el que se evidencian las apreciaciones y valoraciones realizadas por los agentes educativos.

3.1.4.1. Dimensión currículo formal

En la dimensión del currículo formal, se propuso evaluar los aspectos inmersos en la fundamentación de las sedes de Buen Comienzo desde lo académico, administrativo, pedagógico, legal y económico. De acuerdo con esto, se evidencia la relevancia de los elementos y características que componen cada aspecto de este currículo.

3.1.4.2. Dimensión currículo real

En la dimensión del currículo real se propuso evaluar diversos aspectos que componen la práctica pedagógica que los agentes educativos de Buen Comienzo gestionan en favor del desarrollo integral de las niñas y los niños. En este sentido, en la validación realizada por los agentes educativos se evidencian asuntos relevantes de cada elemento y aspectos a evaluar.

3.1.4.3. Dimensión currículo oculto

En la dimensión del currículo oculto se propuso evaluar los diferentes aspectos que se relacionan con la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que no se encuentran explícitos en los lineamientos y metas educativas, pero que permiten resolver las situaciones cotidianas de la práctica pedagógica y que influyen de forma significativa en el desarrollo integral y el proceso de construcción del aprendizaje; es así, como en la validación realizada por los agentes educativos se evidencian ideas sustanciales de cada elemento y aspectos a evaluar.

4. Fase 3. Análisis de la aplicación de evaluación curricular

Para el proceso de análisis, se construyó una matriz categorial del instrumento y de cada técnica interactiva, en las cuales se organizó la información partiendo de los objetivos propuestos en el instrumento y las técnicas, lo que permitió identificar los aspectos relevantes evidenciados en el trabajo de campo.

Posteriormente, se procedió a una triangulación de datos, la cual, es definida como el “uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno” (Okuda & Gómez, 2005, p.119).

En este sentido, para analizar la información obtenida en la aplicación del instrumento de evaluación y de las técnicas interactivas, se consolidó la información para proceder a la sistematización y el análisis descriptivo, que permitió realizar un diagnóstico para aportar a la construcción del Diseño Curricular de Educación Inicial, Buen Comienzo.

4.1. Análisis del instrumento de evaluación curricular.

Para el análisis se partió de la consolidación de la información recolectada en cada una de las sedes en las que se conformaron las mesas de trabajo, esto se realizó mediante una matriz de sistematización y categorización de los enunciados propuestos en cada currículo: formal, real y oculto, para finalmente realizar un análisis descriptivo con base en los resultados de cada enunciado, en el que se evidenció su nivel de cumplimiento.

A continuación, se explican los hallazgos desde cada dimensión del currículo.

4.1.1. Dimensión currículo formal.

En esta dimensión se trianguló lo observado en las visitas a las sedes y la revisión de documentos que dan cuenta de las prácticas pedagógicas de las entidades con la revisión de los Lineamientos de Buen Comienzo (2021), Lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (2014) y las Bases Curriculares de Educación Inicial y Preescolar (2017).

En la tabla 1 se resume el cumplimiento de cada enunciado propuesto para los elementos que componen esta dimensión en el instrumento de evaluación curricular, por la totalidad de las sedes que participaron en las mesas de trabajo.

Tabla 1. Cumplimiento Dimensión currículo formal

Elementos	Enunciados	Cumplimiento		
		Se evidencia totalmente	Se evidencia parcialmente	No se evidencia
a. Fundamentación pedagógica	1	14	0	0
	2	14	0	0
b. Construcción del proceso de aprendizaje	3	14	0	0
	4	7	5	2
	5	14	0	0
c. Evaluación	6	12	2	0
d. Currículo emergente	7	12	2	0
	8	12	2	0
	9	4	9	1

Elaboración propia (diciembre, 2021)

A continuación, se presentan los resultados en cada uno de los elementos que conforman esta dimensión:

a. Fundamentación pedagógica

En las 14 entidades que participaron en las mesas de trabajo, se evidencia totalmente una coherencia entre su propuesta pedagógica en relación con los Lineamientos de Buen Comienzo (2021) y los del Ministerio de Educación Nacional (2014).

De acuerdo con la revisión de la propuesta pedagógica y la caracterización de las entidades que operan los jardines infantiles, centros infantiles, ludotecas y modalidad familiar, se evidencia que el currículo que se desarrolla actualmente se sustenta en los Lineamientos de Buen Comienzo (2021), a partir de diversos enfoques y modelos pedagógicos como: el dialógico; el constructivista con enfoque de derechos y diversidad; la filosofía educativa de Reggio Emilia; el modelo educativo y filosófico



VESS (Vida Equilibrada, con Sentido y Sabiduría); la visión constructivista y un enfoque de derechos y diversidad; el modelo sociocultural - constructivista dialógico; el modelo constructivista social bajo el enfoque diferencial de derechos; el modelo constructivista, enmarcado en la teoría sociocultural.

En cuanto al aspecto legal, se evidencia cumplimiento en el diligenciamiento de los formatos a los que se les hizo revisión: propuesta pedagógica, proyección y documentación de la experiencia, seguimiento al desarrollo.

Asimismo, se evidencia totalmente que las propuestas pedagógicas de las 14 entidades están alineadas con los Lineamientos de Buen Comienzo (2021), debido a que las entidades cumplen con el criterio de calidad solicitado para este formato. De igual forma, las entidades responden a lo propuesto en los Lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (2014) y las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar (2017) en el marco de la garantía del desarrollo integral de los niños y las niñas menores de seis años.

b. Construcción del proceso de aprendizaje

En este elemento el cumplimiento se presenta desde varios enfoques. El primero, se evidencia totalmente en las 14 entidades que participaron en las mesas de trabajo desde la coherencia entre las propuestas pedagógicas de cada entidad, los Lineamientos de Buen Comienzo (2021) y las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar (2017). En tal sentido, con la revisión de la propuesta pedagógica, la caracterización de las entidades operadoras del servicio y el seguimiento al desarrollo de cada sede, se encuentra que las propuestas pedagógicas de las entidades se sustentan en las particularidades de las niñas y los niños, desde el reconocimiento de los ritmos de aprendizaje como elementos generadores de experiencias que potencian el desarrollo integral.

Por otro lado, en las propuestas pedagógicas de 7 entidades se evidencia totalmente el sentido de potenciar capacidades y habilidades, más no competencias, lo cual es dialogante con los Lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (2014) y las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar (2017). De manera que, en las entidades se hace mención del desarrollo de capacidades, habilidades, destrezas, potencialidades y talentos, el establecimiento de vínculos, la convivencia, la relación con el entorno, la toma de decisiones y la resolución de problemas. Sin embargo, en dos de los modelos pedagógicos propuestos por las entidades, el VESS y el socio cultural - constructivista se resaltan las habilidades del siglo XXI, el diálogo, las habilidades para la vida y el aprendizaje por descubrimiento, el fortalecimiento de habilidades lúdico pedagógicas, habilidades para la cuarta revolución industrial, el pensamiento científico y analítico, desde el ámbito digital y socio cultural a nivel de la



creatividad y la colaboración.

Por su parte, en las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar (2017) no se mencionan de manera explícita los conceptos de habilidades para la vida o competencias, mientras que en los Lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (2014) se propone que la educación inicial se centra en el desarrollo integral más que en el desarrollo de competencias.

Adicionalmente, en las 14 entidades se evidencian totalmente los avances en el desarrollo de las niñas y los niños, esto se ve reflejado en los documentos de seguimiento al desarrollo de cada sede de atención.

c. Evaluación

En 12 de las 14 entidades que participaron en las mesas de trabajo, se evidencia totalmente que tienen una articulación de la gestión académica con la gestión directiva, administrativa y la gestión con la comunidad.

Por un lado, la gestión académica, se evidencia en la descripción del rol del talento humano en el desarrollo de la propuesta pedagógica, por lo tanto, se comprende al agente educativo como un dinamizador entre el conocimiento y el aprendizaje, además lidera actividades pedagógicas intencionadas a partir de los referentes técnicos de la primera infancia; acompaña el desarrollo integral de las niñas, los niños y sus familias mediante relaciones basadas en el vínculo afectivo y el reconocimiento de saberes y experiencias construidas a través del diálogo y su reconocimiento como sujetos de derechos. De igual forma, los agentes educativos tienen la capacidad de guiar, direccionar y acompañar los momentos del desarrollo y la crianza humanizada de manera integral en los niños, las niñas, madres gestantes y lactantes.

En este sentido, la cualificación del talento humano se presenta como un factor importante para fortalecer el acompañamiento que brindan los agentes educativos y con ello propiciar transformaciones en el conocimiento mediante experiencias innovadoras que finalmente se traducen en una atención de calidad. En una de las entidades se evidencian procesos de cualificación a partir de 5 estrategias: 1) Encuentros mensuales de jornadas de proyección, 2) Intercambio de experiencias, 3) Proyecciones, 4) Cualificación docente, 5) Carrera docente.

En cuanto a la gestión directiva, administrativa y financiera se evidencia en la descripción de la propuesta pedagógica en el marco de los Referentes Técnicos y Orientaciones pedagógicas de la Educación Inicial propuestos en los Lineamientos de Buen Comienzo (2021), desde los enfoques, modelos y filosofía de cada entidad.

Por último, la gestión con la comunidad se evidencia en la descripción de las estrategias para la implementación de la propuesta pedagógica de cada entidad. Cabe mencionar las estrategias evidenciadas:

En relación con los pilares potenciadores del desarrollo: "La vida es un cuento", Jugar para aprender y descubrir: "Un mundo de juego", Crear para crecer y transformar: "Arte vivo", "Y...porque la estrella soy yo", "Con el mago parlanchín mis dudas tendrán fin", "Pingüi", "Fiesta de la lectura", "Sembrando colores y sabores", "Lenguajes expresivos", expresiones del arte como estimulación creativa: integración de expresiones multiculturales como la plástica, los personajes creativos, los artistas referentes, la música y el movimiento.

Estrategias para la integración de la familia: estructuración de programas para llevar a cabo procesos de capacitación y aprendizaje desde 5 ejes: conocer al niño, crianza y retos en el desarrollo, disciplina positiva, juego y exploración y estilos de vida saludable. Compuestos por encuentros de participación directa, encuentros de integración y encuentros de formación.

En relación con la comunidad: "Mil caminos para llegar a la escuela", "Círculo de la palabra": espacios para el diálogo y la construcción de saberes, "Cuidado del cuidador", "El tesoro de las expresiones": comunicación interinstitucional y el uso de un cofre como metáfora para generar diálogos con las familias y comunidad, "Choca los cinco por la niñez", "Escuela transparente", "Por mi barrio", "Tejo y protejo", "Rutinas de pensamiento": acciones que promueven en las niñas y los niños el cuidado del medio ambiente, y el análisis de situaciones para la toma de decisiones en diferentes contextos, la relación consigo, con los entornos físicos, sociales, culturales a través del diálogo, encuentros educativos de valoración nutricional y educación inicial, encuentros educativos en el hogar, estrategias enfocadas hacia la comunidad a través de movilizaciones.

También se encuentran campañas lúdico pedagógicas integrales para visibilizar los derechos de los niños y las niñas: "Pinto lo que sientes", "Salpícate de colores de la paz", "Corazoncín, FAN CHILD", ofertas de servicios para la garantía de derechos y la generación de espacios de sensibilización y corresponsabilidad para fortalecer las comunidades protectoras. Además, estrategias de exploración creativa de la tecnología: integración de herramientas tecnológicas y digitales como la robótica (bee boot), XO, tabletas, la tecnoteca pedagógica (Aula itinerante para la integración creativas de TIC), creación con Lego, uso seguro y responsable de las redes sociales.

d. Currículo emergente

En este elemento el cumplimiento se presenta desde varios puntos. El primero, se refiere a la respuesta que se da desde la propuesta pedagógica a las necesidades

del siglo XXI. De esta forma, se evidencia totalmente en 12 de las 14 entidades que participaron en las mesas de trabajo, la inclusión de los aspectos de Eco ciudad, Uso de TIC, Cultura de paz y no violencia, Música y arte, desde distintos componentes de las estrategias para la implementación de la propuesta pedagógica.

En algunas sedes se observan aspectos de la cultura de paz y no violencia y Arte y música a través de las estrategias pedagógicas; otro aspecto como el uso de TIC, se observa en la proyección de la experiencia desde la implementación de vídeos en plataformas digitales; y el factor de Ecociudad, se ve reflejado en una de las entidades en las acciones de lo que llaman "rutinas de pensamiento" que hace parte del modelo educativo; mientras que en otra sede, se se menciona la estrategia "Tejo y protejo". Sin embargo, en la mayoría de entidades este aspecto se limita al uso de material reciclable.

También dentro de las estrategias pedagógicas para la implementación de la propuesta de 12 entidades, se evidencian totalmente los pilares potenciadores del desarrollo, debido a que en estas se incluyen el juego, cuerpo y movimiento; la exploración del medio; los lenguajes de expresión artística; la literatura y expresión literaria. Este aspecto transversaliza la propuesta pedagógica de las entidades y se ve reflejado en la promoción de espacios y escenarios propicios para la exploración del entorno que rodea a las niñas, los niños y las familias.

En cuanto al aspecto de investigación, se evidencia parcialmente en 9 entidades, debido a que en una de ellas está inmerso en las estrategias pedagógicas de las que hacen parte tanto los agentes educativos como las niñas y los niños; en otra entidad, se emplea para realizar el seguimiento y monitoreo de la implementación de la propuesta pedagógica como una manera de identificar los intereses y saberes de las niñas y los niños, no obstante, es una estrategia dirigida en mayor medida hacia las niñas y niños; en una tercera entidad, se evidencia en la propuesta educativa donde se proyecta la investigación educativa como uno de los principios.

Asimismo, en la revisión de la caracterización se observa que en algunas entidades la investigación se refleja como una necesidad de los agentes educativos para cualificar aún más su labor pedagógica, mientras que en una entidad este aspecto no se evidencia en la propuesta pedagógica ni en la caracterización.

4.1.2 Dimensión currículo real.

En esta dimensión se triangula lo observado en las visitas a las sedes y la revisión de documentos que dan cuenta de las prácticas pedagógicas de los agentes educativos.

En la tabla 2 se resume el cumplimiento de cada enunciado propuesto para los

elementos que componen esta dimensión en el instrumento de evaluación curricular, por la totalidad de las sedes que participaron en las mesas de trabajo.

Tabla 2. Cumplimiento Dimensión currículo real

Elementos	Enunciados	Cumplimiento		
		Se evidencia totalmente	Se evidencia parcialmente	No se evidencia
a. Indagación de intereses y contexto de la comunidad educativa (Diagnóstico)	1	5	8	1
	2	12	2	0
	3	3	10	1
b. Proyección de la experiencia	4	14	0	0
	5	14	0	0
	6	14	0	0
	7	14	0	0
	8	9	1	4
	9	13	1	0
c. Vivencia de la experiencia pedagógica	10	11	1	2
	11	11	1	2
	12	12	0	2
d. Valoración del proceso pedagógico	13	6	5	3
	14	4	4	6
	15	4	8	2

Elaboración propia (diciembre, 2021)

a. Indagación de intereses y contexto de la comunidad educativa (Diagnóstico)

En este elemento el cumplimiento se presenta desde varios enfoques. El primero, referente a las particularidades culturales y sociales del contexto, lo cual se evidencia parcialmente en 8 entidades de las 14 que participaron en las mesas de trabajo. De esta forma, en varias de las proyecciones de experiencia y caracterización de las entidades, es posible evidenciar, la contextualización que realizan los agentes educativos y las entidades del entorno en el que habitan las niñas, los niños y las familias para reconocer sus particularidades y a partir de ellas proyectar la experiencia. No obstante, en la mayoría de proyecciones este reconocimiento se limita a lo que se manifiesta durante las experiencias, es decir que no se evidencia una indagación directa previo a la proyección de la experiencia sobre las particularidades culturales y sociales del contexto en que se desenvuelven las niñas, los niños y las familias.

Un factor que cabe mencionar es que las proyecciones de las sedes que hacen parte de cada entidad se denominan de manera distinta, en este sentido, usan nombres propios para los ciclos como: conquistadores; soñadores, caminadores, exploradores, aventureros e investigadores; ciclos 1, 2, 3,4 y 5; ciclos de 1 a 2 años, de 2 a 3 años, de 3 a 4 años, de 4 a 5.

Ahora bien, se evidencia totalmente en las proyecciones y documentaciones de la experiencia de 12 entidades, que la observación, la escucha, la comunicación y la interacción de los agentes educativos son aspectos fundamentales durante la indagación de los intereses, necesidades y capacidades de las niñas, los niños y las familias, durante cada uno de los momentos proyectados y vivenciados, en especial en las asambleas.

Respecto a la actualización de los agentes educativos en cuanto a referentes técnicos y teóricos previo a la proyección de la propuesta pedagógica, en 10 entidades se evidencia parcialmente el uso y mención de cibergrafía; en algunas, la proyección está sustentada y argumentada de manera pedagógica en cada proceso que se lleva a cabo, sin embargo, se presenta poco sustento teórico que fortalezca el discurso pedagógico, por lo que no se observa una revisión rigurosa de teorías, enfoques, autores, entre otros.

b. Proyección de la experiencia

En este elemento se evidencia totalmente que en las 14 entidades que participaron en las mesas de trabajo, los agentes educativos proyectan la experiencia con una intencionalidad pedagógica que integra saberes, esto se observa claramente en cada momento pedagógico de las proyecciones de experiencia revisadas.

Asimismo, en las 14 entidades se evidencia totalmente que la proyección de la experiencia se presenta como un proceso flexible que involucra a las niñas, los niños y las familias debido a que se basa en sus voces e intereses. Además, los pilares que potencian el desarrollo se articulan en el acompañamiento y en las proyecciones de la experiencia. Esto se evidencia en la revisión de los momentos de indagación, las proyección y documentación de cada entidad.

En la revisión de la proyección, documentación de la experiencia y caracterización de las 14 entidades, se evidencia totalmente que las estrategias pedagógicas se adecuan y se contextualizan a las características de las niñas, los niños y las familias. Sin embargo, frente a la planeación colectiva y la participación en las jornadas pedagógicas para ofrecer sentido a la proyección de la experiencia, se encuentra que en 9 entidades, este aspecto se evidencia totalmente en la propuesta pedagógica, en tanto que se mencionan jornadas de formación continua de los agentes educativos en las que se articulan de manera interdisciplinaria e interinstitucional para reforzar, aprender o resignificar conocimientos acerca de la primera infancia, fortalecer habilidades lúdico pedagógicas, los conocimientos en pautas y prácticas de crianza, apropiación del modelo pedagógico, juego, arte, TIC, entre otros. Asimismo, se propicia el intercambio de experiencias, espacios semestrales académicos en los que la planeación compartida y discutida fortalece las estrategias pedagógicas y didácticas. No obstante, en algunas entidades este aspecto no se evidencia en ninguno de los documentos revisados.

Ahora bien, en la revisión de las proyecciones de la experiencia de 13 entidades, se evidencia totalmente que el ambiente de aprendizaje es intencionado y se propone de acuerdo con las particularidades de las niñas, los niños y las familias.

c. Vivencia de la experiencia pedagógica

En este elemento se evidencia totalmente en la revisión de las documentaciones de la experiencia, que 11 de las 14 entidades que participaron en las mesas de trabajo, viven la experiencia como una relación bidireccional, en la que las niñas, los niños y las familias son escuchados por los agentes educativos y a su vez, los agentes educativos brindan un cuidado óptimo con base en su observación y escucha.

Asimismo, se evidencia totalmente que en 11 entidades, los agentes educativos proponen ambientes provocadores con base en los intereses, necesidades, potencialidades, ciclo vital, procesos de desarrollo de las niñas y los niños y en las expectativas de las familias, además, en 12 entidades se evidencia totalmente que se brinda un acompañamiento al proceso de desarrollo y aprendizaje de las niñas, niños y familias desde su singularidad. No obstante, en dos entidades no fue posible evidenciar este aspecto.

d. Valoración del proceso pedagógico

En este elemento el cumplimiento se presenta desde varios puntos. El primero, se refiere a la reflexión constante en el marco de la práctica pedagógica, esta se evidencia totalmente en 6 de las 14 entidades que participaron en las mesas de trabajo. En la revisión de la documentación de la experiencia, se encuentra que, en la mayoría de las entidades, los agentes educativos reflexionan sobre lo ocurrido durante la experiencia, los avances de las niñas, los niños y los aprendizajes de las familias. Asimismo, mencionan logros personales, laborales, colectivos y retos para mejorar la práctica pedagógica.

Sin embargo, en 6 de las 14 entidades participantes no se evidencia una valoración de su práctica pedagógica que lleve a la reflexión sobre la indagación y lo proyectado para desarrollar la experiencia, que permita identificar si lo vivenciado está acorde con lo proyectado.

Ahora bien, con la revisión de la documentación de la experiencia se encuentra que en 8 entidades se evidencia parcialmente la realización de un análisis de la reflexión que surge del antes, durante y después de la experiencia pedagógica; en otras entidades, además de las reflexiones de la práctica pedagógica de los agentes educativos, se mencionan algunas conquistas en el desarrollo de las niñas y los niños. Sin embargo, en la mayoría de las documentaciones, este aspecto se limita únicamente a los avances de las niñas, los niños y las familias, por tanto, la reflexión que se realiza no permite profundizar sobre la incidencia de la experiencia en la práctica pedagógica de los agentes educativos, que pueda llevar a procesos de mejora.

4.1.3 Dimensión currículo oculto.

En esta dimensión se triangula lo observado en las visitas a las sedes y la revisión de documentos que dan cuenta de la relación entre los ámbitos institucional, familiar y sociocultural.

En la tabla 3 se resume el cumplimiento de cada enunciado propuesto para los elementos que componen esta dimensión en el instrumento de evaluación curricular, por la totalidad de las sedes que participaron en las mesas de trabajo.

Tabla 3. Cumplimiento Dimensión currículo oculto.

Elementos	Enunciados	Cumplimiento		
		Se evidencia totalmente	Se evidencia parcialmente	No se evidencia
a. Ámbito institucional	1	9	4	1
	2	13	1	0
	3	14	0	0
	4	12	2	0
	5	12	2	0
	6	0	11	3
b. Ámbito familiar	7	0	11	3
	8	3	9	2
c. Ámbito sociocultural	9	14	0	0
	10	14	0	0
	11	9	4	1

Elaboración propia (diciembre, 2021)

a. Ámbito institucional

En este elemento el cumplimiento se presenta desde varios enfoques. El primero, en relación con el saber pedagógico (las aptitudes) en el aspecto de formación profesional de los agentes educativos, en el cual se evidencia totalmente en la propuesta pedagógica y la caracterización de 9 entidades, en las que se hace referencia al rol del talento humano y a su formación. En este sentido, se recopilan los siguientes datos del total de las entidades: el 49% del talento humano tiene una formación profesional, 11,86% de las agentes educativas docentes tiene formación como normalistas en comparación con el 100% de las licenciadas, de ellas más de 10 personas están estudiando la licenciatura; en otra entidad, el 4,5% de los agentes educativos tienen formación en posgrado, 26% en pregrado, 40,6% técnica o tecnológica.

Asimismo, en una de las entidades, se menciona que las agentes educativas son licenciadas en educación especial, educación infantil con énfasis en lengua castellana, educación básica, pedagogía infantil, educación preescolar, normalistas superiores, técnicas en atención a la primera infancia; otra de las entidades presenta que el 79.5% de los agentes educativos tienen un nivel de educación superior como profesionales con pregrado desde distintas áreas de conocimiento y el 13.7% tienen una formación como máximo nivel educativo de posgrado. Sin embargo, no fue posible conocer los datos sobre la formación de agentes educativos en algunas sedes, debido a que no se tuvo acceso a la caracterización o no se encontró esta información en la propuesta pedagógica.

Respecto al quehacer pedagógico (las prácticas), en la revisión de la caracterización de 13 entidades, se evidencia totalmente que la proyección se refleja en los intereses y expectativas de las niñas, los niños, las familias y los agentes educativos, frente a los procesos de atención en cada uno de los centros de las diferentes modalidades. En concordancia, se encuentra que la indagación y el asombro dinamizan la práctica pedagógica debido a que las agentes educativas reconocen las particularidades de las niñas, los niños y las familias.

Ahora bien, en la revisión de la proyección y documentación de la experiencia, se evidencia totalmente en 14 entidades que los agentes educativos tienen en cuenta las ideas que surgen en las experiencias con las niñas y los niños, para ofrecer respuesta a sus intereses; esto se observa en el registro de sus voces y se refleja en la creación de los proyectos de exploración con intencionalidades claras y pertinentes; algunos de los temas que se proponen en estos proyectos son: los medios de transporte, los animales y su hábitat, el movimiento, los sonidos, el descubrimiento, la exploración, el juego, la imaginación, el autocuidado, la creatividad.

Lo anterior, se observa en la descripción que realizan los agentes educativos sobre la experiencia vivida y la manera como resuelven situaciones cotidianas a las propuestas que emergen, a los nuevos aprendizajes, a las preguntas de las niñas, los niños y las familias y a los cambios necesarios en los ambientes.

Asimismo, en la revisión de la proyección y documentación de la experiencia, se evidencia totalmente en 12 entidades, que los agentes educativos reflexionan sobre la experiencia vivida, identificando los aprendizajes y logros obtenidos por las niñas, los niños y las familias, lo que a su vez se refleja en el seguimiento al desarrollo, en el cual se identifican las conquistas y aspectos a fortalecer de acuerdo con las particularidades de las familias y el desarrollo de las niñas y los niños mediante las construcciones que realizan de su entorno, sus ritmos individuales, su pensamiento y apropiación del lenguaje.

Por otro lado, el ser (las actitudes) de los agentes educativos, se evidencia parcialmente en 11 entidades, en la caracterización de algunas y en la propuesta pedagógica de otras, en las cuales se hace referencia a los intereses, necesidades y expectativas de los agentes educativos sobre el proceso de atención integral a la primera infancia. En este sentido, se observan elementos relacionados con el interés de potenciar el desarrollo infantil y cualificarse en habilidades y conocimientos académicos para tal fin. También se vislumbran algunas fortalezas como la ética para ejercer su labor educativa y el lograr una mayor reflexión y transformación de su práctica pedagógica. Sin embargo, no se evidencian elementos como sus condiciones de vida e historia personal.

b. Ámbito familiar

En este elemento se evidencia parcialmente que en 11 de las 14 de las entidades que participaron en las mesas de trabajo, se consideran los factores influyentes en relación con el rol de la familia en el currículo. En tal sentido, desde las propuestas pedagógicas, se reconoce a la familia y la comunidad como aliados para fortalecer el desarrollo integral de las niñas y los niños, además de ser considerada la familia como eje fundamental de la sociedad. Por ello se propone un acompañamiento constante a las familias y vinculación permanente mediante las estrategias pedagógicas propuestas por cada entidad.

De igual forma, los factores influyentes de la familia son considerados en la caracterización de las entidades donde se da cuenta de factores de las familias como: tipología y número de integrantes, personas significativas que asumen el cuidado del niño o la niña la mayor parte del tiempo, nivel educativo de los padres de familia y cuidadores, situación económica de la familia, embarazo adolescente, acceso a tecnología y comunicaciones, intereses, necesidades y potencialidades de las familias y personas significativas con respecto al proceso de atención y el desarrollo de los niños y las niñas.

Por su parte, las competencias familiares se evidencian parcialmente en el seguimiento al desarrollo de 9 entidades, donde se abordan aspectos como: formación, acompañamiento y asesoría, rol educativo, relaciones vinculares y se da respuesta a preguntas orientadoras. Sin embargo, en las entidades se evidencia totalmente una vinculación y participación activa por parte de las familias en la promoción del crecimiento y desarrollo de las niñas y los niños; compromiso frente a los procesos de formación, aprendizaje y socialización de las niñas y los niños, de igual manera, se observa respeto por parte de las familias a las indicaciones y recomendaciones entregadas por el equipo interdisciplinario lo que genera un ambiente de trabajo colaborativo y corresponsable entre la familia y la entidad. También se evidencia el uso del juego como herramienta de aprendizaje y desarrollo y además, se observan prácticas de crianza respetuosas y afectivas que se reflejan en los avances de las niñas y los niños.

c. **Ámbito sociocultural**

En este elemento se evidencia totalmente que las 14 entidades que participaron en las mesas de trabajo, tienen en cuenta los factores influyentes del contexto inmediato, los cuales se reflejan en la propuesta pedagógica y en el seguimiento al desarrollo; en estos se otorga gran relevancia a la vinculación de la familia en los procesos de participación para garantizar el desarrollo y la atención integral de las niñas y los niños.

También en las entidades, se presentan proyectos de exploración para realizar promoción de vínculos afectivos y resaltar el acompañamiento desde el área psicosocial para la prevención de la violencia intrafamiliar y el maltrato infantil; además, proyecciones de la experiencia con acciones para las transiciones y trayectorias por duelo de las niñas y los niños en experiencias de violencia social del contexto inmediato. De tal forma que, la vinculación de la familia y la comunidad es parte esencial y da sentido a las propuestas pedagógicas de las entidades.

Por su parte, la convivencia y participación de la comunidad se evidencia totalmente en las 14 entidades, en el análisis que se realiza en la caracterización sobre los intereses, necesidades y potencialidades de las familias, en el cual se resaltan intereses en cuanto a: los logros y avances de las niñas y niños en su nivel cognitivo, emocional, social, motriz; la expectativa de que las niñas y los niños aprendan a leer, escribir, a dibujar como una manera de prepararlos para la transición a la educación regular.

Asimismo, las familias sugieren temas de interés sobre: pautas de crianza, nutrición, orientación en el hogar para conciliar acuerdos, habilidades sociales, prevención del abuso sexual infantil, fortalecimiento del vínculo afectivo, etapas del desarrollo, enfermedades generales de los niños, estimulación del lenguaje y motricidad; desarrollo de habilidades y talentos, hábitos en la alimentación, derechos y deberes de los niños y las niñas; el cuidado del medio, la estimulación corporal y de lenguaje, el manejo de emociones y sentimientos, desarrollo de la motricidad, hábitos de higiene, habilidades para la vida, desarrollo y crecimiento, normas y valores.

De esta forma, en la revisión del seguimiento al desarrollo se evidencia que la familia cumple un rol fundamental en el acompañamiento y crecimiento de las niñas y los niños, de allí la relevancia de las relaciones vinculares que se tejen para potenciar el desarrollo integral en la primera infancia.



En cuanto a la participación, esta se evidencia totalmente en la proyección y documentación de la experiencia de 9 entidades, en los que se resalta la participación de las niñas y los niños, las familias y la comunidad. Asimismo, las caracterizaciones de las entidades, se fundamentan en la participación de todos los actores inmersos en el proceso de desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños.

4.2 Análisis de las técnicas interactivas

Como primer paso, se consolidó la información recolectada en la aplicación de cada técnica interactiva en una matriz de sistematización en la que se realizó, por un lado, la transcripción de las grabaciones del recorrido por la sede liderado por las niñas y los niños; por otro lado, de los comentarios escritos y verbales que surgieron en la conversación con los agentes educativos y padres de familia. Posteriormente, se realizó un análisis descriptivo de los resultados obtenidos en cada técnica interactiva, resaltando los aspectos emergentes y relevantes a tener presentes para el diseño del Currículo de Educación Inicial, Buen Comienzo.

Este proceso consistió en analizar la información recolectada en las mesas de trabajo establecidas en algunas sedes de Buen Comienzo. La elección se realizó teniendo en cuenta la cantidad de entidades, procurando visitar al menos una sede de cada entidad, por lo tanto, la muestra se seleccionó aleatoriamente. De esta manera, se realizaron 12 mesas de trabajo de forma presencial y dos mesas de trabajo de forma virtual.

De las 14 mesas de trabajo, 5 son de modalidad familiar y 9 son de modalidad institucional, estas últimas distribuidas así:

-  4 centros infantiles
-  4 jardines infantiles
-  1 ludoteca

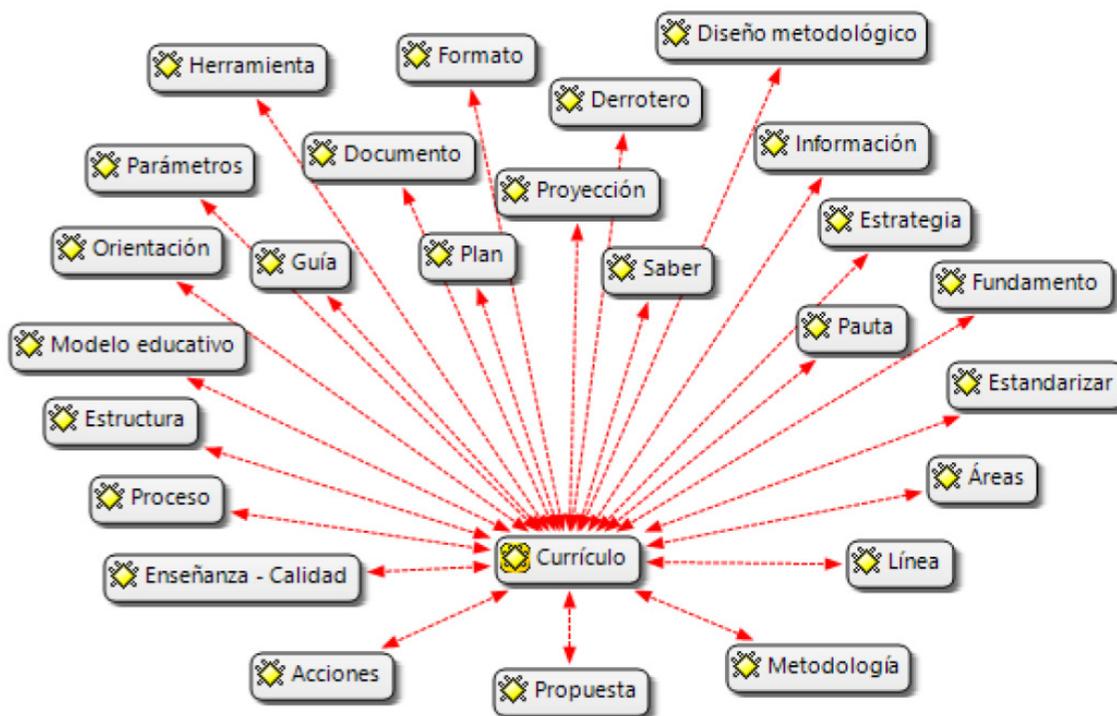
Para el análisis, se empleó el software Atlas ti y MAXQDA como herramientas de apoyo en el proceso de interpretación y análisis de la información cualitativa, de esta manera, se presentan esquemas creados a partir de la recolección y codificación de los comentarios que los participantes aportan sobre cada una de las preguntas formuladas en las técnicas interactivas y con base en ellos se realizó el análisis.



4.2.1 Técnica interactiva árbol de experiencias

Definición de currículo en educación.

Gráfico 1.



Fuente: elaboración propia mediante atlas ti.

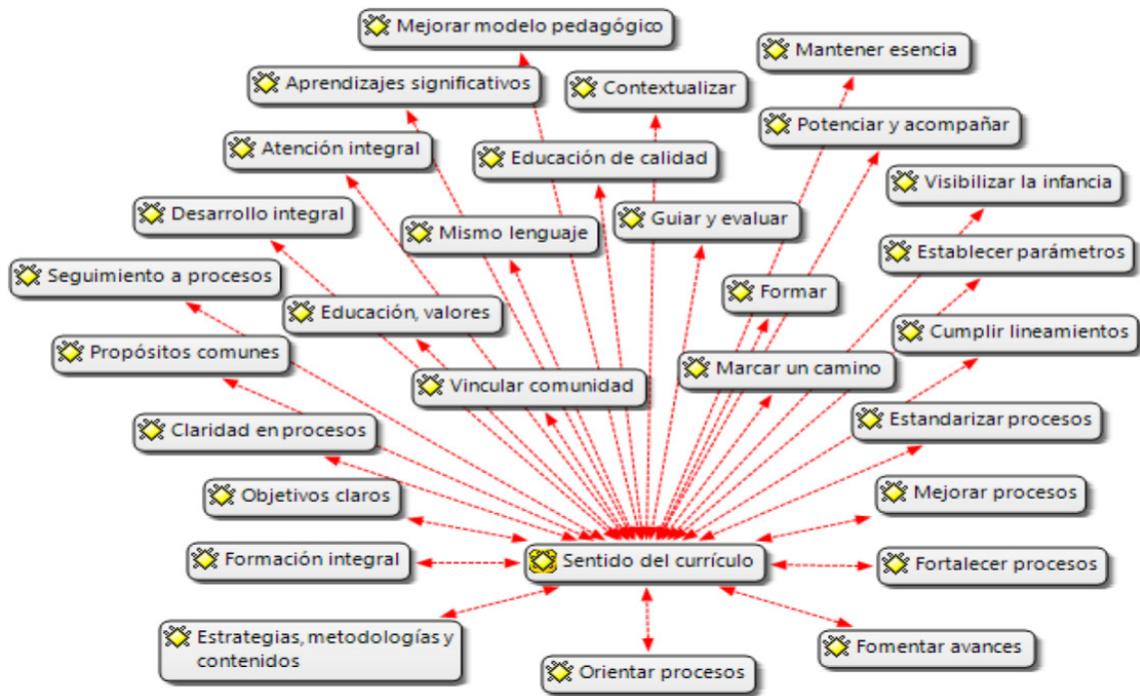
De acuerdo con los participantes, se concibe el currículo en educación como un documento que establece objetivos, estrategias y herramientas, que posibilita brindar atención integral, promover aprendizajes y educar, también como un plan de acciones a realizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que incluye logros, metodología y evaluación, en tal sentido, se establece como una guía que marca una pauta y orienta el quehacer pedagógico, en el que se determinan los estándares que permiten medir los resultados y procesos, trazando una línea para dar respuesta a las situaciones presentes en el medio educativo actual.

De igual forma, el currículo es comprendido como fundamento para garantizar el derecho de las niñas y los niños a la educación, mediante herramientas que permiten a los agentes educativos liderar procesos de enseñanza para generar un aprendizaje significativo. De este currículo se deriva un plan de estudios, un plan a seguir o una carta de navegación donde se establecen temas y conceptos, que promueven el conocimiento, el aprendizaje y el desarrollo integral según los intereses y las necesidades de los estudiantes y donde además se posibilita el logro de objetivos específicos y alcanzables en la educación. No obstante, también se tiene la percepción de que el currículo se limita a una propuesta creada por una institución (estudiantes, familia y docentes) para estandarizar conocimientos.

Por otro lado, algunos participantes comprenden el currículo como un conjunto de indicaciones y parámetros, bajo los que se rige y desarrolla la atención educativa, por este motivo se concibe como una estructura organizada y determinante en el proceso educativo.

Sentido del currículo en la Educación Inicial.

Gráfico 2.



Fuente: elaboración propia mediante atlas ti.

El sentido del currículo en Educación Inicial, se otorga desde el cumplimiento de los lineamientos y desde el alcance del desarrollo de los niños y las niñas de acuerdo a su edad, en tanto puede potenciar habilidades que favorecen el crecimiento integral, detectar alertas y acompañar procesos en los niños y las niñas, desde la gestación hasta los 5 años.

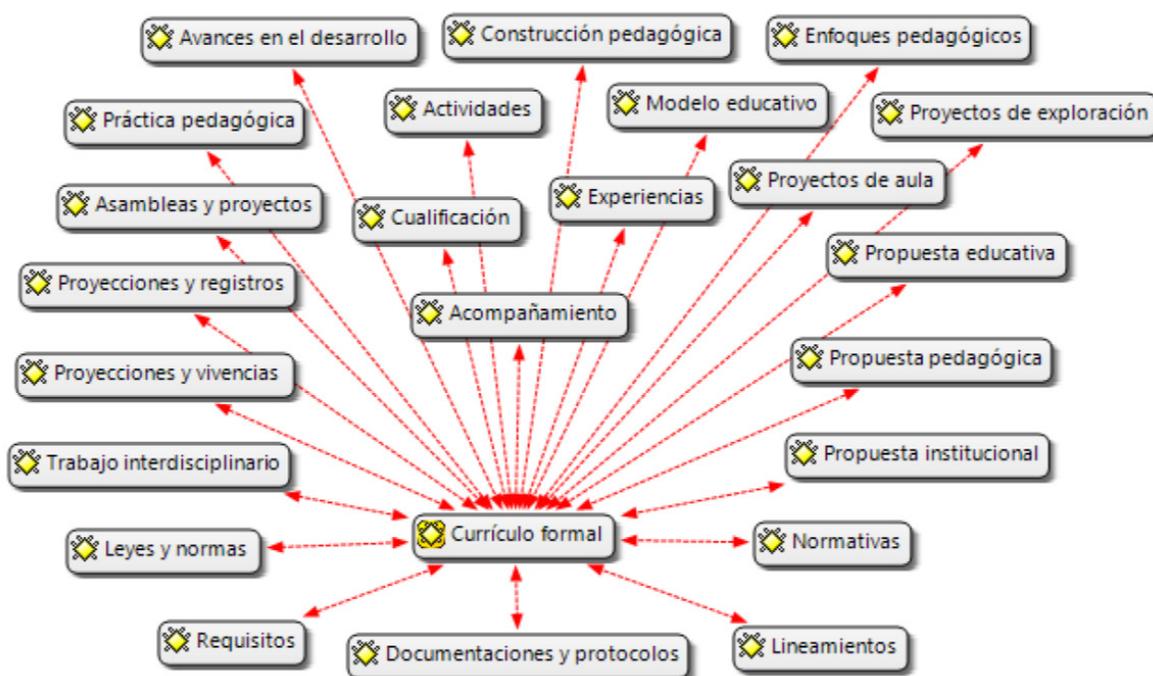
Desde la perspectiva de los participantes, el currículo en educación inicial toma sentido cuando ofrece estrategias, metodologías y contenidos significativos, que orientan la práctica pedagógica, formen para la vida y posibiliten brindar una atención integral y de calidad para el desarrollo de la primera infancia, incluyendo aspectos como educación, alimentación y cuidado.

Por su parte, algunos participantes le encuentran sentido al currículo en educación inicial a partir de su función como guía y medio de información, sobre la forma en que se lleva a cabo el proceso educativo de las niñas y los niños, siendo estos protagonistas, por lo cual sus opiniones, sentires y capacidades son escuchadas, valoradas y visibilizadas.

De tal manera que el currículo en educación inicial toma sentido, en tanto establece objetivos claros, que fortalecen las dimensiones del desarrollo y promueven experiencias de aprendizaje a partir de los intereses y necesidades de las niñas, los niños, las familias y los profesionales de cada entidad.

Vivencia del currículo formal en Buen Comienzo.

Gráfico 3.



Fuente: elaboración propia mediante atlas ti.

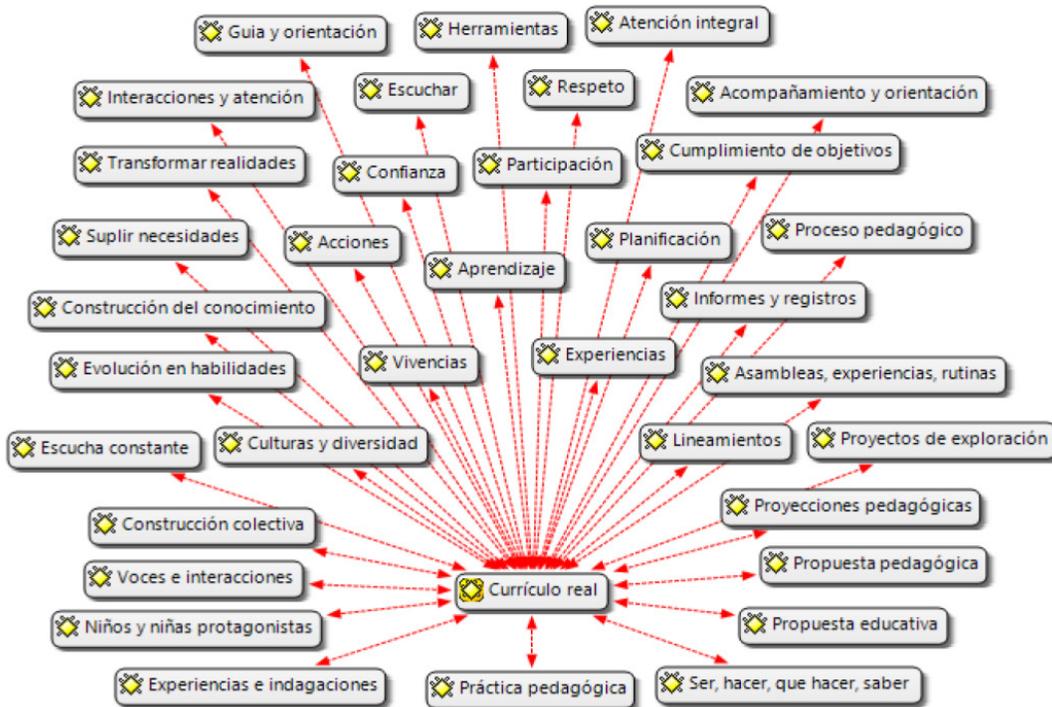
El currículo formal se vivencia desde el trabajo interdisciplinario en cada entidad, que responde a una atención integral de las niñas, los niños y sus familias, donde se parte de sus necesidades, ciclo vital y enfoque de cada entidad para realizar construcciones pedagógicas colectivas que dan respuesta a las voces de los niños y las niñas. De acuerdo con esto, el currículo formal se vivencia a partir de las propuestas pedagógicas y los proyectos de exploración, basados en los lineamientos y normativas para proponer estrategias pedagógicas que promuevan experiencias significativas y avances en el desarrollo de la primera infancia.

Por otro lado, el currículo formal hace presencia desde la puesta en marcha de protocolos, el establecimiento de proyecciones, las vivencias cotidianas y el desarrollo del modelo pedagógico, en los cuales, las niñas y los niños, son constructores, protagonistas de su propio aprendizaje y sujetos de derechos.

En tal sentido, en este currículo convergen aspectos que permean las prácticas pedagógicas, partiendo de la intervención activa de diferentes actores, como las niñas y los niños desde su participación activa; los agentes educativos, en la cualificación constante de su quehacer y la familia, desde el acompañamiento que recibe en pro del bienestar de sus hijos.

Vivencia del currículo real en Buen Comienzo.

Gráfico 4.



Fuente: elaboración propia (noviembre, 2021) mediante atlas ti.

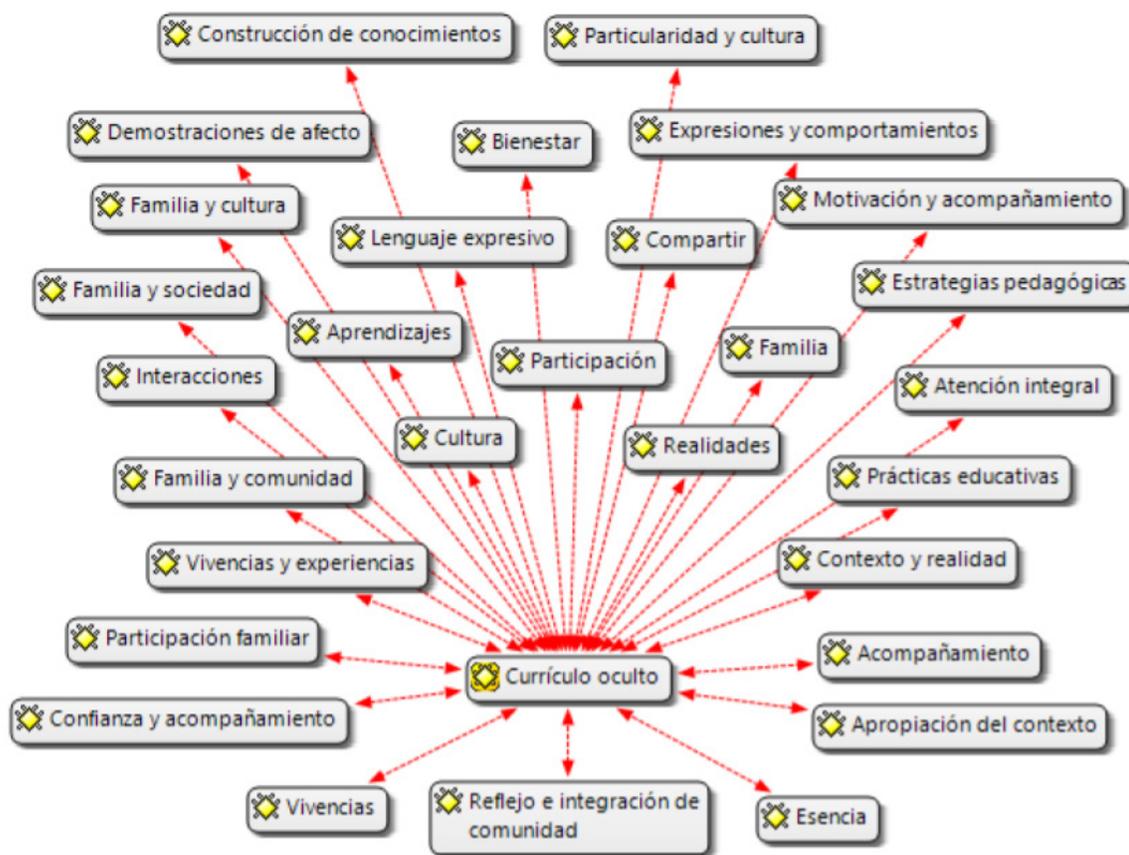
El currículo real se vivencia a partir de las experiencias que posibilitan el desarrollo integral en la primera infancia y se basa en hacer efectivas las propuestas educativas mediante la práctica pedagógica. En consecuencia, el agente educativo desde su quehacer busca dar respuesta a las necesidades y realidades de las niñas, los niños y las familias, tomando en cuenta sus voces, interacciones, necesidades e intereses, para acompañarlos y orientarlos de manera constante desde su ser, hacer y saber.

Asimismo, desde el currículo real se comprende la planificación como elemento fundamental para proponer proyecciones pedagógicas que permitan la participación de toda la comunidad y el cumplimiento de objetivos, por lo tanto, al construir conocimientos se espera generar cambios y transformaciones de algunas de las realidades y de esta manera, posibilitar mayor evolución de las habilidades de las niñas y los niños.

Conforme a esto, el currículo real es vivenciado por medio del papel protagónico que desempeñan las niñas y los niños en los momentos de asamblea, experiencias educativas, rutinas con sentido pedagógico y proyectos de exploración, que surgen de sus intereses, necesidades y permite el desarrollo de su ser, a través, de procesos de orientación y acompañamiento, que enriquecen su autonomía, independencia y construcción de aprendizajes. Cabe mencionar la relevancia de que lo realizado por los agentes educativos se plasma en las proyecciones pedagógicas, los registros y los informes que posteriormente se entregan y se socializan con las familias.

Vivencia del currículo oculto en Buen Comienzo.

Gráfico 5.



Fuente: elaboración propia (noviembre, 2021) mediante atlas ti.

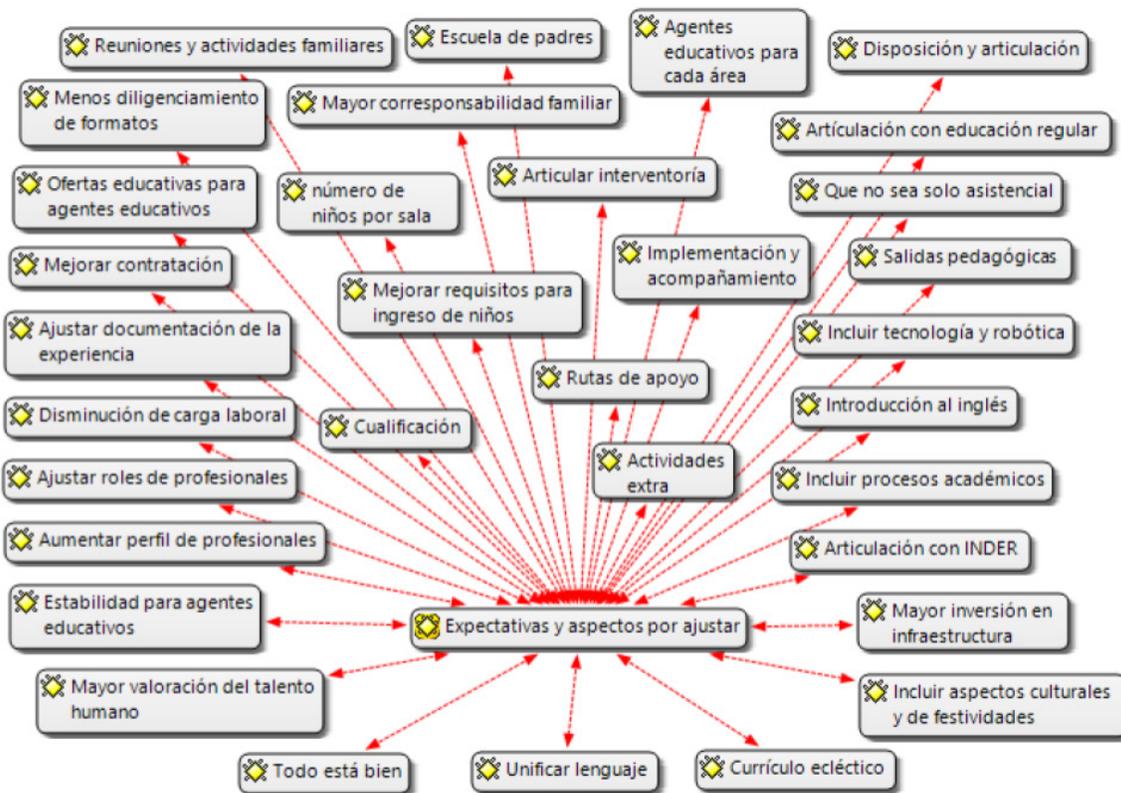
El currículo oculto es visualizado como condicionante del currículo real y como determinante de las vivencias diarias. De tal forma que, este permea la comunidad educativa y el entorno socio cultural donde interactúan las niñas y los niños, al ser un reflejo e integración de las interacciones y vivencias en cada entorno, lo que posibilita que la familia y la comunidad se vinculen al proceso educativo.

El currículo oculto está implícito en el acompañamiento brindado en cada proceso, desde la escucha y confianza que brindan los agentes educativos a las familias y sus hijos, hasta la cercanía con entornos no institucionales pero que hacen parte de la cultura y realidad de los actores involucrados en el proceso educativo.

Por lo tanto, este currículo se manifiesta en el quehacer y la participación de quienes conforman la comunidad educativa y en el entorno sociocultural de las niñas y los niños, haciendo énfasis en la apropiación del contexto para brindar herramientas de bienestar y posibilitar el desarrollo de lenguajes expresivos que permitan la construcción de conocimientos y aprendizajes desde las diversas culturas y realidades.

 **Expectativas y aspectos por agregar o ajustar al currículo vigente en Buen Comienzo.**

Gráfico 6.



Fuente: elaboración propia (noviembre, 2021) mediante atlas ti.

Las apreciaciones de los participantes dan cuenta de algunos asuntos que consideran deben ajustarse en el currículo vigente en Buen Comienzo. Se hace énfasis en garantizar un mayor bienestar de los agentes educativos, en aspectos como sus condiciones y carga laboral, el diligenciamiento de formatos y la valoración que se otorga al talento humano. Asimismo, sugieren ampliar la cualificación de acuerdo con las realidades y contexto de los agentes educativos para ajustar y aumentar los perfiles profesionales con el fin de garantizar una mayor calidad en la atención que se brinda a las niñas, los niños y las familias.

En tal sentido, se resalta la necesidad de contar con agentes educativos en todas las áreas, como música, deporte y otras; la integración de otros profesionales como fonoaudiólogos; la importancia que el artista y el educador especial permanezcan en los centros; retomar la atención de 25 niñas y niños por sala, así como la necesidad de que los agentes educativos reciban mayor apoyo institucional, frente a los llamados de atención realizados a algunas familias, por falta de compromiso en el proceso de sus hijos, es decir, fortalecer la corresponsabilidad familiar.

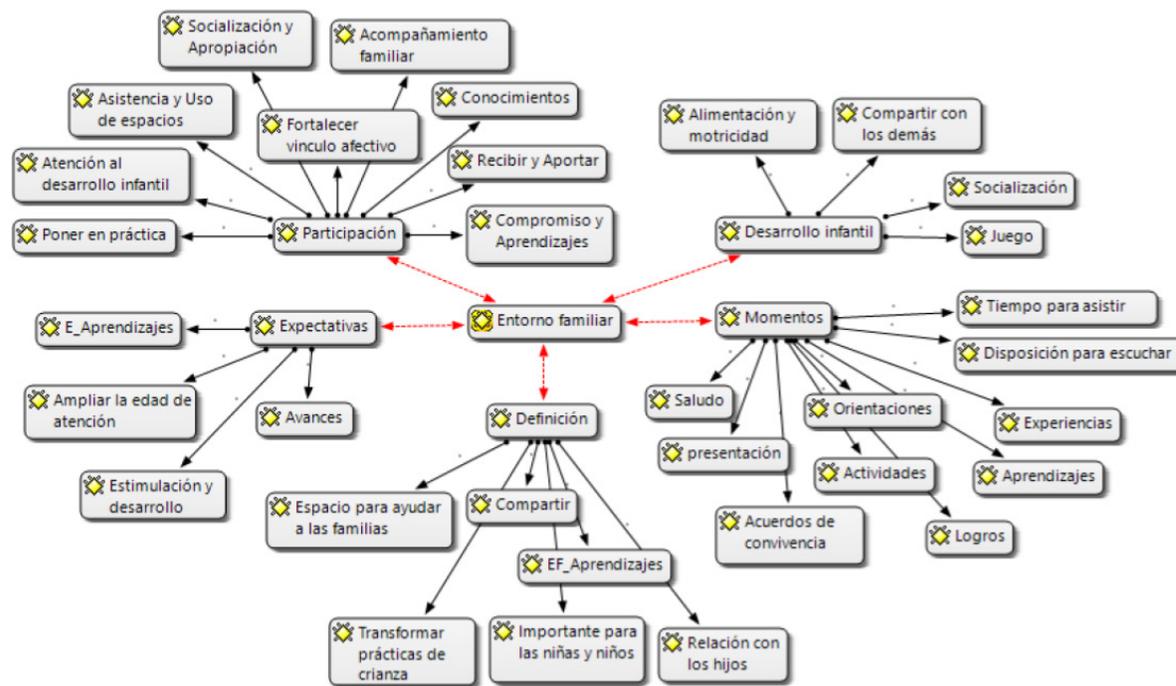
Por otro lado, se sugiere incluir en las propuestas pedagógicas actividades extracurriculares, aspectos culturales y festividades para vivenciar en familia; que se desarrollen también ejercicios recreativos y deportivos los fines de semana, así como reuniones y actividades familiares como una escuela de padres. Asimismo, se espera una mayor inversión en infraestructura; se expresa la necesidad de una articulación con el INDER y desarrollo de actividades en otros espacios, es decir, salidas pedagógicas.

Frente a los aspectos que pueden fortalecer el currículo de Buen Comienzo, se determina la importancia de tener un lenguaje universal y una propuesta articulada para todas las entidades, desde una apuesta pedagógica que oriente los aprendizajes de la formación de las niñas y los niños; asimismo, se propone incluir procesos académicos, es decir, el desarrollo de habilidades lecto escriturales y lógico matemáticas, así como introducir el aprendizaje en un segundo idioma como el inglés.

Desde las visiones de los participantes se espera continuar creciendo y evolucionando, para seguir ofreciendo una atención integral, desde propuestas creativas que posibiliten el disfrute, las construcciones de aprendizaje. También se formulan algunas expectativas frente al Diseño Curricular de Educación Inicial en Buen Comienzo, como que sea un instrumento ecléctico y no asistencial, que permita la articulación con la educación regular, posibilitando tránsitos armónicos; Además, tener presente que las interventorías deben articularse con el lineamiento; que se contemplen herramientas evaluativas que posibiliten registrar el desarrollo de las niñas y los niños y que garantice estar a la par con el currículo de instituciones privadas, respondiendo a una atención de calidad para la primera infancia.

Ahora bien, en la modalidad familiar se evidenciaron asuntos relevantes sobre la percepción de las familias y su participación en este entorno. Como se puede observar en el siguiente esquema:

Gráfico 7.



Fuente: elaboración propia (noviembre, 2021) mediante atlas ti.

Se define el entorno familiar como un espacio de aprendizaje, que brinda herramientas psicosociales para transformar las prácticas de crianza, que recobra un valor e importancia relevante, en tanto posibilita la vinculación de los padres de familia desde su compromiso, deseo de compartir, motivación para aprender y fortalecimiento del vínculo afectivo con sus hijos. Asimismo, se comprende como un espacio para la escucha activa del otro, que acoge y brinda herramientas para impulsar el desarrollo de las niñas y los niños y para el fortalecimiento de todas sus dimensiones, lo cual se evidencia en aspectos como la apertura que paulatinamente se observa en ellos, para interactuar y socializar con sus pares.

Además, el entorno familiar es visto como un espacio para la construcción de aprendizaje que garantiza el bienestar integral de las niñas y los niños, desde diversos ámbitos como el desarrollo, la salud y la nutrición; es una oportunidad para compartir, socializar y tejer una red colaborativa de ayuda entre padres y agentes educativos.

En cuanto a los momentos que se presentan durante la jornada de atención, los participantes reconocen el saludo, la presentación, el recuento de los avances

logrados, la realización de actividades y la retroalimentación de lo aprendido en la sesión, que posibilitan una interacción positiva entre quienes lo comparten y genera logros significativos, como mayor apertura de los niños y las niñas en aspectos como la socialización.

Adicionalmente, las familias consideran que los espacios brindados son de calidad, dado que en ellos los adultos significativos para las niñas y los niños, logran adquirir conocimientos y resolver inquietudes frente al proceso de crianza, por ello cada sesión es importante, porque es diferente a las demás y genera nuevos aprendizajes.

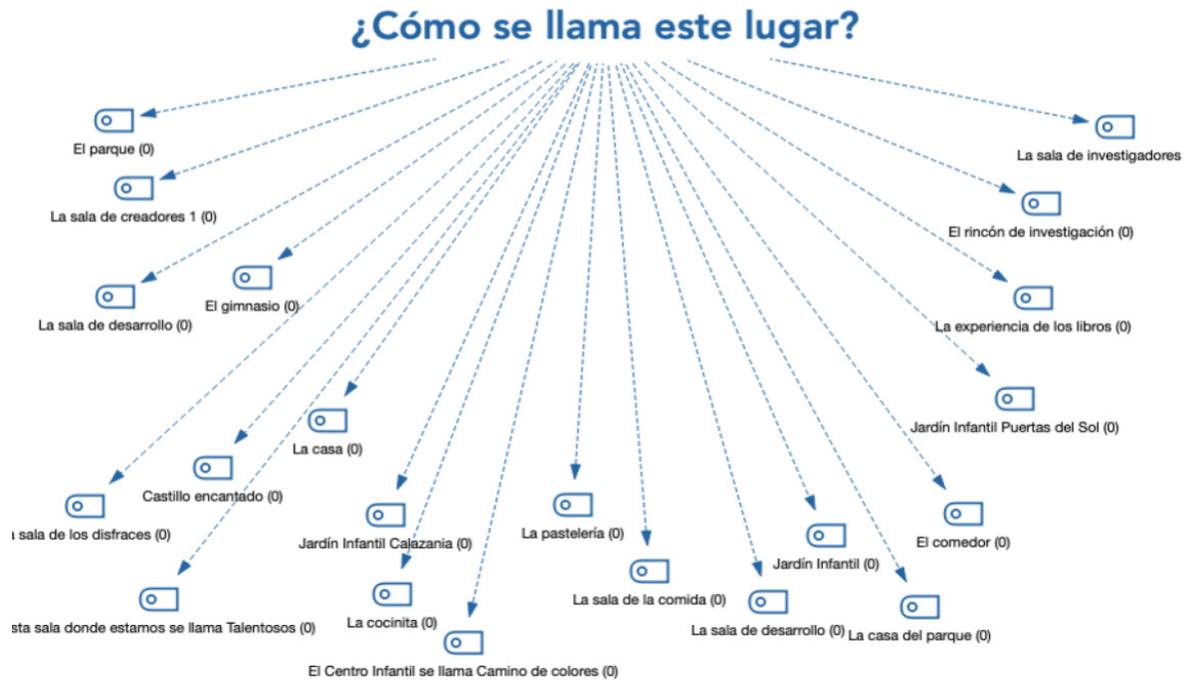
Por lo anterior, la relevancia de este espacio radica en las posibilidades de acercamiento que genera a los padres y madres con nuevos aprendizajes y con la adquisición de mayor información sobre algunos temas de relevancia en el proceso de crecimiento, debido a que implica apropiación de las familias sobre el mismo, no sólo beneficiándose desde la construcción de aprendizajes, sino también nutriendo y fortaleciendo el proceso desde aportes derivados de las experiencias propias y cotidianas.

Frente a las expectativas que se tienen de la modalidad de entorno familiar, se establece la necesidad de que se amplíe el rango de edad para la atención hasta los 4 años, también se espera que a futuro se profundice y aborde temáticas referentes al desarrollo motor, la adquisición de independencia y la estimulación infantil.

4.2.2 Técnica interactiva las niñas y los niños cuentan su experiencia en Buen Comienzo.

A partir de esta técnica, se buscó evaluar el currículo vigente en Buen Comienzo de acuerdo con las voces de las niñas y los niños, en un diálogo y proceso participativo durante un recorrido por los jardines infantiles, centros infantiles y ludotecas. En este camino, las niñas y los niños dieron respuesta a las siguientes preguntas.

Gráfico 8.



Fuente: elaboración propia (diciembre, 2021) mediante MAXQDA

Al analizar las voces de las niñas y los niños se encontró que si bien reconocen el lugar en el cual se encuentran (jardín infantil, centro infantil o ludoteca), cada uno le da un significado diferente a los espacios, por esto, en sus voces cada lugar toma un sentido particular con base en las vivencias en cada una de las modalidades. De esta manera, las representaciones son construidas y mediadas de acuerdo con la interpretación del mundo de cada sujeto quien luego es el que actúa en él (López, 2020).

Lo anterior se evidencia en las diferentes representaciones del espacio que hacen cada niña y niño, por ejemplo, uno de ellos menciona que el centro infantil es una “pastelería” debido a que, su centro infantil está cerca a una panadería, por lo tanto, para él, ese nombre describe lo que tiene a su alrededor, al respecto, López (2020) establece:

Las representaciones no solo se encuentran en la imagen, sino que se manifiestan en el lenguaje y en las prácticas, en razón de su función simbólica y de los marcos que proporcionan para codificar y categorizar el mundo de la vida. En este sentido, podemos pensar que las representaciones sociales hacen posible abordar las concepciones y prácticas que orientan la experiencia de vida de los diferentes grupos poblacionales. (p.48)

Cabe resaltar que las niñas y los niños al decir el nombre de la sede, se remiten a expresar los espacios que más llaman su atención y es así cómo representan su jardín infantil, centro infantil o ludoteca.

Gráfico 9.



Fuente: elaboración propia (diciembre, 2021) mediante MAXQDA

“A todos nos gusta”, esta fue la frase más reiterativa en el recorrido por cada una de las modalidades. Las niñas y los niños expresaron que les gusta su sede, principalmente porque las agentes educativas les enseñan, juegan, cantan, les cuentan historias, siembran plantas y son especiales. Los participantes le dieron un alto valor a lo socioemocional, en relación con esto, Piedra et al. (2020) sostienen que:

El desarrollo socioemocional es el proceso a través del cual los niños adquieren y aplican de manera efectiva el conocimiento, las actitudes y las habilidades necesarias para comprender y manejar las emociones, alcanzar objetivos positivos, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables. (p.264)

De igual forma, las niñas y los niños establecieron lo que más les llama la atención, lo cual, es tener y compartir con amigos, además, sostienen que les gusta sentir que las agentes educativas los quieren, respetan y enseñan. Cabe resaltar que las actividades rectoras como el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio también están presentes en los relatos de los participantes, debido a que, la mayoría expresó que les gusta el lugar porque juegan. Acerca de este tema, el MEN plantea que:

En el juego hay un gran placer por representar la realidad vivida de acuerdo con las propias interpretaciones, y por tener el control para modificar o resignificar esa realidad según los deseos de quien juega. La niña y el niño representan en su juego la cultura en la que crecen y se desenvuelven. Desde esta perspectiva, el juego permite aproximarse a la realidad del niño y la niña. (2019, p.1)

Teniendo en cuenta el ciclo vital en el que se encuentran las niñas y los niños que participaron de la investigación, se logró observar que el contar historias, jugar con títeres, disfrazarse y cantar, permiten la apropiación de las expresiones artísticas - artes plásticas, tal como lo establece el MEN (2019):

No pueden verse como comportamientos separados en la primera infancia, sino como formas de habitar el mundo propias de estas edades, y como los lenguajes de los que se valen los niños y las niñas para expresarse de muchas formas, para conocer el mundo y descifrarse (p.1).

Asimismo, las niñas y los niños se aproximan al medio de múltiples formas, usan su cuerpo como medio para explorar, investigar y preguntar, construyendo de esta manera un sentido de lo que pasa alrededor y lo que significa ser parte de él (MEN,2019).

Gráfico 10.



Fuente: elaboración propia (diciembre, 2021) mediante MAXQDA

Ahora bien, entre los juegos más representativos está: jugar al lobo, teléfono roto, leer, montar en motos, narrar historias y comer. Las niñas y los niños resaltan cada actividad realizada en las salas de desarrollo y que hacen parte de la proyección de la

experiencia. De acuerdo con el MEN (2014) el juego le permite a las niñas y los niños expresar su forma de ser, experimentar, construir su mundo y sobre todo estructurarse como un ser diferente a los otros, por esto, el juego privilegia el descubrimiento, la imaginación y la creatividad.

Es por esto que, cada niña y niño realiza sus interpretaciones del entorno, generando una serie de representaciones en la sociedad y que repercute en las ideas y decisiones que toma en el día a día. Tal como se establece en el MEN (2014):

En el juego hay un gran placer en representar la realidad vivida de acuerdo con las propias interpretaciones, y por tener el control para modificar o resignificar esa realidad según los deseos del que juega. Las niñas y los niños representan en sus juegos la cultura en la que crecen y se desenvuelven; la riqueza de ver el juego desde esta perspectiva permite aproximarse a su realidad y a la manera en que la asumen y la transforman. (p.19)

Gráfico 11.



Fuente: elaboración propia (diciembre, 2021) mediante MAXQDA

En relación al juego, las niñas y los niños de las diferentes modalidades de atención expresaron que sus amigos son con quienes más juegan, lo cual, deja relucir nuevamente el desarrollo socioemocional en la primera infancia. Orozco (2020) argumenta que “las amistades en la infancia no están relacionadas solamente con el juego, sino que aportan una serie de beneficios positivos para el niño” (p.1). La autora sostiene que las amistades en la primera infancia son relevantes, debido a

que, proporciona capacidades para manejar conflictos interpersonales y potencializa la habilidad para comunicar sus deseos y expectativas.

Gráfico 12.



Fuente: elaboración propia (diciembre, 2021) mediante MAXQDA

Por otro lado, las niñas y los niños establecieron que lo que más les gusta de cada una de las sedes, son los proyectos que realizan con las agentes educativas, por lo tanto, expresaron lo siguiente:

"Nos gustó el proyecto de las hormigas"

"Nos gustó el proyecto de la playa"

"A mí me gusta ahí donde está el pingüino, el que escucha las voces de los niños y la estrellita"

"El pingüino nos enseña a respetar, el mago escucha las voces de los niños y la estrellita significa el autocuidado"

Las niñas y los niños le dan un alto significado a las prácticas pedagógicas implementadas por las agentes educativas, al respecto Duque et al. (2013) señalan que:

Las prácticas pedagógicas requieren la utilización de la didáctica, el saber ser y hacer disciplinar, requiere el abordaje del estudiante, sus características, procesos de pensamiento, madurez y desarrollo, para esto el docente debe tener competencias relacionadas con la resolución de conflictos, el liderazgo, el trabajo en equipo, entre otras. (p.17)

En los relatos de las niñas y los niños se evidencia que les gustan sus sedes porque pueden jugar, explorar, crear, pintar, comer y compartir con otros. Asimismo,

sostienen que los espacios les gustan porque hay lugares como: las casitas, parques, solarios y adicionalmente, les gusta la naturaleza que los rodea.

Además, el valor que le dan a las prácticas pedagógicas implementadas por las agentes educativas transversaliza otras áreas de su desarrollo motriz, social y emocional.

Gráfico 13.



Fuente: elaboración propia (diciembre, 2021) mediante MAXQDA

Al realizarle esta pregunta a las niñas y los niños, fue evidente que no sabían la respuesta, debido a que como indicaron: “todo nos gusta”. No obstante, en el recorrido mencionaron elementos que hacen falta en las sedes, por ejemplo, más juguetes, como muñecas, carros y motos.

Cabe resaltar que los ambientes de aprendizaje tienen un gran valor para las niñas y los niños, puesto que, los ambientes trascienden más allá del acto educativo de enseñar, tal y como lo expresan Espinoza y Rodríguez (2017):

El ambiente debe trascender, entonces, la noción simplista de espacio físico, como contorno natural y abrirse a las diversas relaciones humanas que aportan sentido a su existencia. Desde esta perspectiva se trata de un espacio de construcción significativa de la cultura. De esta manera el ambiente de aprendizaje se entiende como el entorno o el contexto natural al interior del cual se producen relaciones humanas que forman parte del hecho educativo. (p.6)

En este sentido, es posible afirmar que los ambientes dentro de las sedes facilitan el aprendizaje al atender las necesidades de las niñas y los niños, es por esto que sus comentarios se centraron en los elementos que desearían tener para mejorar sus espacios, no solo en la salas de desarrollo sino también en los demás lugares que componen cada sede.

5. Conclusiones

En la evaluación realizada del currículo vigente en Buen Comienzo, se concluye en cuanto al currículo formal, que las entidades prestadoras del servicio sustentan sus propuestas pedagógicas de acuerdo con los Lineamientos de Buen comienzo, lo cual, se relaciona con las voces de las niñas, los niños y las familias, quienes le dan un alto significado a las prácticas pedagógicas implementadas por los agentes educativos, al establecer que les gusta cuando juegan, cantan, exploran y aprenden en las salas de desarrollo, aspectos que están presentes en los Lineamientos de Buen Comienzo y del Ministerio de Educación Nacional.

Partiendo de lo anterior, se hace alusión al currículo formal desde las representaciones y deseos de las niñas y los niños, debido a que, desde sus voces establecen lo que se debería incorporar en el currículo desde aspectos como: la infraestructura, las relaciones intra e inter personales y el acompañamiento en el desarrollo y el aprendizaje que brindan los agentes educativos. Asimismo, la comprensión que los agentes educativos y las familias realizan del currículo formal como un plan a seguir para posibilitar el desarrollo integral de las niñas y los niños según los intereses que surgen en la cotidianidad de las salas de desarrollo, demuestra la importancia de este currículo para la implementación de prácticas y proyectos pedagógicos, que permitan la integración y participación activa de todos los actores involucrados en el proceso de aprendizaje en la primera infancia. Debido a esto, el análisis realizado vislumbra la relevancia de la cualificación constante de los agentes educativos y la familia que garantice una educación integral y de calidad para las niñas y los niños.

Frente al currículo real, es posible concluir que la práctica pedagógica que los agentes educativos aplican en el currículo vigente de Buen Comienzo se fundamenta en la observación, la escucha y la comunicación con las niñas, los niños y las familias, es por esto que, las proyecciones de la experiencia se basan en las voces, interacciones, necesidades e intereses de las niñas, los niños y las familias, lo que permite que los agentes educativos brinden un acompañamiento y orientación de manera constante y acertada hacia su desarrollo integral. Esto se evidencia en las manifestaciones de las niñas, los niños y las familias, quienes resaltan las maneras en que los agentes educativos los hacen partícipes de su proceso de aprendizaje y desarrollo mediante estrategias lúdicas, didácticas y afectivas.

No obstante, se hace necesario fortalecer los procesos de Indagación de los intereses y del contexto de la comunidad educativa, es decir, realizar diagnósticos previos a la proyección y vivencia de la experiencia para potenciar la práctica pedagógica y abrir la posibilidad a mayores recursos y herramientas para la atención integral a la primera infancia. Asimismo, con base en los resultados obtenidos, se resalta la importancia de mejorar los procesos de investigación y planeación colectiva, lo que a su vez se vería reflejado en la mejora de los procesos de reflexión y documentación de la práctica pedagógica, donde se incluyan posturas teóricas que fortalezcan el discurso y ofrezcan un mayor sustento pedagógico para proponer planes de mejora continua.

En la evaluación realizada al currículo oculto, se comprende que los elementos y aspectos relacionados con el mismo, permean la práctica pedagógica. Desde el **saber** pedagógico es relevante la importancia que le ofrecen a la formación y perfil docente, dado que las agentes educativas alcanzan niveles satisfactorios de experiencia y formación profesional requerida en el marco de la política para la atención integral de las niñas y los niños de Medellín.

Con respecto al **quehacer** pedagógico se evidencian los momentos de indagación, la proyección, el vivir la experiencia y valorar el proceso con las niñas, los niños y las familias. Estos momentos se desarrollan en espacios y tiempos para el cuidado, el buen trato, la capacidad de escucha y actitudes de apertura por parte las agentes educativas hacia los cambios y situaciones que emergen en los diálogos y comportamientos de las niñas y los niños.

Referente a los resultados que develan las representaciones sociales de los agentes educativos se concluye que están orientadas al pensamiento práctico para comunicarse, comprender el contexto en el que crecen las niñas y los niños y las formas particulares en que interactúan con los otros desde el juego y la lúdica como la dimensión natural para la expresión y la creatividad.

Asimismo, los valores colectivos en los escenarios de participación se basan en el respeto y permiten entrever cómo los agentes educativos promueven la regulación de los comportamientos para la convivencia con las niñas, los niños, las familias y la comunidad. Además, se evidencia que las ideologías de los participantes de la atención y desarrollo integral (incluyendo a las niñas y los niños), son el conjunto de creencias y principios con los cuales se observan y transforman las realidades sociales y culturales.

Acerca del **ser** de los agentes educativos, en general se puede concluir que el bienestar laboral y la calidad de vida, la relacionan con la garantía de los derechos para la educación inicial, lo que determina una experiencia bastante satisfactoria como profesionales y promotores del desarrollo infantil. Entonces, la apropiación que tiene para brindar experiencias en ambientes enriquecidos, dialoga con el afecto y entusiasmo que demuestran las niñas y los niños en sus relatos, cuando se refieren a ellos.

Finalmente, y de acuerdo a los resultados, la familia tiene gran importancia como el primer entorno de aprendizaje de las niñas y los niños, que luego se amplía al contexto educativo y comunitario para permear su desarrollo. Es evidente también en esta evaluación del currículo oculto, como las normas, las prácticas de crianza y los aspectos socioculturales del entorno cercano, son protectores y potenciadores o no, del desarrollo infantil y por lo tanto el acompañamiento a la familia es relevante.

6. Referencias

Alcaldía de Medellín. (2019). Lineamientos Conceptuales y Técnicos para la Operación de Las Modalidades de Atención Integral del Programa Buen Comienzo.

Alcaldía de Medellín. (2021). Lineamientos Conceptuales y Técnicos para la Operación de Las Modalidades de Atención Integral del Programa Buen Comienzo.

Bedregal, P. & Pardo, M. (2004). Desarrollo Infantil Temprano y Derechos del Niño. Serie reflexiones: Infancia y Adolescencia N°1 Chile. UNICEF, pp. 2-57. https://www.unicef.org/chile/media/1171/file/desarrollo_infantil_temprano_y_derechos_del_nino.pdf

Casarini, M. (1997). Teoría y diseño curricular. Trilla. <https://docplayer.es/36441113-Casarini-m-1997-teoria-y-diseno-curricular-mexico-trillas-pp-reproducido-con-fines-educativos-y-de-investigacion.html>

Castro Beleño, N., Ramírez Reyes, E., Celin Vargas M., Tafur, J., & Molina, G. (2015). Evaluación de currículo en educación preescolar (C. U. Latinoamericana (Ed.)). <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/3183/EVALUCION%20DEL%20CURRICULO%20EN%20EDUCACION%20PREESCOLAR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Concejo de Medellín. (2015). Artículo cuarto [Capítulo 1]. Regulación municipal sobre la Política Pública de Primera Infancia y el Programa Buen Comienzo. [Acuerdo 0054].

Espinoza, N. L. A. & Rodríguez, Z. R. (2017). La generación de ambientes de aprendizaje: un análisis de la percepción juvenil. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 7(14), 110-132. <https://doi.org/10.23913/ride.v7i14.276>

García, S. F. (29-30 de noviembre de 2001). Mesa redonda: conceptualización del desarrollo y la atención temprana desde las diferentes escuelas psicológicas [Discurso principal]. XI Reunión Interdisciplinaria sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencias Factores emocionales del desarrollo temprano y modelos conceptuales en la intervención temprana Real Patronato sobre Discapacidad, Madrid.

Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, MINEDUC. (2018). Bases Curriculares Educación Parvularia Subsecretaría de Educación Parvularia. https://doi.org/https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf

González, A., & Rincón, L. (2001). Análisis de la consistencia interna del currículo. Informe de investigaciones educativas, 15(1), 1-16. https://www.researchgate.net/publication/237265696_Analisis_de_la_consistencia_interna_del_curriculo

López, P. (2020). Representaciones sociales de la ciudad en niños de 8 y 9 años [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia]. Repositorio Institucional UDistrital. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/23023/Representaciones%20Sociales%20de%20Ciudad%20en%20Ni%C3%B1os%20distancias%20y%20construcciones.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martínez, M. & García, M. C. (2011). Implicaciones de la crianza en la regulación del estrés. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2 (9), 535 - 545. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v9n2/v9n2a04.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Documento guía. Dirección de calidad para la educación preescolar, básica y media. Subdirección de referentes y evaluación de la calidad educativa. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-342767_recurso_3.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Documento n° 20. Sentido de la educación inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341810_archivo_pdf_sentido_de_la_educacion.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar. Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral.

Ministerio de Educación Nacional. (2021). Currículo. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-79413.html>

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, Minciencias. (2019). Invitación a la innovación educativa desde la primera infancia. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/convocatoria/invitacion_innovacion_educativa_desde_



la_primera_infancia_version_de_consulta.pdf

Morales Avalos, J. A., Zúñiga Aquino, S. P., & García Martínez, V. (2016). Hacia una calidad educativa: indicadores de eficiencia y eficacia en México. *Edähi Boletín Científico De Ciencias Sociales Y Humanidades Del ICShu*, 2(8). <https://doi.org/10.29057/icshu.v2i8.290>

Okuda, M., & Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de psiquiatría*, 34 (1), 118-124. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n1/v34n1a08.pdf>

Salazar, A. (2017). El currículum familiar: herramienta pedagógica alternativa para la educación. *Alteridad*, 12 (1), 32-42. <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/1.2017.03>

Soriano, R. A. (2014). Diseño y validación de instrumentos de medición. Editorial Universitaria Don Bosco, 19-40.

Suárez, P., & Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista Psicoespacios*, 12 (20), 173- 198. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6573534>

Vílchez, N. (2004). Una revisión y actualización del concepto de Currículo. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 6 (2), 194-208.



