



Pontificia Universidad  
**JAVERIANA**  
Bogotá

Bogotá, Junio de 2009

Señores  
**BIBLIOTECA GENERAL**  
Pontificia Universidad Javeriana  
Ciudad

Estimados señores:

Cordialmente presentamos a ustedes el proyecto de grado **“Un contraste entre los documentos curriculares con un análisis intertextual del contenido de los trabajos de grado de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Pontificia Universidad Javeriana entre los años 2002 -2007”**, realizado por Tatiana Catalina Ramirez Africano, aprobado por el director de proyecto Darcy Milena Barrios Martinez y el respectivo jurado, como requisito para obtener el título de Licenciado (a) en Pedagogía Infantil.

Atentamente,

  
**MARIA CONSUELO AMAYA B.**  
Directora Licenciatura

## ANEXO 1

### CARTA DE AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES PARA LA CONSULTA, LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL TEXTO COMPLETO. (OPCIONAL)

Bogotá, D.C., Fecha

Marque con una X

Tesis doctoral

Trabajo de Grado

Señores

BIBLIOTECA GENERAL

Ciudad

Estimados Señores:

Los suscritos

Rocio Tatiana Catalina Ramírez Africano \_\_\_\_\_, con C.C. No. 53065085 \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, con C.C. No. \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, con C.C. No. \_\_\_\_\_, autor(es) de

la tesis doctoral y/o trabajo de grado titulado UN CONTRASTE ENTRE LOS DOCUMENTOS CURRICULARES 1997, 199 Y 2004 CON UN ANÁLISIS INTERTEXTUAL DEL CONTENIDO DE LOS TRABAJOS DE GRADO 2002-2007 EN LA LPI DE LA PUJ EN RELACIÓN CON LAS CATEGORIAS CURRÍCULO, PEDAGOGÍA E INFANCIA presentado y aprobado en el año 2009 como requisito para optar al título de Licenciada en Pedagogía Infantil; autorizo (amos) a la Biblioteca General de la Universidad Javeriana para que con fines académicos, muestre al mundo la producción intelectual de la Universidad Javeriana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en Biblos, en los sitios web que administra la Universidad, en Bases de Datos, en otros Catálogos y en otros sitios web, Redes y Sistemas de Información nacionales e internacionales “Open Access” y en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad Javeriana.
- Permita la consulta, la reproducción, a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato CD-ROM o digital desde Internet, Intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer.
- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, **“Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”**, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

Firma, nombre completo y documento de identificación del estudiante

Rocio Tatiana Catalina Ramírez Africano \_\_\_\_\_

NOTA IMPORTANTE: El autor y o autores certifican que conocen las derivadas jurídicas que se generan en aplicación de los principios del derecho de autor.

C. C. FACULTAD\_EDUCACIÓN \_\_\_\_\_ PROGRAMA ACADÉMICO\_PEDAGOGÍA INFANTIL

## ANEXO 2

### FORMULARIO DE LA DESCRIPCIÓN DE LA TESIS DOCTORAL O DEL TRABAJO DE GRADO

TÍTULO COMPLETO DE LA TESIS DOCTORAL O TRABAJO DE GRADO: Un contraste entre los documentos curriculares 1997, 1999, 2004 con un análisis intertextual del contenido de los trabajos de grado 2002-2007 en la LPI de la PUJ en relación con las categorías currículo, pedagogía e infancia.

SUBTÍTULO, SI LO TIENE: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### AUTOR O AUTORES

Apellidos Completos	Nombres Completos
Ramírez Africano	Rocio Tatiana Catalina

#### DIRECTOR (ES) TESIS DOCTORAL O DEL TRABAJO DE GRADO

Apellidos Completos	Nombres Completos
Barrios	Darcy Milena

#### ASESOR (ES) O CODIRECTOR

Apellidos Completos	Nombres Completos

TRABAJO PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Licenciada en Pedagogía Infantil

**FACULTAD:** EDUCACIÓN\_\_

**PROGRAMA:** Carrera \_\_\_ Licenciatura X Especialización \_\_\_ Maestría \_\_\_ Doctorado \_\_\_

**NOMBRE DEL PROGRAMA:** Licenciatura en Pedagogía Infantil

**NOMBRES Y APELLIDOS DEL DIRECTOR DEL PROGRAMA:**

María Consuelo Amaya \_\_\_\_\_

**CIUDAD:** BOGOTA AÑO DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO: 2009

**NÚMERO DE PÁGINAS** 92

**TIPO DE ILUSTRACIONES:**

- Ilustraciones
- Mapas
- Retratos
- Tablas, gráficos y diagramas    X
- Planos
- Láminas
- Fotografías

**SOFTWARE** requerido y/o especializado para la lectura del documento \_\_\_\_\_

**MATERIAL ANEXO** (Vídeo, audio, multimedia o producción electrónica):

Duración del audiovisual: \_\_\_\_\_ minutos.

Número de casetes de vídeo: \_\_\_\_\_ Formato: VHS \_\_\_\_ Beta Max \_\_\_\_ <sup>3</sup>/<sub>4</sub> \_\_\_\_ Beta Cam \_\_\_\_ Mini DV \_\_\_\_

DV Cam \_\_\_\_ DVC Pro \_\_\_\_ Vídeo 8 \_\_\_\_ Hi 8 \_\_\_\_

Otro. Cual? \_\_\_\_\_

Sistema: Americano NTSC \_\_\_\_\_ Europeo PAL \_\_\_\_ SECAM \_\_\_\_\_

**Número de casetes de audio:** \_\_\_\_\_

**Número de archivos dentro del CD** (En caso de incluirse un CD-ROM diferente al trabajo de grado):

\_\_\_\_\_

**PREMIO O DISTINCIÓN** (*En caso de ser LAUREADAS o tener una mención especial*):

\_\_\_\_\_

**DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:** Son los términos que definen los temas que identifican el contenido. (*En caso de duda para designar estos descriptores, se recomienda consultar con la Unidad de Procesos Técnicos de la Biblioteca General en el correo [biblioteca@javeriana.edu.co](mailto:biblioteca@javeriana.edu.co), donde se les orientará.*)

<b>ESPAÑOL</b>	<b>INGLÉS</b>
_____ Pedagogía _____	_____ Pedagogy _____
_____ Curriculo _____	_____ Curriculum _____
_____ Infancia _____	_____ Childhood _____
_____	_____
_____	_____

**RESUMEN DEL CONTENIDO EN ESPAÑOL E INGLÉS:** (Máximo 250 palabras - 1530 caracteres):

**ABSTRAC ESPAÑOL:**

En el grupo de infancia constituido en Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (2008), se generó el interés de consolidar los resultados de los trabajos de grado presentados por los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil entre los años 2002 y 2007, con el fin de identificar si éstos daban respuesta a los objetivos planteados al interior de los currículos académicos establecidos en la Facultad en la carrera LPI y si el perfil profesional del egresando guardaba correspondencia con el planteado desde la Universidad.

El presente trabajo busca responder a esta preocupación, indagando la relación que existe entre los documentos curriculares 1997, 1999, 2004 y los resultados de los trabajos de grado en la LPI de la Universidad Javeriana (2002-2007). En este sentido, se hace necesario cuestionar la relación que existe entre los presupuestos que orientan el programa de formación de las Licenciadas(o) en pedagogía infantil a través de sus propuestas curriculares y los propios desarrollos de los estudiantes, que se evidencian en el diseño de los trabajos de grado, como una estrategia formativa que sintetiza las orientaciones curriculares en las diversas materias del programa y la formación investigativa que han recibido los estudiantes a lo largo de su formación, para esto se reconocerá y trabajará a través del proyecto de grado de Ramírez, C. (2008) quien realizó un ejercicio descriptivo a partir de los trabajos de grado presentados entre los años 2002 - 2007.

El trabajo recoge la revisión rigurosa de tres categorías fundamentales en la formación de un Licenciado en Pedagogía Infantil: currículo, pedagogía e infancia.

En relación con el currículo, existen diversas posturas que plantean formas de concebir los procesos educativos, así, autores de orden nacional e internacional explicitan maneras de comprender lo curricular en sí mismo como un campo de investigación. Respecto a la categoría pedagogía, es importante destacar que en nuestro País ésta ha sido objeto de diversas posturas, que la ubican en diversos horizontes discursivos, desde considerarla como un discurso teórico, hasta reconocerla como un saber que se deriva de la práctica pedagógica. Y por último respecto a infancia, se reconoce que existen diferentes posturas, las cuales se manifiestan necesariamente en contextos específicos, lo cual hace que se demuestren diferentes características propias de los niños y niñas.

**ABSTRAC INGLES:**

In the group of childhood formed in Faculty of Education of the Pontifical Javeriana University (2008), the interest was generated to consolidate the results of the works of degree presented/displayed by the students of the Degree in Infantile Pedagogy between years 2002 and 2007, with the purpose of to identify if these yes gave answer to the objectives raised to the interior of the established academic curricula in the Faculty in race LPI and the professional profile of being withdrawn kept correspondence with the raised one from the University. The present work looks for to respond to this preoccupation, investigating the relation that exist between curricular documents 1997, 1999, 2004 and the results of the works of degree in the LPI of the Javeriana University (2002-2007). In this sense, one becomes necessary to question the relation that exists between the budgets that orient the program of formation of the Lawyers (u) in infantile pedagogy through their curricular proposals and the own developments of the students, who demonstrate themselves in the design of the works of degree, like a formative strategy that synthesize the curricular directions in the diverse matters of the program and the research formation which they have received the students throughout its formation, for this she will be clear and work through project of degree of Ramirez, C. (2008) that realised a descriptive exercise from the presented/displayed works of degree between years 2002 - 2007. The work picks up the rigorous revision of three fundamental categories in the formation of a Lawyer in Infantile Pedagogy: curriculum, pedagogy and childhood. In relation to the curriculum,

diverse positions exist that raise forms to conceive the educative processes, thus, authors of national order and international they specify ways to include/understand the curricular thing in itself like an investigation field. With respect to the category pedagogy, it is important to emphasize that in our Country this one has been object of diverse positions, locate that it in diverse discursivos horizons, from considering it like a theoretical speech, until recognizing it like a knowledge that is derived from the pedagogical practice. And finally with respect to childhood, one is clear that different positions exist, which are pronounced necessarily in specific contexts, which causes that children characteristics from and children demonstrate themselves to different own.

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL**

**UN CONTRASTE ENTRE LOS DOCUMENTOS CURRICULARES 1997, 1999,  
2004 CON UN ANÁLISIS INTERTEXTUAL DEL CONTENIDO DE LOS  
TRABAJOS DE GRADO 2002-2007 EN LA LPI DE LA PUJ EN RELACIÓN CON  
LAS CATEGORIAS CURRÍCULO, PEDAGOGÍA E INFANCIA.**

**Tatiana Catalina Ramírez Africano**

**Bogotá, Colombia**

**2009**





**UN CONTRASTE ENTRE LOS DOCUMENTOS CURRICULARES 1997, 1999,  
2004 CON UN ANÁLISIS INTERTEXTUAL DEL CONTENIDO DE LOS  
TRABAJOS DE GRADO 2002-2007 EN LA LPI DE LA PUJ EN RELACIÓN CON  
LAS CATEGORIAS CURRÍCULO, PEDAGOGÍA E INFANCIA.**

**Tesis presentada a la Pontificia Universidad  
Javeriana como requisito para la obtención del título de  
Licenciadas en Pedagogía Infantil**

**Tutora:**

**Darcy Milena Barrios Martínez**

**Tatiana Catalina Ramírez Africano  
Bogotá, Colombia**

**2009**



Artículo 23, resolución #13 de 1946:

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”

EN LA PÁGINA O PRELIMINARES

## TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	5
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	9
1.1. Pregunta problema.....	10
2. JUSTIFICACIÓN.....	11
3. OBJETIVOS	
3.1 Objetivo General.....	13
3.2 Objetivos Específicos.....	13
4. MARCO TEÓRICO	
4.1 Categoría Currículo.....	14
4.2 Categoría Pedagogía.....	25
4.3 Categoría Infancia.....	29
5. MARCO METODOLÓGICO	
5.1 Enfoque Metodológico.....	40
5.2 Fases de la Metodología.....	42
5.3 Población.....	44
5.4 Instrumentos .....	45
6. RESULTADOS .....	46
6.1 Análisis de resultados .....	62
6.2 Análisis de resultados desde los trabajos de grado .....	71
6.3 Características de los trabajos de grado presentados por los estudiantes.....	78
7. CONCLUSIONES .....	82

8. RECOMENDACIONES.....	87
BIBLIOGRAFÍA.....	88
ANEXOS.....	91

#### **LISTA DE TABLAS**

<b>Tabla 1:</b> Niveles de análisis de contenidos.....	30
<b>Tabla 2:</b> Documentos objeto de interpretación.....	35
<b>Tabla 3:</b> Documentos objeto de interpretación .....	47

#### **LISTA DE GRÁFICOS**

<b>Gráfica 1:</b> Porcentajes.....	60
------------------------------------	----

## INTRODUCCIÓN

En el grupo de infancia constituido en Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (2008), se generó el interés de consolidar los resultados de los trabajos de grado presentados por los estudiantes<sup>1</sup> de la Licenciatura en Pedagogía Infantil entre los años 2002 y 2007, con el fin de identificar si éstos daban respuesta a los objetivos planteados al interior de los currículos académicos establecidos en la Facultad en la carrera LPI y sí el perfil profesional del egresando guardaba correspondencia con el planteado desde la Universidad.

Teniendo en cuenta que el perfil de la Universidad Javeriana en la LPI pretende “responder con la formación de maestros con capacidades de innovación, capacidad, conocimiento del niño y manejo con sentido de las metodologías de aprendizaje y desarrollo. Junto a esta contribución en la formación de educadores infantiles se hace necesario aportar nuevos conocimiento en el área, nuevas formas de organización constitucional y nuevas definiciones de políticas y programas sobre la infancia.” (Currículo académico 1999, p. 10),

El presente trabajo busca responder a esta preocupación, indagando la relación que existe entre los documentos curriculares 1997, 1999, 2004 y los resultados de los trabajos de grado en la LPI de la Universidad Javeriana (2002-2007). En este sentido, se hace necesario cuestionar la relación que existe entre los presupuestos que orientan el programa de formación de las Licenciadas(o) en pedagogía infantil a través de sus propuestas curriculares y los propios desarrollos de los estudiantes, que se evidencian en el diseño de los trabajos de grado, como una estrategia formativa que sintetiza las orientaciones curriculares en las diversas materias del programa y la formación investigativa que han recibido los estudiantes a lo largo de su formación, para esto se reconocerá y trabajará a través del proyecto de grado

---

<sup>1</sup> Con el propósito de evitar la sobre carga discursiva que supondría utilizar en español los términos hombre y mujer, para marcar la existencia de ambos sexos, hemos optado por emplear el género masculino genérico clásico, en él entendido que todas las menciones en tal género representan siempre a hombres y mujeres.

de Ramírez, C. (2008) quien realizó un ejercicio descriptivo a partir de los trabajos de grado presentados entre los años 2002 - 2007.

Desde esta perspectiva, surge el problema de investigación que guía el desarrollo del presente proyecto: ¿Qué relaciones existen entre los documentos curriculares de la LPI en la Universidad Javeriana 1997,1999 y 2004 en concordancia con las categorías currículo, pedagogía e infancia y su correspondencia con los trabajos de grado presentados por los estudiantes entre los años 2002 y 2007?

El trabajo recoge la revisión rigurosa de tres categorías fundamentales en la formación de un Licenciado en Pedagogía Infantil: currículo, pedagogía e infancia.

En relación con el currículo, existen diversas posturas que plantean formas de concebir los procesos educativos, así, autores de orden nacional e internacional explicitan maneras de comprender lo curricular en sí mismo como un campo de investigación. Respecto a la categoría pedagogía, es importante destacar que en nuestro País ésta ha sido objeto de diversas posturas, que la ubican en diversos horizontes discursivos, desde considerarla como un discurso teórico, hasta reconocerla como un saber que se deriva de la práctica pedagógica. Y por último respecto a infancia, se reconoce que existen diferentes posturas, las cuales se manifiestan necesariamente en contextos específicos, lo cual hace que se demuestren diferentes características propias de los niños y niñas.

El trabajo se orientó bajo un enfoque de tipo cualitativo, a través de un ejercicio interpretativo intertextual, que reconoce un ejercicio de comprensión y de construcción de sentidos acerca de los documentos de análisis, desde algunos elementos de la metodología de análisis de contenido. Para este ejercicio interpretativo se tuvieron en cuenta dos fuentes de información: los currículos académicos de la Licenciatura en Pedagogía Infantil a los cuales se les realizó una revisión a través de RAES donde fueron extraídas las tres categorías utilizadas

como fuentes de información primaria para su propio registro. De otro lado, para la recolección de los trabajos de grado se consulta el trabajo de grado, realizado por María Catalina Ramírez Suárez (2008) el cual registra un análisis de contenido de los trabajos de grado contrastando la información.

El proyecto culmina con la propuesta de algunas recomendaciones que fortalecen el trabajo de formación del futuro Licenciado en Pedagogía Infantil, a partir de unas motivaciones personales orientadas a procesos de calidad educativa y del desarrollo humano.



## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la actualidad los procesos formativos de los futuros maestros - maestras de educación preescolar son objeto de reflexión, en relación con la pertinencia de sus programas desde el momento actual o futuro del país y su repercusión en la educación de la primera infancia.

En el diseño del currículo actual creado para la carrera Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Pontificia Universidad Javeriana es importante construir un documento, en el cual se encuentren unas aproximaciones sobre la historia de la carrera en donde se retroalimente lo propuesto en los currículos para que esto a su vez permita una implementación, interpretación, indagación o reestructuración en algunos aspectos ausentes en los currículos desde 1997 su inicio, hasta el 2004 que se evidencie en el currículo vigente.

Así, se hace necesario indagar la relación que existe entre los presupuestos que orientan el programa de formación de las licenciadas(o) en Pedagogía Infantil a través de su propuesta curricular y los propios desarrollos de los estudiantes, que se evidencian en el diseño de los trabajos de grado, como una estrategia formativa que sintetiza las orientaciones curriculares en las diversas materias del programa y la formación investigativa de los estudiantes para lo cual se reconocerá a través de los trabajos de grado presentados entre los años 2002 y 2007 desde un ejercicio descriptivo.

En el marco anterior, el presente trabajo indaga acerca de la relación entre los documentos curriculares de la Licenciatura en Pedagogía Infantil 1997, 1999 y 2004 desde las categorías currículo, pedagogía e infancia en razón que estas categorías se constituyen en el eje formativo del programa para reflexionar lo que aparece en los textos y la realidad que se vive al interior del programa así surge el siguiente problema de investigación:

- ¿Qué relaciones existen entre los documentos curriculares de la LPI en la Universidad Javeriana 1997,1999 y 2004 en concordancia con las categorías currículo, pedagogía e infancia y su correspondencia con los trabajos de grado presentados por los estudiantes entre los años 2002 y 2007?

## 2. JUSTIFICACIÓN

El presente proyecto aporta a la formación de los futuros Licenciados en Pedagogía Infantil, ya que los resultados obtenidos pretenden retroalimentar las discusiones sobre el diseño curricular vigente a través de tres categorías fundamentales en la formación de un maestro; el documento nutre una mirada actual sobre las categorías currículo, pedagogía e infancia, desde la revisión teórica realizada y la comprensión entre los documentos y los trabajos de grado ampliando de esta manera la perspectiva sobre estas categorías para los futuros maestros.

Por otro lado, contribuye al grupo de investigación de infancia en su preocupación de establecer la coherencia entre los proyectos de grado, perfil del egresado y los marcos de referencia que soportan los documentos curriculares. Para el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil es muy importante reconocer su propia historia de constitución a través de una lectura interpretativa de los documentos curriculares que permitan reflexionar acerca de su origen, desarrollo y posicionamiento en el momento actual.

En el marco de la investigación formativa, el trabajo aporta en la consolidación del perfil del egresado de la licenciatura, a través de un ejercicio de implementación de las competencias investigativas producto de la formación del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, en el cual se hace énfasis a los estudiantes de asumir el carácter investigativo acerca de la infancia desde distintos paradigmas que permitan comprender la educación en ese periodo de edad.

El hacer una caracterización y un contraste con los trabajos de grado permitiría afianzar el conocimiento dado a lo largo de la formación académica en la universidad y presentar de una manera práctica la creación, caracterización y formación de RAES para la confrontación de información expuesta al interior de los

currículos y los trabajos de grado, permitiendo una viculación con información preestablecida y emergente.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 Objetivo General**

Describir la relación existente entre los documentos curriculares de la Licenciatura en Pedagogía Infantil 1997, 1999, 2004 en concordancia con las categorías currículo, pedagogía e infancia y su correspondencia con los trabajos de grado presentados por los estudiantes entre los años 2002 y 2007.

#### **3.2 Objetivos Específicos**

- Identificar las categorías claves en relación con los contenidos y apartados presentes en los currículos de la Licenciatura en Pedagogía Infantil en relación con la formación de los futuros licenciados.
- Establecer la relación entre los resultados de los trabajos de grado presentados por los estudiantes (2002-2007) desde las categorías de análisis currículo, pedagogía e infancia, a partir de los documentos curriculares 1997, 1999 y 2004.
- Proponer algunas recomendaciones que aporten en el diseño de la propuesta curricular de formación de los LPI, de la Pontificia Universidad Javeriana.

## **4. MARCO TEÓRICO**

El proyecto de investigación se acerca a diversas posturas teóricas en relación con las categorías propuestas en el problema. Así, se reconocen los planteamientos contemporáneos acerca de currículo, pedagogía e infancia a través de la revisión de documentos publicados por investigadores nacionales e internacionales tales como: Magednzo, Stenhouse, y nacionales López, Flórez, Amaya, Díaz, Zuluaga entre otros, los cuales permiten la consolidación de un marco teórico con el cual se realiza la lectura de los documentos curriculares de 1997, 1999 y 2004. En este marco se presenta a continuación la revisión teórica acerca de currículo, pedagogía e infancia., para finalizar presentando una postura respecto a estas categorías. Las categorías seleccionadas se constituyen en ejes fundamentales de la formación de un licenciado en pedagogía, en razón que se discute acerca de la infancia y la educación infantil aspecto central del programa de formación de pedagogía infantil de la Pontificia Universidad Javeriana. Por otra parte, la categoría currículo permite establecer el horizonte de formación de los maestros y maestras que interactúan con este grupo de edad en relación con un contexto de orden nacional e internacional respecto al proceso formativo de los ciudadanos en un tiempo y espacio determinado.

### **4.1 Categoría currículo**

En relación con el currículo, existen diversas posturas que plantean formas de concebir los procesos educativos. Así, autores de orden nacional e internacional explicitan maneras de comprender lo curricular, en sí mismo como un campo de investigación, que posibilite mejorar la calidad de la educación. En este marco, encontramos posturas donde los ejes del currículo pueden centrarse en la investigación, la interdisciplinaridad, el desarrollo de competencias, la formación integral; en algunos casos estos ejes se entrecruzan o se hace énfasis en alguno de ellos. A continuación, se presentan algunos planteamientos respecto al currículo

que permitirán desarrollar el ejercicio interpretativo de los documentos curriculares de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

López (2005), desde una perspectiva investigativa reconoce “la asunción de la problemática curricular, como una acción eminentemente investigativa”, la dinámica del programa de acción curricular alternativo, se distancia significativamente de los enfoques que consideran lo curricular como una acción instrumental y procedimental (rezagos de la denominada tecnología educativa). Argumenta la posibilidad de entender la problemática curricular como una labor investigativa y crítica que permita su construcción y desarrollo como resultado de un proceso de elaboración permanente y colectiva al cual se accede por aproximación sucesiva.

Esta concepción invita a explicitar la problemática paradigmática de la investigación y la deja abierta a los diferentes enfoques y diseños de indagación sistemática y rigurosa. El autor no entiende el proceso curricular como una labor operativa, mecánica, algorítmica, instrumental; por el contrario, concibe lo curricular como *“el escenario para la creación de sentido, en donde la pertenencia social y la pertinencia académica, son los avales fundamentales de su construcción”* (López, 2005, p. 26).

Por otra parte, el autor considera relevante que el desarrollo curricular (diseño, organización, ejecución, evaluación, y replanteamiento) no se considere como un evento, sino como un constante continuum, que da respuesta a las exigencias históricas, sociales, políticas, ideológicas que la escuela como institución debe abordar, en la medida que a través y desde ella, se persigue un ideal formativo, que da lugar a la construcción de subjetividades o de identidades culturales (López, 2005, p. 26).

La propuesta curricular alternativa que propone este autor incluye los siguientes aspectos: La contextualización, el reconocimiento del objeto a transformar, propósitos de formación, núcleo temático y problemático, bloque programático;

proyecto puntual, equipos de trabajo académico e investigativo, evaluación, coevaluación, y metaevaluación.

Magendzo (2005), plantea que el currículo *“es el resultado de un proceso de selección y organización de la cultura para su enseñabilidad y su aprendizaje”*. Es importante reiterar que este proceso sólo tiene lugar en las esferas societales para usar un término acuñado por John Goodlad, sino que también en el nivel local, institucional, y de aula. Se selecciona y se organiza la cultura al definir las políticas educacionales, al identificar los grandes fines de la educación, al determinar los marcos curriculares mínimos del sistema, al elaborar los programas de estudio, al redactar y estructurar los textos escolares, al seleccionar las páginas computacionales, y el diseño de instrumentos de evaluación entre otros.

El autor señala que se deben considerar dos planos; el plano interno el de la ciudadanía; y el plano externo que abarca la globalización y la competitividad internacional. En esta perspectiva, si el currículum, desea ser pertinente, necesariamente debe buscar un equilibrio adecuado entre la dimensión eticovalórica y los compartimientos propios de la moderna democracia y la ciudadanía. Se exige del currículum, que tenga en consideración tanto la generación de capacidades y destrezas, indispensable para el crecimiento basado en el progreso técnico compatible con el crecimiento económico, como con la equidad social y la democratización política (Magendzo, 2005). Además, según este mismo autor en la actualidad existe una marcada tendencia, como producto de la complejidad de demandas sociales, culturales, morales y productivas que se le hacen al currículo, de dimensionarlo como algo más que una colección de disciplinas y de contenidos, se exige precisar, además las habilidades, actitudes, competencias y patrones de compartimientos que deben ser aprendidos, los valores implícitos y explícitos que se incorpora a la educación, las formas de enseñar y aprender, los aprendizajes esperados, nivel de logro que se desean alcanzar (estándares), etc.



La propuesta de este autor incorpora la transversalidad, como eje fundamental de las reformas curriculares, la cual se plantea como ligada a una educación cuyo propósito central es la formación para la vida, atendiendo a dimensiones personales, sociales, valóricas y cognitivas. La transversalidad adquiere particular valor y fuerza, precisamente para el propósito de alcanzar un equilibrio entre una educación que prepare para la productividad y el empleo, pero que incluya una fuerte formación valórica, tanto personal como social. Efectivamente la transversalidad, apunta a la formación de personas con autonomía moral e intelectual, capaces de comprometerse con su propio desarrollo y el de la sociedad, cualidades centrales para una inserción social responsable y activa, tanto en las esferas productivas como ciudadanas.

Esta mirada de currículo, desde la transversalidad, cumple con el cometido educacional de abrir el currículo y la escuela a los grandes problemas sociales, éticos, económicos, tecnológicos y culturales que la sociedad nacional e internacional está confrontando en la actualidad. Plantean, también, situaciones y problemas que los estudiantes confrontan en sus vidas cotidianas como resultado de los procesos de modernización, globalización, cambios culturales y conflictos sociales. (Magendzo, 2005). Es a través de la transversalidad, que la educación avanza desde la superación del paradigma tradicional enciclopedista, hacia un paradigma formativo integrador y holístico. *“el curriculum con una visión del futuro inscribe temas, contenidos, habilidades y valores que se relacionan con la cultura democrática, la multiculturalidad, la ética y la postmodernidad, en definitiva, con un curriculum crítico. La transversalidad se hace cargo con plenitud de la mirada de un “Curriculum de futuro”* (Magendzo, 2005, p. 31). Es así como se inserta en la línea de formar al estudiante como una persona que, en el plano intelectual, es capaz de transformar y crear nuevos conocimientos, a través de la investigación y el procesamiento de información, de la capacidad de resolver problemas de manera reflexiva y metódica, con una disposición crítica y autocrítica, ligándose especialmente con los problemas del diario vivir.

Para el investigador Rafael Flórez (1998), el currículo es la concreción específica de una teoría pedagógica para volverla efectiva y asegurar el aprendizaje y el desarrollo de un grupo particular de alumnos para la cultura, época y comunidad de la que hacen parte, es un plan de construcción y formación que se inspira en conceptos articulados y sistemáticos de la pedagogía y otras ciencias sociales afines, para ejecutarse en un proceso efectivo y real llamado enseñanza. El currículo es la manera práctica de aplicar una teoría pedagógica al aula, a la enseñanza real. El currículo es el mediador entre la teoría y la enseñanza, es el plan de acción específico que desarrolla el profesor con sus alumnos en el aula, es una pauta ordenadora del proceso de enseñanza. Y cada teoría, cada modelo pedagógico genera una propuesta de currículo diferente. Si un profesor no explicita la concepción pedagógica con la que está diseñando su enseñanza, es probable que esté reproduciendo, sin saberlo, el modelo pedagógico tradicional, mezclándolo seguramente con elementos intuitivos de manera ecléctica.

El currículo, es un proceso educativo, una secuencia de procedimientos hipotéticos (bajo cierto enfoque epistemológico y ciertos criterios de enseñanza) que sólo pueden comprenderse y comprobarse en una clase. En este sentido, el currículo es siempre hipotético, cada vez necesita ser comprobado en su contenido, en su factibilidad, no en el hecho de repetir conceptos, sino de desarrollar procesos de construcción de los mismos por parte de profesores y estudiantes.

Cada tema, cada contenido, cada concepto debería asumirse no como resultado, sino de manera dinámica como actividad, como vector, como proceso, como interrogante constitutivo del mismo conocimiento científico.

Este enfoque del currículo permitirá una doble ganancia: superar el enfoque conductista de la enseñanza como simple logro de objetivos específicos y adquisición de destrezas para aproximarse a la más alta meta de la formación del hombre, mediante la reconstrucción reflexiva de los procesos y criterios

constitutivos de la ciencia y el arte; así la construcción de procesos y criterios y la formación del pensamiento propio y autónomo no serán cuestiones separadas.

Superar el aislamiento lógico positivista de los resultados de las ciencias, al asumir el enfoque epistemológico del descubrimiento, como una tarea rigurosa y constitutiva de la construcción científica misma; se hace así posible una pedagogía constructiva y un currículo centrado no sólo en los procesos subjetivos individuales del aprendizaje, sino un currículo que al objetivar los procesos de la producción científica, construya y facilite modelos de procesamiento y reflexión para la apropiación creadora y el autodesarrollo de los alumnos.

Este tipo de currículo deberá mostrar sus características de currículo flexible, abierto, pertinente, creador e individualizado y presentarse como la mejor alternativa para trabajar con alumnos que ya han iniciado su desarrollo lógico formal, como una experiencia excepcional de entender racionalmente su propia experiencia vivencial y de fundar racionalmente su comprensión de los fenómenos naturales y sociales en la ciencia y la cultura. Los niños pequeños, los de primaria, requieren de un currículo centrado en las nociones y actividades propias de cada etapa y de cada estadio de su desarrollo intelectual, es decir, un currículo centrado en el sujeto y sus procesos individuales; para los adolescentes, el currículo más adecuado es el que se centra en los procesos de la ciencia y la cultura como experiencias óptimas de racionalidad que afiancen sus propios esquemas de pensamiento abstracto y de comunicación racional, ética y estética. (Flórez en Moreno Heladio, 2004)

Es importante reconocer los planteamientos de Amaya de Ochoa (2005), quien plantea que la educación superior ha cambiado producto de la transformación de la sociedad a nivel mundial desde la globalización e internalización, y las nuevas exigencias de un mundo en donde la tecnología, el conocimiento y la investigación se constituyen en ejes de transformación.

Estas circunstancias afectan los procesos de diseño curricular, así para la autora el currículo es un concepto, una elaboración teórica que remite al modo (modelo) de cómo una institución educativa forma a los estudiantes. Ese modo de formación tiene como referente el P.E.I, por cuanto en él la institución ha hecho su declaración de cómo asume la sociedad, hombre, cultura, etc; el currículo traduce la forma como se hace efectivo el Proyecto Educativo Institucional en la formación del estudiante, a través de un programa académico, el cual es histórico, cambia con el paso del tiempo y esto tiene implicaciones con el entorno.

Amaya de Ochoa (2005) señala que es importante advertir que el currículo o modelo de formación no se reduce al listado de asignaturas o contenidos usualmente conocidos como plan de estudio o semáforo curricular. El currículo es, ante todo, la construcción de un sentido de la lógica que queremos imprimir a la formación del estudiante en un determinado campo profesional o disciplinar, de ahí que la representación de maya o mapa se evidencie cual es la lógica interna del programa, es decir, cuales son las relaciones entre los elementos que concurren e la formación del estudiantes.

Diseñar o transformar un currículo es, entonces, construir o reconstruir las relaciones (hacer tejido) entre los siguientes factores implicados: perfiles y competencias, competencias y áreas de formación, áreas de formación núcleo o ejes problemáticos (grandes preguntas, problemas, intereses o necesidades teóricas o prácticas que son centrales en la formación y el ejercicio profesional), áreas y ejes de asignaturas. Competencias, estrategias pedagógicas escenarios de formación y recursos académicos. Competencias y evaluación de aprendizajes, competencias estrategias pedagógicas y créditos académicos. (Amaya de Ochoa, 2005).

Amaya de Ochoa (2005), plantea un currículo que se organiza alrededor de las competencias propendiendo por la formación integral del alumno. En la que se identifican las competencias necesarias, en la que el alumno debe hacer con el

conocimiento, en consecuencia los contenidos dejan de ser fines y ahora son asumido como medios o pretextos para el desarrollo de las competencias, estas competencias o dominios pueden ser transversales, ya que son esenciales en cualquier contexto de desempeño, como la capacidad de acceder a diferentes frentes de información, de codificar y decodificar mensajes de abstraer, analizar, sintetizar de formular y resolver problemas, de crear y diseñar; Por otra parte existen competencias específicas según la naturaleza de los saberes y prácticas profesionales y con diferentes de niveles de complejidad, según sea el nivel de escolaridad, los conocimientos que se seleccionen en el trabajo académico deben ponerse a las servicio del principal propósito educativo: propender por el perfeccionamiento pleno del hombre (como ser biopsico, social y como ser trascendente) fortaleciendo al mismo tiempo su capacidad para comprender, explicar y transformar la realidad y para aportar bienestar y soluciones a su entorno natural y social.

La formación integral abarca las competencias relacionadas con el saber, el ser y el hacer. Por ello, se hace necesario diseñar currículos que pongan al alumno en el centro de la intervención pedagógica y que potencien el trabajo independiente. El desarrollo de estas competencias está sujeto a la construcción de ambientes de aprendizaje y de estrategias de trabajo pedagógico que dispongan al alumno a la búsqueda, al asombro, a la interrogación, al ensayo y a la experimentación a la elaboración de relaciones, a la contrastación y falsación de hipótesis, a la construcción de argumentos al planteamiento de nuevos problemas y a la resolución de problemas que enfrenta. *“Esto quiere decir que un currículo que pone al alumno en el centro de la interacción pedagógica hace viable la formación investigativa en las diferentes asignaturas y espacios académicos buscando en todo momento el aprendizaje con sentido, significativo, productivo y por tanto vital”.* (Amaya de Ochoa, 2005, p. 41-42)

Por último, Stenhouse (1998), en su obra *“Investigación y desarrollo del currículo”*, plantea que el currículo es lo que determina lo que pasa en las aulas

entre profesores y alumnos, de ahí que pueda decirse, en una acepción amplia que es un instrumento potente para la transformación de la enseñanza y un instrumento inmediato, es una fecunda guía para el profesor. Por ello, la idea de proyecto curricular es mucho más amplia y rica que la de programa escolar, más ceñido este a una selección y secuencia de los contenidos.

El modelo curricular basado en procesos, como alternativa al modelo de objetivos, supone poner en relación tres elementos básicos: el respeto a la naturaleza del conocimiento y a su metodología, la toma en consideración del proceso de aprendizaje y el enfoque coherente del proceso de enseñanza. Esta concepción del currículo en Stenhouse ofrece una alternativa importante en varios aspectos, destacando como esas tres coordenadas básicas se puedan llevar a cabo en la práctica. La mejora de la enseñanza por medio de la investigación y desarrollo del currículo se produce gracias a la mejora del arte del profesor, no por los intentos de mejorar los resultados de aprendizaje pretendidos de antemano. Así, el currículo desde este autor es el medio por el que el profesor puede aprender su arte, es el medio a través del que puede adquirir conocimiento, es el medio gracias al que puede aprender sobre la naturaleza de la educación. Es recurso para poder penetrar en la naturaleza del conocimiento. Es, en definitiva, el mejor medio por el que el profesor, en cuanto tal puede aprender sobre todo esto, en tanto el currículo le capacita para probar ideas en la práctica, gracias, más a su propio discurso personal, que al de otros (Stenhouse, 1998)

La mejora de la calidad de la enseñanza ocurrirá por ese proceso experimental de la propia práctica de los profesores, no por ninguna proposición dogmática. Por ello, el currículo es la herramienta que condiciona el ejercicio de tal experimentación en la que el profesor se convierte en un investigador en el aula de su propia experiencia de enseñanza.

El autor nos ha legado un nuevo modelo de entender el currículo, ligado a un proceso de investigación y de desarrollo del profesor; un modelo curricular que

como sugiere Eliot (Stenhouse, 1998), es toda una praxología, porque la propuesta y el contenido curricular son una serie de procedimientos hipotéticos que sirven de partida para trasladarlos reflexivamente a la acción educativa, en proceso constante de revisión, donde las ideas pedagógicas han de probarse transformando al mismo tiempo las concepciones del profesorado.

El pensamiento curricular, desde esta nueva perspectiva, tiene dos grandes derivaciones laterales: una nueva concepción de la profesionalidad del profesor y el llamado para buscar un nuevo tipo de investigación. Ambas están marcadas por la interconexión entre teoría-pensamiento del profesor – acción indisolublemente. (Stenhouse, 1998).

La innovación para Stenhouse (1998) está en entender el currículo y su desarrollo como un proceso de investigación, donde teorías, propuestas curriculares, profesores y práctica se imbrican estrechamente. Lo deseable en innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestras creencias y nuestras creencias a la luz de nuestra práctica (Stenhouse, 1998).

Un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a su discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. (Stenhouse, 1998).

Como mínimo un currículo ha de proporcionar una base para planificar un curso, estudiarlo empíricamente y considerar los motivos de su justificación. Es necesario que ofrezca lo siguiente.

En cuanto al proyecto:

1. Principios para la selección de contenidos: que es lo que debe aprenderse y enseñarse.

2. Principios para el desarrollo de una estrategia de enseñanza: como debe aprenderse y enseñarse.
3. Principios acerca de la adopción de decisiones relativas a la secuencia
4. Principios a base de los cuales diagnosticar los puntos fuertes y los débiles de los estudiantes individualmente considerados y diferenciar los principios generales 1,2 y 3 a fin de ajustarse a los casos individuales.

En cuanto al estudio empírico:

1. Principios a base de los cuales estudiar y evaluar el progreso de los estudiantes.
2. Principios a base de los cuales estudiar y evaluar el progreso de los profesores.
3. Orientación en cuanto a la posibilidad de llevar a cabo el currículo en diferentes situaciones escolares, contextos relativos a alumnos, medios ambientes y situaciones de grupo entre los alumnos
4. Información de la variabilidad de efectos en diferentes contextos y sobre diversos alumnos y comprender las causas de la variación.

En relación con la justificación:

Una formulación de la intención o la finalidad del currículo que sea susceptible de examen crítico.

Stenhouse (1998) propone un modelo de investigación y desarrollo del currículum. El currículo es un instrumento potente e inmediato para la transformación de la enseñanza, porque es una fecunda guía para el profesor. Stenhouse afirma que las ideas pedagógicas se presentan como más importantes para la identidad personal y profesional del profesor que como algo útil para su actividad práctica. Esta premisa explica la separación entre teoría y práctica, y entre investigación y acción.



Para que el currículo sea el elemento transformador, debe tener otra forma y un proceso de elaboración e implementación diferente. Un currículo, si es valioso, a través de materiales y criterios para llevar a cabo la enseñanza, expresa toda una visión de lo que es el conocimiento y una concepción clara del proceso de la educación. Proporciona al profesor la capacidad de desarrollar nuevas habilidades relacionando estas, con las concepciones del conocimiento y del aprendizaje. El objetivo del currículo y el desarrollo del profesor antes mencionado, deben ir unidos.

La revisión de los anteriores marcos de referencia permiten construir una postura acerca de la categoría currículo, que permita reconocer los aportes más sobresalientes de cada una de las propuestas de los autores. Así, para este proyecto comprendemos el currículo como la construcción de un horizonte de formación de los ciudadanos, en donde se entrecruzan el desarrollo de competencias que le permitan solucionar sus problemas locales sin perder de vista el posicionamiento del hombre en el mundo. El currículo entonces es contextual, flexible y se construye de manera conjunta con la comunidad educativa en respuesta a sus necesidades, por lo cual el currículo debe reconocer ejes transversales desde un carácter investigativo, esta postura desplaza una mirada de currículo como la sumatoria de materias y actividades, para constituirse en una oportunidad de formar ciudadanos desde una actitud propositiva frente a su ciudad, el país y el propio planeta.

#### **4.2 Categoría pedagogía**

En relación con la categoría Pedagogía, es importante destacar que en nuestro país, esta ha sido objeto de diversas posturas, que la ubican en diversos horizontes discursivos, desde considerarla como un discurso teórico, hasta reconocerla como un saber que se deriva de la práctica pedagógica. Así, a continuación se presenta algunos de los planteamientos que circulan en Colombia.

El investigador Mario Díaz (1990) reconoce que el concepto de pedagogía se ha vuelto conflictivo, dado que se inscribe en una red conceptual compleja, cuyos contornos son poco claros, confusos y ambivalentes, plantea que se estudia la pedagogía como un aparato instrumental de la ideología, un sistema significativo que elabora sus propias normas a partir de otras disciplinas y construye una serie de instrumentos y reglas para incidir en los discursos no pedagógicos. La función dominante de la pedagogía no se entiende para este autor como la construcción de sus objetos de conocimiento sino como la intervención sobre los discursos que se convierten en objeto de conocimiento escolar.

La pedagogía se constituye entonces a partir de diferentes campos discursivos; de este modo, los agrupamientos que se pueden efectuar en relación con los discursos y enunciados no son homogéneos; diversos dominios de discurso anudan el discurso pedagógico; de esta manera, no se puede hablar de unidad del discurso de la pedagogía, dados que las relaciones de ésta son múltiples; ya que se inscribe en un sistema de prácticas, de discursos, de enunciados y de instituciones.

Para Vasco, la pedagogía es el saber propio del docente, este saber tiene que ver con preguntas transversales y permanentes en el acto educativo tales como: ¿Qué se enseña?, ¿a quiénes se enseña?, ¿para qué enseñar?, ¿cómo enseñar? El saber del docente tiene que ver con la enseñanza y esta es un conjunto de interacciones multidireccionales entre los sujetos que se encuentran en un ambiente particular con el propósito de desarrollar procesos de construcción de conocimiento.

Por su parte, para Mockus (1989), la pedagogía es una actividad comunicativa reglada por unos principios de racionalidad, cuyo propósito es obtener un consenso y cuyo fundamento es la interacción de juegos lingüísticos de diferente procedencia. La pedagogía es una disciplina reconstructiva que pretende transformar un saber-cómo en un saber qué explícito.

Carlos Eduardo Vasco define la pedagogía como el saber teórico-práctico generado por los pedagogos en el proceso de convertirla en praxis pedagógica. La pedagogía tiene que dar cuenta del sistema compuesto por los componentes (el saber, maestro, alumno, ambiente), de la red de vínculos o relaciones y la dinámica del sistema. La pedagogía es un saber sobre las prácticas educativas y es una acción pensada y reflexionada.

Zuluaga (2003) considera la pedagogía como la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. El saber interroga las prácticas y pone a sus actores a pensar en nuevas relaciones de orden, obediencia, poder, normalización, aspecto que sin duda permite constituir al maestro como un sujeto reflexivo y de saber pedagógico, que se piensa más allá del acto de enseñar y que aporta a reconstruir la mirada de mundo de sí mismo y de sus estudiantes. Se hace visible la pretensión de educar desde una mirada de formación de llevar a, de conducir, señalar, mirar hacia; en este sentido el saber interroga los propios principios de formación, para pensar que tal podría comprenderse como un autoconocimiento, como reconocerse el derecho de cuidarse de sí, de ser.

Así, la pedagogía puede comprenderse como un saber, *“el saber es entonces lo que permite establecer puentes, caminos y encuentros con otros saberes y aun con disciplinas constituidas”* (Zuluaga, Echeverri, Martínez, Quiceno, Sáenz, Álvarez, 2003, p.16). Es pues el funcionamiento no científico de la pedagogía, lo cual quiere decir que lo que hace que la pedagogía funcione, exista, intervenga en una sociedad, no es la ciencia sino otra serie de fuerzas, formas hechos y prácticas, en este sentido se puede entender la pedagogía como un saber - *el espacio más amplio y abierto de un conocimiento-*, comprende las prácticas de saber externas, así como sus objetos, sus modalidades enunciativas, y sus estrategias y desde luego, consiste en un territorio de encuentros, con otros saberes, ciencias o prácticas que pueden generar tensiones o posibilidades para la formación del saber excluyendo visiones totalitarias o evolucionistas. (Zuluaga et al, 2003, p. 17).

Flórez (1998), desde una visión hermenéutica afirma que *“la pedagogía es una disciplina social con tres rasgos esenciales, con un objeto de carácter antropológico, con una direccionalidad teleológica y una condición metodológica en la orientación de procesos educativos”*.

Es importante también reconocer en este mapa sobre el desarrollo de la pedagogía en nuestro país, el lugar de las pedagogías críticas, las cuales se han configurado como un campo de generación de nuevas prácticas pedagógicas, de reflexión teórica, de movilización política y de experimentación de estrategias para el trabajo y fortalecimiento cultural.

La pedagogía crítica —en palabras de Giroux— es sobre todo *“una praxis política y ética, así como una construcción condicionada social e históricamente; la pedagogía no debe limitar su campo de acción a las aulas, sino que está comprometida en todas aquellas tentativas que pretenden influir en la producción y construcción de significado”*. En este sentido, la pedagogía no tiene que ver únicamente con las prácticas de enseñanza, sino que implica también un reconocimiento de las políticas culturales que sustentan dichas prácticas. En la actualidad, el debate de la pedagogía crítica no puede plantearse al margen de la polémica entre el discurso de la modernidad y el de la posmodernidad.

En tanto se comprenda la pedagogía como un saber abierto, móvil, flexible, es interesante establecer puentes de intersección y de reflexión sobre lo que se sucede en la propia práctica, referido inclusive a la propia enseñanza, así la pedagogía por esto mismo posee conceptos, campos de aplicación, problemas propios o planteados a ella, por otros saberes y otras disciplinas. *“La pedagogía está conformada por un conjunto de nociones y prácticas que hablan del conocimiento, del hombre, del lenguaje, de la enseñanza, de la escuela, del maestro”* (Zuluaga et al, 2003, p.36).

Por último, es necesario reconocer los aportes de Zambrano (2006), quien señala: la pedagogía y la educación son correlativas, ello quiere decir que la una permite la

existencia de la otra, y ésta sustenta la posibilidad práctica de reflexionar todo aquello que acontece en su interior. Las dos se entrecruzan. En el centro se encuentra la pedagogía como un concepto que tota y gira en su propio eje y no puede separarse de la ecuación en cuanto ella es su ambiente de de gravitación. La pedagogía, al ser el concepto fundamental de la educación, constituye la gran puerta de la cultura. Es el gran campo de la cultura. Esta afirmación nos permite observar que aquella no es, de modo simple, un instrumento, sino un concepto que contiene otros tipos de saberes, los expresa bajo la forma de cultura, definida, en un primer momento, como la formación de la persona, es decir su mejoramiento y perfeccionamiento y, en un segundo momento, como el producto de esa formación, como el conjunto de los modos de vivir y de pensar cultivados. (Zambrano, 2006, p.138) La pedagogía trabaja sobre el hacer a través de la enseñanza sin reducirse a ella y sobre lo que ella es, en cuanto discurso y análisis sobre su propia práctica. (Zambrano, 2006, p.140).

Respecto a esta categoría es necesario reconocer que la pedagogía se constituye en un saber que se deriva de la reflexión sobre la práctica pedagógica, en la cual el maestro desde sus múltiples experiencias construye un saber que le permite redireccionar los procesos educativos, es decir la pedagogía es un saber que discute, reflexiona y direcciona la educación. Se trasciende así, una mirada de pedagogía como sinónimo de enseñanza en donde no es suficiente el saber disciplinar del docente, para centrar su atención en los procesos formativos de los ciudadanos desde la construcción de un horizonte de sentido en donde la convivencia y el respeto por el otro se consideren aspectos fundamentales, En esta postura el maestro es quien escribe, plantea y reconstruye el saber pedagógico el cual nuevamente renueva las practicas pedagógicas.

### **4.3 Categoría infancia**

A partir de la concepción de infancia se reconoce que existen diferentes posturas, las cuales se manifiestan necesariamente en contextos específicos lo cuales hacen que se demuestren diferentes características propias de los niños y

niñas de 0 a 7 años enmarcando una primera modalidad de infancia. Otra modalidad puede ser las diferencias existentes entre la evolución social que se ha presentado a lo largo de la historia en la concepción de la primera Infancia dando prioridad a la búsqueda de modelos que se están dando actual y antiguamente en la educación inicial presentando un carácter integrado que superen las necesidades de los niños se están siendo contempladas de manera conjunta con las de las familias y las de la sociedad en general.

En la historia del concepto de infancia de los 0 a los 7 años no era contemplado como un nivel educativo, era contemplada como una etapa del desarrollo que no debía ser institucional si no por el contrario existía un interés por propiciar cuidados de la familia “la mamá” como lo demuestra desde una perspectiva más amplia la autora Inmaculada Egido Gálvez (2000) quien nos afirma que: El origen de este tipo de educación, al menos en su vertiente institucional, hay que buscarlo como una respuesta al abandono infantil, por lo que durante mucho tiempo las instituciones destinadas a los niños más pequeños sirvieron para alejarlos de los peligros y tuvieron, ante todo, una función de custodia y cuidado de las clases populares, siendo mucho menos frecuentes los casos en los que podía hablarse de una verdadera preocupación educativa.

Argumentar la posibilidad de entender la problemática infantil como una labor investigativa puede darse a partir de un enfoque influido de forma significativa como lo plantean autores como: Froebel, Montessori y Decroly, entre otros. Condujo en la mayoría de los países a una aceptación más o menos generalizada de dos o tres años de escolarización previa a la edad de acceso a la educación obligatoria entre las clases más acomodadas. Reflejando así que las sociedades más vulnerables debían seguir asistiendo a sus hijos por la falta de recursos económicos. Lo anterior cambiaría cuando los niños y las niñas alcanzaran la edad para que se diera el ingreso a la educación inicial donde se presente un carácter educativo y asistencial para que a su vez se presente un factor de igualación social y como estrategia de desarrollo.

La anterior concepción invita a hacer evidente la problemática paradigmática en la concepción de infancia la cual cumple un papel asignado a la educación inicial, demostrándose como un factor clave para la igualdad de oportunidades como lo presenta la autora Egido (2000): Las desigualdades económicas y sociales presentes en el seno de nuestras sociedades se ven sostenidas y reforzadas por las existentes en las condiciones de vida de los niños durante las primeras etapas del desarrollo. Como en una espiral sin fin, los niños más desfavorecidos culturales y económicamente ven limitado su desarrollo mental y su preparación para la escolaridad, quedando rezagados respecto de los que tienen mayores posibilidades y siendo relegados a peores condiciones de vida como adultos.

De la misma manera la Egido (2000) considera relevante que la primera infancia sea beneficiada por *“la educación preescolar como instrumento para promover la democratización de la educación y la igualdad de oportunidades. Así la educación preescolar debe estar disponible para el conjunto de la población”* (p. 25).

La propuesta en la formación de la niñez propone esta autora incluye los siguientes aspectos: La contextualización, el reconocimiento del objeto a transformar, propósitos de formación. Por otra parte Ferrer (1998) plantea que una escolarización temprana contribuye a la igualdad de oportunidades al ayudar a superar los obstáculos iniciales de la pobreza o de un entorno social y cultural desfavorecido. Puede facilitar considerablemente la integración escolar de niños procedentes de familias inmigrantes o de minorías culturales y lingüísticas. Además, la existencia de estructuras educativas que acogen a niños en edad preescolar facilita la participación de las mujeres en la vida social y económica (p. 71).

Egido (2000) admite que la educación y la formación de la niñez puede ser considerada en diferentes planos, en la educación inicial: Los argumentos de carácter psicológico, educativo, económico y social señalados antes, justifican sobradamente la atención de los distintos países por este nivel de la enseñanza. El problema en la actualidad no es el cuestionamiento del valor de la educación inicial,

sino más bien la determinación de estrategias adecuadas y factibles para su desarrollo en nuestro contexto.

Así Egido (2000) propone un modelo de los *finés generales* de la educación inicial. Entre ellos se destaca el contribuir a un desarrollo global y armonioso de la personalidad infantil en todos sus ámbitos. Junto a éste, el apoyo a la familia en la formación del niño y en la preparación para la vida social son finalidades citadas con mucha frecuencia. Lógicamente, los objetivos de carácter social son más relevantes en el ámbito de los programas asistenciales, mientras los específicamente educativos son más propios de los programas de educación preescolar.

Desde otra perspectiva Guerrero Ortíz (2000) plantea la educación inicial como una misión que se encuentra tras la búsqueda de una focalización actual, el cual se encuentra: en plena era de la información, el paradigma productivo que ha desencadenado los procesos de reconversión de la economía mundial se basa precisamente, como todos sabemos, en la capacidad de generar y utilizar conocimientos. Es decir, de producir y aplicar un conjunto de saberes; pero no para ejecutar una rutina y un itinerario preestablecidos por otros, sino para resolver situaciones inesperadas, para crear alternativas de respuesta a necesidades y problemas complejos, para sortear obstáculos y construir rutas eficaces hacia las propias metas. Dentro de una lógica de *calidad total*, una pequeña equivocación podría trastornar el conjunto de la cadena de producción. Una economía con estas características, más aún bajo el impulso de las nuevas tecnologías, empieza a requerir no ya repetidores eficientes, capaces de seguir instrucciones y alcanzar resultados estandarizados, sino personas extremadamente competente.

Es importante que en la formación de calidad en los estudiantes hagan parte de un trabajo comunitario en donde las propuestas deben ser enmarcadas en un trabajo cooperativo, formativo entre el educador y los niños(as) quienes pueden convertir las necesidades en unas soluciones a partir de unos fines de la educación bajo la igualdad.



Diseñar o crear estrategias en las que la educación puede ser vista de una manera uniforme: donde de los niños que se ha venido manejando por décadas y que persiste en dirigir sus mejores esfuerzos en detectar y compensar déficit y dificultades antes que recursos y potencialidades en el desarrollo de los niños, plantea un serio problema de equidad. La equidad en la atención educativa ha venido siendo planteada básicamente como una cuestión de cobertura: cómo alcanzar a los no alcanzados, cómo distribuir los servicios de modo que atiendan a los pobres que permanecen excluidos (Myers, 1995). Pero ninguna de las dos respuestas que han venido ensayándose a lo largo de la década pasada se han planteado preguntas respecto al enfoque de la atención: la obligatoriedad de la educación inicial para niños de 5 años y la profusión de programas alternativos focalizados en grupos poblacionales excluidos, es decir, si las oportunidades que se ofrece a estos niños están orientadas realmente a estimular equitativamente la diversidad de su potencial psicobiológico.

La formación integral debe abarcar diversas posibilidades relacionadas con el saber, el ser y el hacer. Para que el alumno proponga y apoye las intervenciones con el medio ya que esto va a generar aprendizaje desde su propia realidad como lo afirma Guerrero (2000): De un lado, la idea de que los niños que viven en condiciones de riesgo (sea por factores de pobreza, ruralidad, insalubridad o violencia social) exhiben daño y déficit en su desarrollo antes que recursos y potencialidades, ya no tiene base científica. No porque los peligros de un ambiente deteriorado no vulneren su desarrollo, sino porque a pesar de heridas y cicatrices un elevado porcentaje de estos niños encuentra o construye rutas alternas para protegerse de las secuelas, conservar la salud emocional y florecer en sus capacidades. (Guerrero, 2000).

Por último, Guerrero (2000), hace referencia a lo que debería ser la tarea del educador en tiempos actuales: La tarea del educador se complejiza. Las rutinas y procedimientos uniformes y estandarizados, sumamente útiles desde una lógica de masificación, tendrían que dejar paso a estrategias diferenciales, más creativas, más ricas en repertorio, más conectadas con las posibilidades y procesos de los

niños que con los contenidos y plazos de los programas preestablecidos de estimulación temprana o educación preescolar. Si los niños no son iguales, no aprenden de la misma manera, no evolucionan por el mismo camino, no pueden ni necesitan alcanzar necesariamente las mismas metas en todos los campos, me resultaría impensable el rol del educador sin un conocimiento previo de las diferencias, sin habilidad para estimular y atender procesos distintos al mismo tiempo, sin capacidad para interactuar con los niños rescatando sus aciertos y cualidades por encima de sus fallas para fortalecer su autonomía y su autoconfianza antes que su pasividad y sumisión.

Es importante que al momento realizar las tareas del educador que los profesores encuentren la capacidad de relación con los alumnos, esto va a proporcionar un campo abierto para la transmisión de todo aquello que confiere y hace parte de nuestra cultura, dando lugar a un sentido más amplio de la educación, donde no sólo estamos expuestos a lo que somos como cultura nacional, sino a lo que nos transmiten y nos "enseñan" otras culturas, formándonos un criterio y forma de ser.

Al momento de hacer referencia a la cultura nacional en la atención a la infancia, cabe notar que, según Guerrero (2000), el método enseñanza aprendizaje debe encontrarse abierto a cambios desde: el contenido de los programas de atención infantil, diversificando sus metas y flexibilizando sus medios, y de los programas de capacitación de agentes educativos, ya se trate de docentes, madres cuidadoras o de voluntarios de la comunidad, poniendo énfasis en las habilidades de interacción, en la empatía, en la sociabilidad, en la capacidad de análisis de situaciones y de adaptación flexible a las demandas imprevistas del proceso; además, de los criterios y procedimientos que les permitirían identificar, estimular y aprovechar los talentos potenciales de sus niños.

Al referirse a las capacidades cognitivas que poseen los seres humanos y son demostradas en contextos como: instituciones educativas, la familia, el gobierno, la sociedad, las empresas públicas y privadas, se presentan muchas inequidades, desigualdades y atraso en la educación, tanto que se ha vuelto un círculo vicioso

que no genera valor para darle respuesta a los grandes desafíos que se nos presentan actualmente. Este círculo requiere de propuestas viables y concretas sobre el Sistema Educativo actual, pero sobre todo, de la voluntad de los educadores quienes deben formar seres humanos preparados para darle un giro a través de nuevos procesos de transformación que impulsen el progreso.

Este progreso y desarrollo a partir de las habilidades cognitivas puede ser apoyado con la teoría de Gardner (1998) quien plantea que las *“Capacidades «no sólo en el sentido puramente cognitivo, pues la docencia es una profesión que exige la inteligencia en muchos otros ámbitos, para usar la expresión de Howard Gardner, ‘inteligencias múltiples’»; «un docente —agrega Tedesco— necesita tener no sólo inteligencia lógico-deductiva, sino también lógico-afectiva, emocional, estética»”* (Tedesco, 1998). Para Gardner (1998) el principal propósito de la educación *“«debería ser desarrollar las inteligencias y ayudar a la gente a alcanzar los fines vocacionales y aficiones que se adecuen a su particular espectro de inteligencias. La gente que recibe apoyo en este sentido se siente, según mi opinión, más implicada y más competente, y, por ende, más proclive a servir a la sociedad de forma constructiva»”* (Gardner, 1998).

En relación con la justificación de lo que está pasando actualmente con la educación para la primera infancia en Colombia, es necesario remitirse al documento *situación de la educación en Colombia análisis 2000 · 2005* escrito por Isabel Fernández, Leonardo Villa, Lina Castaño Mesa, Luis Díaz Matajira, donde se hace referencia a los avances registrados en la literatura acerca de la importancia de la educación inicial en el desarrollo de los individuos y de la sociedad definidos de la siguiente manera.

En este sentido, el “Plan País por la Infancia”, o “Plan Decenal de Infancia 2004 – 2015 para Colombia” retoma los resultados y las lecciones aprendidas del “Plan de Acción a Favor de la Infancia (PAFI)”, que enmarcó las acciones hacia este grupo poblacional durante los años 90, y recoge el esfuerzo de muchas entidades de diversos sectores para buscar que el trabajo en beneficio de los niños y las

niñas se enfoque en una perspectiva de derechos. Para ello, establece un conjunto muy amplio de objetivos, metas, estrategias y mecanismos de financiación que buscan que en el año 2015 se hayan cumplido los compromisos nacionales e internacionales en beneficio de toda la población infantil.

El Plan País parte de un diagnóstico muy detallado de la situación de la infancia tomando, por un lado, grupos etarios – neonatos, madres gestantes y menores de un año; niños y niñas entre 1 y 5 años de edad; niños y niñas entre 6 y 11 años; y adolescentes entre 12 y 17 años – y, por otro, información relativa a condiciones de nutrición, salud, acceso a la seguridad social, discapacidad, grupos étnicos, educación, maltrato y violencia para cada uno de los grupos de edad indicados anteriormente. Asimismo, se hace un análisis de la gestión de la política pública de infancia, el cual muestra que ésta es altamente centralizada, prevaleciendo una visión sectorial y una gran debilidad en las estrategias de apoyo a las familias.

El presente capítulo retoma del Plan País aquellos aspectos relacionados con el acceso a la educación de alta calidad para los niños y niñas menores de 5 años y avanza en el sentido de complementar algunos puntos que son fundamentales para la comprensión de la situación de la educación inicial en nuestro país y de las acciones que deben emprenderse para que ésta sea la base del desarrollo de nuestros ciudadanos.

El documento está organizado en cuatro partes: En la primera, se retoman algunos puntos esenciales de los avances registrados en la literatura acerca de la importancia de la educación inicial en el desarrollo de los individuos y de la sociedad; en la segunda, se hace una breve descripción de las principales modalidades de educación inicial vigentes en el país. La tercera parte, se ocupa del análisis de la situación de la educación inicial en los aspectos relativos a las condiciones de acceso y cobertura de las diferentes modalidades, calidad, pertinencia y gestión, a la luz de las políticas vigentes para este grupo que tienen que ver directamente con la educación.

También retoma resultados de la encuesta de percepción ciudadana sobre educación realizada a mediados de 2004 por el “Proyecto Educación Compromiso de Todos”. Finalmente, en la cuarta parte se señalan los principales desafíos de Colombia para lograr que la educación inicial se convierta efectivamente en la base para garantizar más y mejores posibilidades de desarrollo humano y social.

El análisis se sustenta en información suministrada por diversas entidades del gobierno nacional – Departamento Administrativo Nacional de Estadística, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Departamento Administrativo de Bienestar Social, Ministerio de Educación Nacional y Departamento Nacional de Planeación –, como parte de su compromiso de rendición de cuentas a la ciudadanía sobre los avances en el desarrollo de políticas y programas. Igualmente, recoge los aportes realizados por un grupo de expertos en el tema de la niñez y la educación inicial, en las mesas de trabajo que realiza el Proyecto ECT cada año. Como se verá, hay diferencias en cuanto a la actualización de los datos. La mayoría de cifras, especialmente las de la encuesta de calidad de vida, están disponibles para el año 2003; otras están al 2002. Esta situación es, en sí misma, un desafío de nuestro país; es necesario disponer de la mejor información actualizada para tomar decisiones acordes con las necesidades y mantener a la ciudadanía informada. Se espera que este documento contribuya a la construcción de un debate cualificado sobre el tema del que se deriven propuestas factibles y mancomunadas de mejoramiento, en el cual participen activamente los representantes de los diversos sectores de la sociedad”.

Es necesario realizar una aclaración desde que punto de vista que se está poniendo en escena a la primera infancia teniendo en cuenta que no es desde un marco referencial de una etapa del desarrollo como lo enmarcan los autores Isabel Fernández, Leonardo Villa, Lina Castaño Mesa, Luis Díaz Matajira. Cuando se hace referencia a la “educación inicial” en donde presentan una definición clara de “infancia” o “niñez”. Para algunos autores estos dos términos son sinónimos, mientras que para otros la niñez corresponde a la fase inicial de la infancia. De otra parte, también se presentan diferencias en cuanto a los rangos de edad que

caracterizan esta etapa de la vida: algunos consideran que va desde el nacimiento hasta los 5 o 6 años de edad; otros afirman que ésta se inicia en el momento mismo de la concepción y va hasta los 10 o 12 años; otros más establecen que la infancia es el período que transcurre entre el nacimiento y la pubertad; finalmente, otros consideran que es una etapa que va desde la concepción hasta los 18 años.

Para efectos del presente documento, se considerará los términos “infancia” y “niñez” como sinónimos y se asumirá el mismo rango de edad establecido en el Plan País como “niñez”, que abarca desde el período neonatal hasta los 17 años de edad. Además, se retomará la misma división etaria que se presenta en el citado documento: (a) etapa prenatal y el primer año de vida; (b) 1 a 5 años de edad; (c) 6 a 11 años; y (d) 12 a 17 años. Con ello, se empleará el término “primera infancia”, también utilizado ampliamente en la literatura, el cual abarcará las dos primeras etapas, es decir, desde el periodo prenatal hasta los 5 años de edad. Por lo tanto, los análisis que aquí se presentarán se referirán a la situación de la educación de la primera infancia en Colombia” (Fernández, Et al., 2006).

Una vez definido nuestra primera premisa de infancia es necesario precisar cómo se está viendo la educación inicial en Colombia, lo cual ofrecerá un resultado importante en la historia si la educación inicial presenta cambios significativos o no. Fernández et al. (2006) afirma que el término “educación inicial” es el más apropiado para caracterizar la atención que se da a los menores de cinco años y lo utilizan para abarcar tanto las modalidades asistenciales como aquellas que tienen la intención deliberada de preparar a los niños y las niñas para su escolarización en el nivel de la básica primaria.

En relación con la categoría infancia en el presente proyecto se reconoce que esta se constituye en una etapa del desarrollo entre los 0 a 7 años de edad, en la cual los niños y niñas desarrollan sus múltiples capacidades, por ello en esta etapa la educación infantil debe trascender la idea de cuidado y bienestar, para dar paso a un proceso educativo que permita que los niños y niñas puedan disfrutar de sus derechos desde una lógica de igualdad. En este sentido, cada infante es una fuente

de potencialidades, las cuales se deben desarrollar máximo, allí radica la importancia del educador infantil.

## 5. MARCO METODOLÓGICO

### 5.1 Enfoque - metodológico

El presente trabajo de grado se ubica en el paradigma interpretativo hermenéutico, el cual pretende sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista por las nociones de comprensión, significado y acción. Las características de este paradigma se sustentan reconociendo que su fundamento se establece a través de la fenomenología y teoría interpretativa, la naturaleza de la realidad es dinámica, múltiple, holística. Construida y divergente. La finalidad de la investigación es comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones y acciones. La relación sujeto-objeto, a la dependencia, se afectan y su implicación investigador e interrelación. Los valores son explícitos, e influyen en la investigación. En la teoría práctica está relacionada con la retroalimentación mutua. En los criterios de calidad, es credibilidad, confirmación, transferibilidad. Las técnicas: instrumentos y estrategias son de tipo cualitativo, descriptivos. El investigador principal un instrumento. Perspectivas participantes. Análisis de datos cualitativo: inducción analítica, triangulación. (Justo et al, 1992, p. 43).

La metodología que se emple dentro de este paradigma corresponde a algunos elementos del análisis de contenido (AC), ajustado desde tres niveles como lo plantea Ruiz (2006) El nivel de *superficie* está constituido por las afirmaciones, preguntas y, en general, formulaciones de los informantes en una entrevista individual o grupal, o que se encuentran presentes en un testimonio escrito. Al *nivel analítico*, en cambio, se llega cuando somos capaces de ordenar estas formulaciones a partir de criterios de afinidad (unas afirmaciones dicen prácticamente lo mismo que otras) o por criterios de diferenciación (unas afirmaciones dicen cosas completamente distintas e incluso contrarias a otras) y cuando construimos categorías para clasificar y organizar la información que nos dan nuestros informantes. El *nivel interpretativo* consiste en la capacidad que tiene



el investigador de comprender el sentido de la información a la que ha accedido (nivel de superficie) y ha organizado (nivel analítico), y a la que también ha dotado de un sentido nuevo.

Nivel	Característica (niveles de análisis de contenido)
Superficie	Descripción de la Información
Analítico	Clasificación, ordenamiento de la información y construcción de categorías
Interpretativo	Comprensión y Constitución de Sentido

Tabla 1: Niveles de análisis de contenidos en la investigación en educación Ruiz A, (2006)

Los anteriores niveles fueron de ayuda para la clasificación, ordenamiento de la información y construcción de categorías de los tres currículos encontrados al interior de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, y dio la recopilación de la información y la categorización de los contenidos de cada uno de ellos.

Para empezar se realizará una respectiva lectura de cada uno de los currículos que conforma la Facultad de Educación, luego se identificará qué relación existe entre estos para saber si se está teniendo un enlace con cada uno de los objetivos que tienen estos trabajos, expuesto en el trabajo de grado en la Licenciatura realizado por María Catalina Ramírez Suarez Y Yury Gutiérrez (2008) estudiantes de la facultad, para darle una visión más amplia a dicho proyecto ya que ellas trabajaron anteriormente sobre estos currículos. Partiendo del esclarecimiento que realiza Ruiz (2006), respecto al método de AC. “Que el análisis de contenido es apenas una estrategia metodológica que, a diferencia de otras, nos permite recopilar, comparar y clasificar información, con vistas a establecer esquemas de comprensión de su significado y sentido, en relación con el contexto social y cultural de donde proviene la información”. (Ruiz, 2006, p. 48).

El hacer una caracterización y un contraste con lo encontrado en el trabajo de Ramírez y Gutiérrez (2008) permitirá afianzar el conocimiento dado a lo largo de la

formación académica y presentar de una manera práctica la creación, caracterización y formación de RAES para la confrontación de información expuesta al interior de los currículos y los trabajos de grado, generando una vinculación con información preestablecida y emergente, generando así nuevas categorías las cuales pueden estar expuestas a cambios significativos desde la época, la cultura, la sociedad y el entorno en el que se han implementado los currículos académicos de la facultad. Al momento de hacer referencia a la época, cultura, sociedad y entorno es necesario saber que estamos haciendo parte lo cual hace aumentar en, *“El sentido de lo que cada uno de nosotros hace en el presente se encuentra de alguna manera determinando por nuestra propia experiencia, es decir, por lo que hemos hecho y dejado de hacer en el pasado y por el modo en que establecemos relaciones entre los distintos significados que descubrimos y construimos en la vida”* (Ruiz, 2006, p. 49).

## **5.2 Fases de la metodología**

El proyecto se desarrolló a través de las siguientes fases:

### **Fase I**

#### Recolección de información

En esta fase se realizó la recopilación de información, tras la búsqueda de un marco teórico para llevar a cabo la sustentación y los resultados fueron: los documentos curriculares 1997, 1999, 2004, el trabajo de grado de Ramírez M. (2008), finalmente textos que apoyaron el marco teórico que hiciera referencia a las categorías de currículo, pedagogía e infancia. Lo anterior con el fin de apoyar, *“el desarrollo de nuevas ideas sobre la educación, concebida como realidad sociocultural, de naturaleza más compleja, singular y socialmente construida, han surgido nuevas conceptualizaciones de la investigación educativa”*. (Ruiz, 2006, p 35).

## **Fase II**

Lectura interpretativa y crítica para el desarrollo del marco teórico y la construcción de categorías (documentos curriculares 1997, 1999, 2004, trabajo de grado de Ramírez M. (2008), marcos conceptuales sobre las categorías de currículo, pedagogía e infancia).

## **Fase III**

### Elaboración de RAES

En esta fase se elaboró los RAES correspondientes a los documentos objeto de la investigación. El RAE se constituye en un instrumento que permite la sistematización de la información y desde allí construir las categorías de análisis (currículo, pedagogía e infancia) (ver anexo # 1).

## **Fase IV**

Construcción de sentidos a las categorías de análisis buscando establecer la vigencia de las teorías presentadas en los documentos curriculares y los manifestados en los trabajos de grado.

## **Fase V**

Análisis de resultados entre lo hallado en los documentos curriculares 1997, 1999, 2004 y los trabajos de grado (2002-2007), y los marcos conceptuales sobre las categorías de currículo, pedagogía e infancia.

## **Fase VI**

### Resultados

En términos de resultados se tiene en cuenta la formación de categorías desde marcos conceptuales para generar hipótesis a partir de unos supuestos predeterminados por la teoría y la práctica establecida buscando aportes significativos a la realidad.

## **Metodologías**

Teniendo en cuenta la finalidad que se persigue con el presente documento es necesario enmarcarlo en una modalidad o enfoque de investigación: orden cualitativo-interpretativo, el cual se caracteriza por brindar al investigador un primer conocimiento del proceso investigativo y luego una estructura de los aspectos que intervinieron en la dinámica.

Respecto al tipo de investigación es de tipo Interpretativo, investigación cualitativa, algunas formulaciones del AC. Entendido el análisis de contenido como una herramienta metodológica complementaria en el desarrollo descriptivo de la información recopilada, la cual se encontrara con un proceso de clasificación, orden de la información y construcción de categorías las cuales al finalizar nos auxilian en el proceso de comprensión y construcción de sentido.

### **5.3 Población**

En el presente proyecto de grado la población objeto, lo constituyen el estudio, de los cuatro documentos: currículos de 1997, 1999, 2004 y los trabajos de grado presentados (2002-2007).

La población a la cual le es útil el presente trabajo se encuentra relacionados a continuación: los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, docentes y directivas, los cuales efectuaron y desarrollaron los currículos, que han estado establecidos a lo largo de la carrera.

Otra población que es objeto de estudio son los miembros de la comunidad educativa de la LPI quienes están brindado la formación a los futuros maestros y padres de familia, los cuales a su vez, son los encargados en gran parte de la educación en la niñez por medio de la generación de espacios y ambientes de aprendizaje en los que exista un propósito pedagógico. Si se enuncia como población a los miembros de esta comunidad se puede decir servirá como un

soporte clave en el tipo de relación con la población estudiada y la población atendida desde un horizonte investigativo llevado a cabo hasta el momento hacia su eje central hacia la formación de los ordenadores de la primera infancia.

#### **5.4 Instrumentos**

Para el desarrollo del presente trabajo de grado fue indispensable llevar a cabo un proceso inductivo con el cual se realizaron unos resúmenes analíticos como instrumentos informativos para delimitar partes y descubrir las relaciones entre las mismas. El método inductivo: *“es concebido como un proceso intuitivo, flexible, orientado a encontrar sentido a los datos sin que para ello sea necesario un proceso de separación en elementos y reconstrucción del todo a partir de las relaciones entre los elementos”*(Rodríguez, Gil, Florez & García, 1999).

Respecto a las definiciones de currículo, pedagogía e infancia fue necesario trabajar una lectura comprensiva en donde se identifique la naturaleza de la realidad para que esto a su vez presente como finalidad primordial la validez y objetividad del trabajo el cual se encuentra enmarcado en el análisis de datos a partir de unos documentos fundamentales para su desarrollo como lo son los currículos de la LPI 1997, 1999, 2004 y los trabajos de grado (2002-2007).

El análisis de la información se realizó a través de las siguientes etapas:

- Elaboración de RAES.
- Lectura comprensiva de los marcos teóricos sobre las categorías de análisis.
- Y elaboración de un documento de tipo argumentativo que plantea las relaciones entre las categorías y los documentos objeto de este estudio.

## 6. RESULTADOS

En el marco de la investigación interpretativa a través del Análisis de Contenido (AC), en el que inicialmente se realizó la recopilación de la información necesaria para interpretar, (Ver tabla No 2). Luego se procedió a la construcción de categorías de análisis, para finalizar en un ejercicio de interpretación intertextual. Se presenta los resultados obtenidos en relación con la categoría currículo.

Tabla No 2. Documentos objeto de interpretación

MARCOS DE REFERENCIA REFERENTES TEÓRICOS ACERCA DE CURRÍCULO, PEDAGOGÍA E INFANCIA	DOCUMETO CURRICULAR 2004	DOCUMETO CURRICULAR 1999	DOCUMETO CURRICULAR 1997	TRABAJOS DE GRADO (2002-2007) Análisis a partir del trabajo de grado de María Catalina Ramírez
EJERCICIO INTERPRETATIVO				

La categoría currículo en el documento curricular 2004.

En el documento curricular 2004, se establece que la propuesta curricular que sustenta la formación de los egresados de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, reconoce tres ejes fundamentales: El primero, orienta la organización curricular desde un enfoque de desarrollo de competencias en los estudiantes, el segundo desde una orientación que permita la interdisciplinariedad, y por último, una perspectiva de desarrollo curricular como un proceso de construcción curricular en el marco de una actitud investigativa de manera permanente.

Respeto a la intención curricular de desarrollar competencias, en el documento curricular 2004 se expresa :”El currículo de la licenciatura parte de dos supuestos básicos, alrededor de los cuales se articulan todos sus elementos: el primero, en la actualidad es prioritario cualificar la formación de los profesionales encargados de orientar, gestionar y ejecutar las acciones para la atención educativa de la infancia, Así, la pregunta nuclear para la licenciatura es ¿Cómo se forman profesionales idóneos capaces de generar contextos y procesos educativos para la formación integral del niño y de la niña hasta los 7 años?”

La pregunta anterior genera un nuevo interrogante ¿Cómo se forma el niño en su experiencia educativa? Entonces, el segundo supuesto que surge, para ser un pedagogo competente, se deben comprender los procesos de formación en el niño y los niveles y tipos de interacciones presentes en dichos procesos.

Por otra parte se señala: *“la formación de las futuras licenciadas(o) está orientada al desarrollo de competencias que hace referencia a la pericia, aptitud, idoneidad, para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.* Se entiende la competencia como la articulación de saberes, habilidades, destrezas y actitudes, que orientan las actuaciones de los licenciados en pedagogía infantil en diferentes contextos potenciando su proyecto de vida. Comprendemos las competencias en dos dimensiones: las básicas, entendidas como aquellas que todo estudiante debe desarrollar a través de su carrera y que se manifiestan en todos los ámbitos disciplinares y profesionales. Las específicas, (disciplinares y profesionales) son aquellas de naturaleza compleja que favorecen el desempeño y competitividad de nuestros profesionales dentro del campo de la pedagogía y en el ejercicio de su profesión. (Pontificia Universidad Javeriana, 2004, p.12-13).

Las competencias específicas pueden ser organizadas en tres categorías que llamamos dominios. Tanto los dominios como las competencias se constituyen en los aprendizajes que se quiere que el licenciado en pedagogía infantil domine a

través de su paso por la carrera. Por otra parte, estas competencias se constituyen por la articulación de un grupo de saberes, de los que el estudiante se apropia durante el proceso formativo. Estos saberes hacen referencia al ser, al saber y al hacer del estudiante.

El objetivo general de la licenciatura es formar pedagogos idóneos en el ejercicio de su profesión, con criterios científicos y educativos de excelencia, competentes en la realización de procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje orientados a la formación integral y bienestar de los niños y las niñas, con capacidad para relacionarse con ellos y los demás miembros de la comunidad educativa, con una clara conciencia ética y altos niveles de responsabilidad social. (Pontificia Universidad Javeriana, 2004).

La propuesta curricular se diseña a través de ciclos en los cuales se desarrollan las competencias propias del futuro Licenciado en Pedagogía Infantil. Los ciclos no establecen condiciones de promoción en las asignaturas, sino la naturaleza de éstas. Para el desarrollo del plan curricular, la licenciatura contempla tres ciclos:

#### Ciclo Básico: (Nivela, aproxima y fundamenta)

Define los conceptos y competencias básicas que se requieren para su formación académica. Desarrolla en los estudiantes competencias de lectura - escritura y análisis. Fortalece destrezas para sistematizar e interpretar teorías fundamentales de la disciplina y el campo específico.

#### Ciclo Intermedio (Profundiza, domina e interpreta)

Reconoce y comprende las teorías propias de la disciplina y de su campo específico. Estudia modelos de investigación educativa. Identifica y analiza propuestas pedagógicas pertinentes a contextos educativos específicos y esencialmente al contexto educativo colombiano.



### Ciclo Avanzado (Apropiación y transferencia)

Fortalece las competencias para construir sus definiciones teóricas entorno a explicaciones puntuales de la interacción educativa. Sistematiza el proceso investigativo y de las prácticas iniciado en los ciclos anteriores. Evalúa y construye propuestas de intervención pedagógica en el campo de la atención a la infancia.

Respecto a la vinculación de una perspectiva interdisciplinar dentro de la propuesta curricular, en el documento curricular 2004, se explicita esta intención cuando se señala: Busca fomentar el desarrollo integral del estudiante y su formación interdisciplinaria, por tanto, contiene un porcentaje alto de materias electivas. (Pontificia Universidad Javeriana, 2004, p. 21).

Por otra parte se menciona a la multidisciplinariedad como una oportunidad de actuar para posibilitar mejores niveles de desarrollo respecto a la atención a la infancia. Como fue planteado con anterioridad, la educación en nuestro contexto debe responder a múltiples necesidades del niño y no solo a sus necesidades educativas, por tanto es importante desarrollar estrategias que permitan a las instituciones educativas abordar el problema de la infancia desde diferentes áreas. Es así como se propone un abordaje multidisciplinario de la educación infantil y no solo desde la dimensión educativa. Esto implica, como expone Peralta (2002), que la educación inicial debe ser abordada desde dimensiones histórico-situacional, filosófica, socio-antropológico-cultural, ecológica, psicológica y pedagógica. (Pontificia Universidad Javeriana, 2004).

En relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje la propuesta curricular de 2004 señala: El proceso de enseñanza-aprendizaje es comprendido dentro del marco de la teoría de la acción mediada<sup>2</sup>. En este modelo tanto docente como estudiante son agentes del aprendizaje, aunque realizan funciones diferentes dependiendo del nivel de dominio y experticia de cada uno. (Pontificia Universidad

---

<sup>2</sup> La teoría de la acción mediada se fundamenta en las propuestas de Vigostky y es defendida por Wertsch en Wertsch (1998)

Javeriana, 2004, p.44).El aprendizaje ocurre en la interacción y se cualifica y justifica dentro del sistema de educación formal, cuando cada uno de los agentes asume su responsabilidad dentro del proceso educativo (Not, 1992).

En la propuesta curricular 2004, se expresa de manera categórica En el plan de estudios, la “práctica formativa” se constituye en columna vertebral del currículo, es la estrategia articuladora del cuerpo de conocimientos teóricos a través de la cuál es posible que el estudiante vivencie aprendizajes, reflexione sobre la infancia, logre la integración teórico-práctica y proponga planes de acción en los diversos escenarios educativos. (Pontificia Universidad Javeriana, 2004, p. 51-52).

En el documento curricular 2004, se presenta una perspectiva de currículo interesante, en donde el currículo se comprende como una construcción curricular desde una actitud investigativa que renueva de manera permanente el propio diseño curricular.

Puede entenderse el currículo solamente como prescripción. Así sería un proyecto que determina los aspectos de la formación y de la cultura que la institución educativa quiere promover con un plan de acción adecuado. Pero, como la calidad de la educación tiene que ver con la práctica educativa y su códigos se traducen en aprendizajes, se debe concebir el currículo como un proceso, que es el resultado de las diferentes operaciones a las que se ve sometido, más allá de los aspectos materiales que lo componen, por lo tanto no tiene sentido la renovación de contenidos sin cambio en las prácticas.

Jimeno Sacristán propone un modelo de interpretación del currículo, distinguiendo fases o momentos en las que el currículo se altera, generando un proceso de “construcción” curricular, que permite identificar los puntos neurálgicos que afectan esa transformación procesual e intervenir eficazmente en la práctica.

## FASES

### CURRICULUM PRESCRITO

Plan de estudios requerido

Plan de estudios acordado

### CURRICULUM PRESENTADO A LOS PROFESORES

Inducción y capacitación

Construcciones colectivas

### CURRICULUM MOLDEADO POR LOS PROFESORES

Programas y orientaciones de los cursos

### CURRICULUM EN ACCION

Contenido y prácticas docentes

### CURRICULUM REAL O REALIZADO.

Efectos explícitos y ocultos, tanto en el medio, profesores y alumnos.

El currículo prescrito es aquel que la unidad académica, determina como ideal para la formación de los profesionales en su disciplina, con base en el proyecto educativo, la evaluación del medio, estudios prospectivos y consultas.

El currículo presentado a los profesores es aquel motivo de inducción; es el momento en que el currículo prescrito recibe los condicionantes de la comunicación, tanto de quien ofrece la información como de quien la capta e interpreta desde su óptica, formación pedagógica, disciplina y capacidad metodológica.

En el currículo moldeado por los profesores, el profesor es el agente activo y decisivo en la concreción de contenidos y estrategias curriculares, moldeadas desde su propia cultura disciplinar, visto como traductor de la propuesta curricular. De tal manera, el programa que él elabora tiene un profundo significado frente a esa

traducción desde los objetivos, contenidos y fundamentalmente estrategias y evaluación del aprendizaje que propone.

El docente puede trabajar solo o como equipo que organiza y evalúa el proceso de aprendizaje. Ese tipo de organización social tendrá especiales consecuencias sobre la práctica. Tal fase del currículo se identifica en los programas realizados por los docentes y su propio discurso sobre el quehacer cotidiano, el contenido y la pedagogía.

El currículo en acción, es la práctica real, guiada por los esquemas teóricos y prácticos del profesor, en interrelación con los alumnos. Es el momento en que el currículo se convierte en método. Son las prácticas, actitudes, conductas, contenidos, recursos didácticos, estrategias y tareas, que como elementos modulares articulan la práctica pedagógica. Incluye las prácticas de evaluación del aprendizaje de los alumnos.

El currículo realizado se entiende como consecuencia de la práctica en donde se producen efectos de muy diverso orden: cognoscitivo, afectivo, ético, entre otros. Algunos de estos efectos son percibidos a corto plazo e identificados claramente, pudiendo ser reconocidos como efectos valiosos o prácticas indeseables y actuar en conformidad. Pero, adicionalmente, se dan otros que no se identifican, sea por falta de sensibilidad a ellos, porque sus efectos se dan a un mediano o largo plazo o porque son indefinidos o complejos y quedan como efectos ocultos de la enseñanza.

Si se procede a analizar las prácticas que se originan en cada una de las fases de transformación, puede comprobarse que en cada una se generan actuaciones y problemas para investigar, que con el tiempo suelen generar tradiciones -cultura organizacional- y si se interviene sobre ellas, se actuará en la verdadera búsqueda de la calidad educativa.

## Documento Curricular 99

La Facultad de Educación, en relación con sus propósitos, ha querido implementar la carrera de “Pedagogía Infantil”, de tal manera que ésta plasme como programa a nivel de pregrado los ideales educativos de la facultad. Las carreras de Pedagogía Infantil y familiar y social Comunitaria han aportado valiosa experiencia para guiar la fundamentación teórica y la implementación del programa de la Licenciatura en Pedagogía Infantil y Familiar transformado según las directrices de la nueva facultad de educación y los criterios y procedimientos de acreditación previa. Es importante señalar algunos tópicos académicos y organizativos que se han tenido en cuenta en la plasmación del programa en relación con los anteriores, y que justifican su transformación:

- \* Las características de la población responden mucho más a un programa diurno que a uno nocturno, tal como estaba organizado en la carrera de Pedagogía Infantil y Familiar, y Social Comunitaria.
- \* La organización académica y administrativa se hace más eficiente semestral que trimestral, tal como estaba organizado anteriormente. En los programas existían demasiadas asignaturas ubicadas en áreas diferentes sin diferenciación claras las unas de las otras. Esto dificultaba la integración temática por parte de los estudiantes y la construcción de una concepción clara del perfil profesional.
- \* Estos programas no definían prácticas educativas en su estructura curricular, lo cual hacía difícil la preparación para la labor docente. Los contenidos tomaban un carácter mucho más discursivo que aplicado, debilitando la calificación de los actos educativos.
- \* No existía demanda de las carreras, lo cual hace prever la necesidad de estrategias de promoción más afectivas, y una justificación de su pertinencia social

educativa ante la comunidad nacional. (Pontificia Universidad Javeriana, 1999, p. 7-8)

La propuesta curricular de 1999, plantea: La Licenciatura en Pedagogía Infantil se organiza curricularmente en cuatro áreas: el área de cultura y desarrollo infantil en términos culturales e históricos; el área de interacciones Educativas que fundamentan teóricamente la pedagogía, no meramente como acción, si no como interacción humana formativa y reflexiona sobre el complejo de relaciones al interior de la escuela y de otros ámbitos educativos; el área de Dimensiones de la Formación Infantil que forma teórica y prácticamente sobre el conjunto de experiencias educativas, contenidos y mediaciones que promueven la formación del niño y la niña en sus dimensiones afectivas, estéticas, comunicativas, éticas y lógico – científicas; y el área de investigación y Práctica Pedagógica que propicia vivencias educativas a nivel de investigación, acción e interacción en espacios reales y específicos de trabajo escolar. (Pontificia Universidad Javeriana, 1999, p. 2)

Las metodologías utilizadas en las diferentes asignaturas, además de dar cuenta por los contenidos, deben dar cuenta de los avances que van teniendo los estudiantes en el desarrollo de habilidades cognitivas tales como comprensión lectora, síntesis escritural, expresión oral de contenidos académicos, etc. Además de la misma manera, en cada una de las asignaturas se deben desarrollar habilidades de estudio autoformativo, cooperativo, etc.

Dentro de la propuesta curricular, el plan de estudios se estructura según tres criterios: Ciclos de formación, áreas temáticas y acciones formativas:

**Básico:** Este ciclo propende principalmente por la formación de habilidades básicas lectoras, escritoras, discursivas, de sistematización para la comprensión teórica y la intervención práctica pedagógica e investigativa. Al mismo tiempo que se desarrollan los contenidos básicos de las asignaturas de los primeros semestres, se

hace énfasis en actividades que le permiten al estudiante introducirse a la vida académica universitaria del programa de Pedagogía Infantil.

**Intermedio:** este ciclo capacita al estudiante para el reconocimiento y comprensión de teorías educativas, la aplicación de algunas técnicas cualitativas de investigación educativa y la transferencia y valoración de modelos pedagógicos a contextos educativos específicos.

**Avanzado:** este ciclo propicia en el estudiante la construcción de explicaciones teóricas, la interpretación cualitativa de experiencias educativas, la aplicación de formas de intervención pedagógica y la sistematización final de las prácticas y del proyecto de investigación.

En este ciclo, además del dominio de los contenidos de las asignaturas, se espera que el estudiante desarrolle habilidades de resolución de problemas, de análisis de casos, de integración de contenidos a través de proyectos, etc. En general, se espera que el estudiante desarrolle su capacidad de creación de ideas y prácticas en el área de formación infantil.

**Áreas temáticas:** área de Cultura y Desarrollo Infantil, área de interacciones Educativas, área de Dimensiones de la Formación Infantil, área de investigación y práctica Educativa. (Pontificia Universidad Javeriana, 1999, p.15)

### **Documento Curricular 1994. Reforma 1997**

El currículo de la Licenciatura en Pedagogía Social Comunitaria está estructurado con base en los siguientes ejes conceptuales: la persona humana, la realidad social y educativa del país, la disciplina pedagógica en su especificidad de pedagogía social y las políticas institucionales y nacionales.

El currículo está organizado según el criterio progresivo de formación, por el cual se hace énfasis en los aspectos pedagógicos generales al principio de la carrera, para terminar con un énfasis en lo pedagógico específico. (Pontificia Universidad Javeriana, 1999, p. 4)

### **Documento Curricular 2004 categoría: Pedagogía.**

En el documento curricular 2004, se reconoce a la pedagogía como: La pedagogía es la ciencia de la educación. Se ha discutido sobre el carácter científico de la pedagogía y se ha dicho que es un arte, una teoría o una técnica. En realidad, la pedagogía es todo esto, según el punto de vista desde que se la contemple. La educación comenzó siendo un arte; es decir, una obra personal, la actividad de una persona con el fin de educar o formar a otra y aun sigue siéndolo hoy en cuanto solo se considera la acción del educador, su habilidad, su destreza con dicho fin; así se habla del arte de enseñar o de educar, y en ese sentido la educación es una obra de arte y el educador un artista (Luzuriaga, p. 288).

**La pedagogía es comprendida por la carrera como un proceso “interestructurante,”<sup>3</sup> determinado por la interacción entre los sujetos de la acción educativa -docente y estudiante-. Es una pedagogía crítica que busca los fundamentos epistemológicos de su propio saber y la reflexión sistemática sobre sus propios quehaceres así como su transformación; y a la vez es hermenéutica en la medida que busca comprender, interpretar y transformar la acción educativa.**

El proceso de aprendizaje y enseñanza se enmarca en los principios de *formación integral* y de *desarrollo humano*, recordando que el objeto de dichos procesos es la formación de formadores, respondiendo a la Misión y al Proyecto Educativo de la Universidad: “Por formación integral la Universidad Javeriana

---

<sup>3</sup> En términos de Louis Not (1992), una pedagogía dialogante, en segunda persona o Interestructurante.



entiende una modalidad de educación que procura el desarrollo armónico de todas las dimensiones del individuo. Cada persona es agente de su propia formación... Esta formación integral, entonces, busca superar las visiones yuxtapuestas de las diversas ciencias, culturas y técnicas, tomar conciencia de los nexos entre las especializaciones y la dimensión global, y dar sentido a todo proceso de la vida humana” (Pontificia Universidad Javeriana 2004, p. 40-41).

El sentido de la carrera ofrecida por la facultad de Educación de la Universidad Javeriana se condensa en el nombre mismo del programa “Licenciatura en Pedagogía Infantil”. Entendiendo que se forman licenciados, es decir profesionales con la competencia para actuar como formadores y gestores de proyectos educativos. **Pedagogía en la medida que está en capacidad de generar conocimiento educativo a partir de su quehacer profesional.** Infantil en tanto que no se restringe al periodo preescolar y preparatorio para la escolaridad, sino que pretende abarcar la problemática educativa de la primera infancia desde sus inicios. Pontificia Universidad Javeriana, 2004, p, 124.

Un pedagogo infantil será capaz ejercer su disciplina tanto como docente como gestor de proyectos y programas educativos para la primera infancia. En modalidad formal, no formal o informal. En el campo de prevención e instrucción, en el ámbito de creación de ambientes que favorezcan el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes. La Licenciatura en Pedagogía Infantil espera poder formar profesionales capaces de desenvolverse en las diferentes modalidades educativas y trabajando en áreas como la docencia, la gestión, la investigación el diseño, ejecución y evaluación de propuestas. (Pontificia Universidad Javeriana, 200, p. 131).

La *Licenciatura* busca formar **pedagogos, entendidos como profesionales competentes en el desarrollo de acciones mediadas que favorezcan la apropiación de los aprendizajes esperados en educación inicial.** En esa

medida, las acciones de los docentes no solo deben conducir a la apropiación de los contenidos curriculares, sino en sí mismas, deben ser objeto de aprendizaje de los estudiantes.

**La pedagogía es comprendida por la carrera como un proceso “dialógico,” determinado por la interacción entre los sujetos de la acción educativa - docente y estudiante-. Es una pedagogía crítica que busca los fundamentos epistemológicos de su propio saber y la reflexión sistemática sobre sus propios quehaceres. Y a la vez es hermenéutica en la medida que busca comprender, interpretar y transformar la acción educativa.**

El proceso de aprendizaje y enseñanza se enmarca en los principios de *formación integral* y de *desarrollo humano*, recordando que el objeto de dichos procesos es la formación de formadores, respondiendo a la Misión y al Proyecto Educativo de la Universidad.

La *Licenciatura en Pedagogía Infantil* se orienta a partir de un modelo pedagógico *interestructurante*. En este modelo, docente y estudiante son sujetos del proceso educativo y su interacción permite el desarrollo del conocimiento en el aula. Las prácticas pedagógicas se constituyen en acciones intencionales, significativas y trascendentes, que pretenden facilitar que el estudiante se apropie de las competencias de su carrera.

El docente cumple un papel fundamental en el proceso de formación del *Pedagogo infantil*. Su función es la de ser *mediador* en el aprendizaje del estudiante, asumiendo metodologías *adecuadas* para lograr que se apropien de las competencias de su disciplina y profesión. (Pontificia Universidad Javeriana, 2004, p. 134-135).

## **Pedagogía en el currículo de 1999**

\* La pedagogía se establece como un proceso de reflexión a partir de la identificación de las condiciones del contexto, la cual debe llevar a una práctica transformadora de la realidad. (Currículo Académico, 1999, p.6)

\* Diversas ciencias tales como la psicología, la sociología, la antropología, la neurología y en general las ciencias cognitivas han proporcionado a la pedagogías elementos de referencia para intentar construir mejores formas de intervención educativa. En relación con ello, la pedagogía se ha planteado cuestionamientos con respecto a su autonomía disciplinar y a su apoyo en otras disciplinas sin perder su propio saber. (Currículo Académico, 1999, p. 24)

### **Categoría Infancia:**

En el marco de la investigación interpretativa a través del Análisis de Contenido AC, en el que inicialmente se realizó la recopilación de la información necesaria para interpretar, (Ver tabla No 3). Luego se procedió a la construcción de categorías de análisis, para finalizar en un ejercicio de interpretación intertextual. Se presenta los resultados obtenidos en relación con la categoría Infancia.

### **La categoría Infancia en documento curricular 2004**

En el documento curricular 2004, se establece que la propuesta dirigida a una población en particular la primera infancia en Colombia, partiendo de unas necesidades básicas como: políticas de atención y mejoramiento, igualdad de condiciones, fortalecer el trabajo familiar dirigido a la primera infancia, Incrementar investigaciones en desarrollo y educación infantil, Incorporar las tecnologías de la información como herramienta pedagógica.

Cuando se hace referencia a la infancia es importante tener en cuenta las políticas planteadas en el país establecidas en el currículo 2004, la responsabilidad de atención a la primera infancia la asume fundamentalmente el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), el cual ofrece programas de atención preventiva, servicios de protección y programas educativos tanto en Hogares Comunitarios o de Bienestar, como en Centros de Atención Integral al Preescolar. Desde 1992, el Ministerio de Educación Nacional tiene la responsabilidad de ofrecer educación básica a niños entre 5 y 6 años en el grado cero (único grado de educación inicial obligatorio en Colombia). Sin embargo, los niveles de cobertura actuales en grado cero solo alcanzan el 40% de la población infantil. (Pontificia Universidad Javeriana, 2004, p.8).

Referente a la importancia social y política de la primera infancia según Castañeda (2008) hace referencia a los acuerdos que deben ir dirigidos a la niñez en relación con la equidad y enfoque político a partir de dos líneas argumentativas. En una de estas líneas, se ubican los estudios de desarrollo económico y social que señalan como una de las claves para solucionar los problemas de pobreza y desigualdad, la educación básica y superior de buena calidad a toda la población, donde la atención a la primera infancia es importante en la medida en que su función básica es preparar a los niños y las niñas para la escuela y para la productividad, lo cual significa extender la escolaridad hasta los tres años.

El argumento en el que se apoyan es que cuando los niños y las niñas llegan a la escuela es demasiado tarde para muchos de ellos, especialmente para aquellos que presentan problemas de desnutrición, salud, abandono, educación inicial precaria, o han crecido en ambientes maltratadores, de violencia intrafamiliar o social. Bajo este argumento se consideraría que la educación de buena calidad para todos es el camino hacia la equidad y que la atención a la primera infancia es importante en tanto determina y garantiza los resultados en las trayectorias escolares futuras. (Castañeda, 2008, p. 16).

Cuando la autora hace referencia a las trayectorias escolares se sustenta más en lo que puede determinar el futuro de cada niño y niña bajo la igualdad a partir de las potencialidades y oportunidades que puedan presenciar en la sociedad en general. Por otro lado es importante hablar de la sociedad actual sobre las necesidades que están presentando los países Latinoamericanos, como lo sugiere la autora “existe una gran dificultad para evaluar el cumplimiento de los derechos de la primera infancia dado que la formación integral, confiable, periódica, asequible y desagregada, sobre todos y cada uno de los derechos de este grupo poblacional, no existe y la que está disponible, es en muy pocos casos sistematizada, analizada y utilizada para la toma de decisiones políticas”. (Castañeda, 2008, p. 18).

Al momento de hacer referencia a las políticas de infancia es importante resaltar a partir de que bases se está percibiendo el desarrollo humano como lo hace Segovia (2008), quien reconoce la importancia de brindar un atención integral a la primera infancia donde manifiesta, que los niños y niñas, son sujetos activos de aprendizaje: desde su nacimiento, emplea formas de pensamiento que demuestran una gran riqueza mental para elaborar sus experiencias, sistematizar información, construir conocimiento y apropiarse de su entorno. Al momento de elaborar sus propias experiencias es importante tener en cuenta que *“estas capacidades y habilidades cognitivas, sociales, emocionales y motrices que poseen los pequeños deben ser descubiertas por los adultos que los atienden, para ayudarlos e impulsarlos a hacerlas visibles y a enriquecerlas en el transcurso de su desarrollo”*. (Segovia, 2008, p. 35)

Es necesario entender que las capacidades y habilidades deben ser tenidas en cuenta en un campo pedagógico en donde debe existir una normatividad los cuales configuran las políticas públicas en la formación de los futuros educadores, López (2008) hace referencia a los programas académicos en educación los cuales corresponden a un campo de acción cuya disciplina fundante es la pedagogía, incluyendo en ella la didáctica, por cuanto constituye un ámbito de reflexión a partir del cual se genera conocimiento propio que se articula interdisciplinariamente.

Podemos afirmar que existe un compromiso entre la pedagogía y la formación pedagógica que se ofrece actualmente por las escuelas de formación en la educación superior. Lo cual corresponde directamente al currículo, el cual debe partir de una realidad concreta como lo afirma López (2008), refiriéndose particularmente a un aspecto ocurrido en Colombia “Colombia se caracteriza, entre otros aspectos, por la carencia de un proyecto humano formativo que explicita el tipo de hombre o mujer que se aspira formar, la sociedad que se pretende establecer, la identidad por la cual hay que unir esfuerzos, los fines y metas por los cuales hay que trabajar; lo formativo se restringe a lo escolar; el proceso curricular descansa en lo instrumental y operativo; su naturaleza es academicista y enciclopédica; la “disciplinaria y la transdisciplinaria (impiden alcanzar formas diferentes de organizar el conocimiento, nuevos roles de los docentes, nuevos ambientes o contextos de interacción); la relación maestro-alumno se da en un contexto de verticalidad; el desempeño docente es aislado y automatizado; la dinámica curricular no se soporta en investigaciones sólidas y permanentes; la cultura de la evaluación es restringida y heteronómica y, hoy la lógica imperante está asociada a los comportamientos y exigencias del mercado. López, 2008, p. 60-61).

Para Colombia, la responsabilidad directa de la formación en investigación debe ser asumida por los diferentes grupos de investigación (reconocidos y registrados en Colciencias) existentes en cada Facultad. Los docentes responsables de esta formación serán investigadores en ejercicio. Se garantizará que la formación en investigación sea un continuum entre la vivencia investigativa (trabajo específico de los grupos de investigación) y la formación de potenciales investigadores (semilleros de investigación y jóvenes investigadores). Se busca con esta determinación que se oriente la formación en investigación desde la “realidad investigativa” en contraposición al “discurso”. Para llevar a cabo lo anterior, se hace necesario la creación de un núcleo temático y problemático que de cuenta del componente investigativo de todos los programas académicos, que aborden problemáticas relacionadas con

la dimensión teórica, práctica, de diseño, de ejecución, de desarrollo, de verificación e interventoría de la acción investigativa. (López, 2008, p. 61).

## 6.1 Análisis De Resultados

### Categoría currículo

En los documentos curriculares 2004, 1999 y 1997, no es explícito el concepto de currículo, sin embargo, el documento 2004, reconoce algunas características de la fundamentación sobre currículo planteada por Amaya (2005) quien plantea que el currículo es ante todo, la construcción de un sentido de la lógica que queremos imprimir a la formación del estudiante en un determinado campo profesional o disciplinar, de ahí que la representación de maya o mapa se evidencie cual es la lógica interna del programa, es decir, cuales son las relaciones entre los elementos que concurren en la formación del estudiantes. Diseñar o transformar un currículo es, entonces, construir o reconstruir las relaciones (hacer tejido) entre los siguientes factores implicados: entre perfiles y competencias, entre competencias y áreas de formación, entre áreas de formación núcleo o ejes problemáticos (grandes preguntas, problemas, intereses o necesidades teóricas o practicas que son centrales en la formación y el ejercicio profesional), entre áreas y ejes de asignaturas. Entre competencias, estrategias pedagógicas escenarios de formación y recursos académicos. Entre competencias y evaluación de aprendizajes, entre competencias estrategias pedagógicas y créditos académicos. (p. 40).

Por otra parte, en el documento se plantean que en las fases de la construcción curricular se generan actuaciones y problemas para investigar, que con el tiempo suelen generar tradiciones, cultura organizacional y si se interviene sobre ellas, se actuará en la verdadera búsqueda de la calidad educativa. (Documento curricular, 2004) Este aspecto de reconocer al currículo desde una perspectiva investigativa permanente se relaciona con los planteado por López (2005) quien desde un perspectiva investigativa reconoce *“la asunción de la problemática curricular, como una acción eminentemente investigativa”* (p. 26), la dinámica del Programa de

acción curricular alternativo, se distancia significativamente de los enfoques que consideran lo curricular como una acción instrumental y procedimental (rezagos de la denominada tecnología educativa). Argumenta la posibilidad de entender la problemática curricular como una labor investigativa y crítica que permita su construcción y desarrollo como resultado de un proceso de elaboración permanente y colectiva al cual se accede por aproximación sucesiva.

Esta concepción invita a explicitar la problemática paradigmática de la investigación y la deja abierta a los diferentes enfoques y diseños de indagación sistemática y rigurosa. No entiende el proceso curricular como una labor operativa, mecánica, algorítmica, instrumental; por el contrario concibe lo curricular como el escenario para la creación de sentido, en donde la pertenencia social y la pertinencia académica, son los avales fundamentales de su construcción". (López, 2005, p. 26)

En el documento de 1997 se presenta un currículo como un acumulado de asignaturas el cual está organizado según un criterio progresivo de formación, aspecto que no reconoce los planteamientos de Magendzo (2005) quien señala, que en la actualidad existe una marcada tendencia como producto de la complejidad de demandas sociales, culturales, morales y productivas que se le hacen al currículo, de dimensionarlo como algo más que una colección de disciplinas y de contenidos, se exige precisar, además las habilidades, actitudes, competencias y patrones de compartimientos que deben ser aprendidos, los valores implícitos y explícitos que se incorpora a la educación, las formas de enseñar y aprender, los aprendizajes esperados, nivel de logro que se desean alcanzar (estándares) etc.

Respecto con la flexibilidad curricular en el documento 2004 se evidencia esta característica en torno al documento plantea por Flórez (1998 en Moreno Heladio, 2004) Este tipo de currículo deberá mostrar sus características de currículo flexible, abierto, pertinente, creador e individualizado y presentarse como la mejor alternativa



para trabajar con alumnos que ya han iniciado su desarrollo lógico formal, como una experiencia excepcional de entender racionalmente su propia experiencia vivencial y de fundar racionalmente su comprensión de los fenómenos naturales y sociales en la ciencia y la cultura.

Los documentos 2004 y 1999, presentan una estructura de currículo que va más allá del plan de estudios tal cual lo plantea Stenhouse (1984), el currículo no es un plan de estudios, ni un esquema distributivo de disciplinas y contenidos según grados, intensidades, niveles y prerrequisitos para normalizar la enseñanza de los profesores. El currículo es más bien un curso de acción, un objeto de acción simbólico y significativo para maestros y alumnos, encarnado en palabras, imágenes, sonidos, juegos o lo que fuere... (Stenhouse, 1984), distinto a lo planteado en el documento curricular 1997 en donde si se observa una sumatoria de asignaturas.

En un ejercicio de interpretación de los documentos curriculares 1997, 1999 y 2004, se observa que en este último se reconocen los planteamientos contemporáneos acerca de la teoría curricular, se plantea un currículo que se organiza alrededor de las competencias propendiendo por la formación integral del alumno. En la que se identifican las competencias necesarias, en la que el alumno debe hacer con el conocimiento, en consecuencia los contenidos dejan de ser fines y ahora son asumido como medios o pretextos para el desarrollo de las competencias, estas competencias o dominios pueden ser transversales, ya que son esenciales en cualquier contexto de desempeño, como la capacidad de acceder a diferentes frentes de información, de codificar y decodificar mensajes de abstraer, analizar, sintetizar de formular y resolver problemas, de crear y diseñar; por otra parte existen competencias específicas según la naturaleza de los saberes y prácticas profesionales y con diferentes de niveles de complejidad, según sea el nivel de escolaridad, los conocimientos que se seleccionen en el trabajo académico deben ponerse a las servicio del principal propósito educativo: propender por el perfeccionamiento pleno del hombre (como ser biopsico, social y como ser

trascendente) fortaleciendo al mismo tiempo su capacidad para comprender, explicar y transformar la realidad y para aportar bienestar y soluciones a su entorno natural y social.

La formación integral abarca las competencias relacionadas con el saber, el ser y el hacer. Por ello se hace necesario diseñar currículos que pongan al alumno en el centro de la intervención pedagógica y que potencie el trabajo independiente. El desarrollo de estas competencias está sujeto a la construcción de ambientes de aprendizaje y de estrategias de trabajo pedagógico que dispongan al alumno a la búsqueda, al asombro, a la interrogación, al ensayo y a la experimentación a la elaboración de relaciones, a la contrastación de hipótesis, a la construcción de argumentos a l planteamiento de nuevos problemas y a la resolución de problemas que enfrenta, esto quiere decir que un currículo que pone al alumno en el centro de la interacción pedagógica hace viable la formación investigativa en las diferentes asignaturas y espacios académicos buscando en todo momento el aprendizaje con sentido, significativo, productivo y por tanto vital. (Amaya de Ochoa, 2005, p. 41-42).

Así, se trasciende un mirada prescriptiva, lineal y de acumulación implícita en el documento curricular 1997, en cual el currículo se reducía al plan de estudios, sin reconocer las relaciones internas y externas que genera el diseño curricular en un mudo en donde coexisten múltiples relaciones entre lo Local y Global.

Por otra parte, es interesante observar cómo se trasciende una mirada curricular centrada en contenidos 1997, para dar paso al desarrollo de competencias, al reconocimiento de la interdisciplinaridad y la multidisciplinariedad y a la posibilidad de constituir al diseño curricular en una oportunidad de investigación, 1999, permitiendo una constante reflexión acerca de la pertinencia del currículo para un momento histórico y un grupo social, ubicándolo en un contexto de actuación particular. Así, es importante destacar como la propuesta curricular del 2004, reconoce los planteamientos de investigadores que se han

ocupado de reflexionar acerca de este tema, lo que posiciona a la propuesta curricular de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, desde un excelente marco de referencia que la posiciona como un programa de formación proactivo en relación con las exigencias actuales de un maestro o maestra que se ocupe de la educación de la Infancia.

Es preciso anotar que el documento correspondiente a los trabajos de grado de los estudiantes, no precisa y profundiza acerca del análisis de esta categoría en su estudio, por lo cual no se puede hacer ninguna inferencia acerca de esta categoría con los marcos teóricos de referencia o en contraste con los documentos curriculares 1997, 1999 y 2004

### **Categoría pedagogía**

La lectura de los documentos curriculares en relación con la categoría pedagogía, reflejan una ampliación discursiva respecto a esta categoría, (entre lo planteado en 1999 y 2004) es decir en el documento 1999 se concibe a la pedagogía *“como un proceso de reflexión a partir de la identificación de las condiciones del contexto, la cual debe llevar a una práctica transformadora de la realidad”*. (Pontificia Universidad Javeriana, 1999, p. 6) Diversas ciencias tales como la psicología, la sociología, la antropología, la neurología y en general las ciencias cognitivas han proporcionado a la pedagogías elementos de referencia para intentar construir mejores formas de intervención educativa. En relación con ello, la pedagogía se ha planteado cuestionamientos con respecto a su autonomía disciplinar y a su apoyo en otras disciplinas sin perder su propio saber. (Pontificia Universidad Javeriana, 1999, p. 24).

La aproximación anterior plantea a la pedagogía como un proceso y no como un campo discursivo que emerge de la reflexión sobre la educación, además plantea una mirada reducida al expresar que la intención de mejorar formas de intervención educativa, lo cual de manera implícita se acude a la enseñanza como eje de desarrollo de la pedagogía, asunto que desde las nuevas comprensiones de

la pedagogía lo trascienden. Esta aproximación se corresponde con las preocupaciones de la investigadora Eloísa Vasco, quien reconoce a la pedagogía como el saber propio del docente, este saber tiene que ver con preguntas transversales y permanentes en el acto educativo tales como: ¿Qué se enseña?, ¿a quiénes se enseña?, ¿para qué enseñar?, ¿cómo enseñar? El saber del docente tiene que ver con la enseñanza y esta es un conjunto de interacciones multidireccionales entre los sujetos que se encuentran en un ambiente particular con el propósito de desarrollar procesos de construcción de conocimiento.

El documento curricular 2004 plantea una perspectiva contemporánea respecto a la pedagogía “La pedagogía es comprendida por la carrera como un proceso “interestructurante,” determinado por la interacción entre los sujetos de la acción educativa -docente y estudiante-. Es una pedagogía crítica que busca los fundamentos epistemológicos de su propio saber y la reflexión sistemática sobre sus propios quehaceres así como su transformación; y a la vez es hermenéutica en la medida que busca comprender, interpretar y transformar la acción educativa. En esta aproximación es interesante reconocer el estatus epistemológico de la pedagogía, que le permite constituirse en un saber que interroga a la educación, derivando de ello un campo singular a la profesión docente. La idea de concebir a la pedagogía desde una propiedad hermenéutica posibilita la comprensión de la educación y desde allí reconstruir los procesos formativos de los ciudadanos desde una perspectiva integral que aporte a la consolidación de una ciudadanía.

Tal planeamiento recoge la tesis señala por Vasco Carlos Eduardo, quien señala: la pedagogía es el saber teórico-práctico generado por los pedagogos en el proceso de convertirla en praxis pedagógica. La pedagogía tiene que dar cuenta del sistema compuesto por los componentes (el saber, maestro, alumno, ambiente), de la red de vínculos o relaciones y la dinámica del sistema. La pedagogía es un saber sobre las prácticas educativas y es una acción pensada y reflexionada.

En el documento 2004, se señala una perspectiva de pedagogía crítica, asunto interesante en tanto que se trasciende el marco de lo pedagógico a la enseñanza, Así, Giroux (1997), plantea que la pedagogía es sobre todo *“una praxis política y ética, así como una construcción condicionada social e históricamente; la pedagogía no debe limitar su campo de acción a las aulas, sino que está comprometida en todas aquellas tentativas que pretenden influir en la producción y construcción de significado”*. En este sentido, la pedagogía no tiene que ver únicamente con las prácticas de enseñanza, sino que implica también un reconocimiento de las políticas culturales que sustentan dichas prácticas.

Respecto a esta categoría en los trabajos de grado no se hace explícita una configuración teórica respecto a ella y no se constituye en objeto de análisis en relación con los procesos formativos de los estudiantes del programa en Licenciatura en Pedagogía Infantil.

### **Categoría de infancia**

En la categoría de infancia es importante tener unos aspectos claros los cuales darán una mirada general de los aspectos principales en la formación de la niñez como lo son: la salud, los derechos, la cultura, sociedad y la educación, entre otros para alcanzar la formación integral de la niñez. En una de estas líneas, se ubican los estudios de desarrollo económico y social que señalan como una de las claves para solucionar los problemas de pobreza y desigualdad, la educación básica y superior de buena calidad a toda la población, donde la atención a la primera infancia es importante en la medida en que su función básica es preparar a los niños y las niñas para la escuela y para la productividad, lo cual significa extender la escolaridad hasta los tres años. (Castañeda, 2008) El argumento en el que se apoyan es que cuando los niños y las niñas llegan a la escuela es demasiado tarde para muchos de ellos, especialmente para aquellos que presentan problemas de desnutrición, salud, abandono, educación inicial precaria, o han crecido en ambientes maltratadores, de violencia intrafamiliar o social. Bajo este argumento se

consideraría que la educación de buena calidad para todos es el camino hacia la equidad y que la atención a la primera infancia es importante en tanto determina y garantiza los resultados en las trayectorias escolares futuras. (Castañeda, 2008, p.16).

Por otra parte es posible dar una mirada de la niñez desde el momento de su concepción, que no solo se le vea como un individuo mas o como ese ser que no tiene ninguna relevancia ni ningún beneficio ante la sociedad; también se quiere que la infancia sea una etapa importante para la vida de cualquier ser humano en donde se sientan queridos, protegidos, seguros, y con miles de oportunidades para su desarrollo y su integralidad, además siempre se ha buscado que la infancia sea valorada y tenga un lugar importante en donde se garantice la protección de la vida y el desarrollo armónico e integral de los niños y niñas, logrando así una realización afectiva, moral y personal.

Cuando se hace referencia al desarrollo armónico e integral de la niñez debe tenerse en cuenta que como plantea De Zubiría, J. (1999) desde una visión Russoniana del niño, donde éste trae dentro de si todas las herramientas para gestar su propio desarrollo, de modo que el docente es solo un acompañante de su proceso educativo. Sin embargo, es importante anotar que una visión de niño como un sujeto en la relación educativa, no reduce necesariamente al docente a un papel marginal en el proceso educativo. El niño como ser multidimensional En todas las declaraciones internacionales sobre educación inicial, nombradas anteriormente, se hace presente la idea de que la educación inicial debe ser integral y abordar las diferentes dimensiones de la infancia. Es así como en el espacio educativo se genera polémica alrededor de cuales dimensiones deben ser abordadas en este nivel educativo. (Currículo Académico, 2004, p. 87-88).

Por esto la Licenciatura en Pedagogía Infantil apunta a que el estudiante, logre sensibilizarse y fortalecerse, para poderle dar solución a las diferentes problemáticas u obstáculos que se tiene frente a la infancia, también nos hace

cuestionar sobre el desarrollo integral del niño, la niña y el progreso como ser único para así mismo poder fortalecer sus habilidades y capacidades individuales, e igualmente poderles brindar atenciones, enseñanza, o un mejor vivir dentro de una sociedad como lo manifiesta en el Currículo Académico de 1997, *“Comparar y analizar críticamente teorías psicológicas, biológicas y médicas sobre el niño y la familia. Identificar la problemática sobre la infancia y la familia en Colombia y enfoques pedagógicos para atenderla. Identifica las teorías y metodologías de la formación del niño en relación con el desarrollo evolutivo, trastornos de desarrollo, estimulación adecuada, aprestamiento, etc. Reconocer y analizar proyectos o programas educativos de atención al niño y a la familia”*. (p. 39)

Finalmente es importante reconocer a la niñez como un emisor y receptor del conocimiento. Ya que esto puede adquirir un mayor sentido en la formación de cada ser, como lo propone el autor *“el niño es un constructor de conocimiento, identidad y cultura, así como una persona rica en potencialidades, agente de su propio desarrollo”* (Woodhead, M. & Dahlberg, G. En Peralta M., 2002). Definiendo una contradicción donde se plantea que la niñez debe ser vista como un actor no social si no por el contrario solo un objeto sobre el cual recae la acción de los adultos.

Haciendo referencia al trabajo de grado de las estudiantes Ramírez, M. (2008), plantea que en los trabajos de grado sobre esta categoría, el 64.9% no presenta un concepto de infancia de manera explícita, el 35.1%, si presentan de manera explícita esta categoría en los trabajos de grado.

## **6.2 Análisis de resultados desde los trabajos de grado**

### **Tabla 1: El número de trabajos de grado hallados en la LPI (con un recuento de 57 trabajos)**

De acuerdo a los datos obtenidos en los trabajos de grado presentados entre el (2002 y 2007) se plantea que el 35.62% corresponden a proyectos de grado de la LPI y el 6.87% a la Licenciatura en Pedagogía Infantil y Familiar. Demostrando que

existe una coherencia entre el número de trabajos y la vigencia del programa; a un periodo de vigencia corto reporta menos trabajos una hipótesis puede pensarse que se debe al incremento de estudiantes en el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Respecto a la información planteada en la tabla No 1, es importante señalar que respecto a la formación de las estudiantes de la LPI, procura la formación de los egresados de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, a través de tres ejes fundamentales: El primero orienta la organización curricular desde un enfoque de desarrollo de competencias en los estudiantes, el segundo desde una orientación que permita la interdisciplinariedad y por último una perspectiva de desarrollo curricular como un proceso de construcción curricular en el marco de una actitud investigativa de manera permanente.

Respecto a la intención curricular de desarrollar competencias, en el documento curricular 2004 se expresa :”El currículo de la licenciatura parte de dos supuestos básicos, alrededor de los cuales se articulan todos sus elementos: el primero, en la actualidad es prioritario cualificar la formación de los profesionales encargados de orientar, gestionar y ejecutar las acciones para la atención educativa de la infancia, Así, la pregunta nuclear para la licenciatura es ¿Cómo se forman profesionales idóneos capaces de generar contextos y procesos educativos para la formación integral del niño y de la niña hasta los 7 años?

La pregunta anterior genera un nuevo interrogante ¿Cómo se forma el niño en su experiencia educativa? Entonces, el segundo supuesto que surge es, que para ser un pedagogo competente, se deben comprender los procesos de formación en el niño y los niveles y tipos de interacciones presentes en dichos procesos.

Por otra parte se señala: “la formación de las futuras licenciadas(o) está orientada al desarrollo de competencias que hace referencia a la pericia, aptitud, idoneidad, para



hacer algo o intervenir en un asunto determinado. Se entiende la competencia “como la articulación de saberes, habilidades, destrezas y actitudes, que orientan las actuaciones de los licenciados en pedagogía infantil en diferentes contextos potenciando su proyecto de vida. Comprendemos las competencias en dos dimensiones: las básicas, entendidas como aquellas que todo estudiante debe desarrollar a través de su carrera y que se manifiestan en todos los ámbitos disciplinares y profesionales. Las específicas, (disciplinares y profesionales) son aquellas de naturaleza compleja que favorecen el desempeño y competitividad de nuestros profesionales dentro del campo de la pedagogía y en el ejercicio de su profesión. (Currículo Académico 2004: 12-13).

Las competencias específicas pueden ser organizadas en tres categorías que llamamos dominios. Tanto los dominios como las competencias se constituyen en los aprendizajes que se quiere que el Licenciado en Pedagogía Infantil domine a través de su paso por la carrera. Por otra parte, estas competencias se constituyen por la articulación de un grupo de saberes, de los que el estudiante se apropia durante el proceso formativo. Estos saberes hacen referencia al ser, al saber y al hacer del estudiante.

El objetivo general de la licenciatura es formar pedagogos idóneos en el ejercicio de su profesión, con criterios científicos y educativos de excelencia, competentes en la realización de procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje orientados a la formación integral y bienestar de los niños y las niñas, con capacidad para relacionarse con ellos y los demás miembros de la comunidad educativa, con una clara conciencia ética y altos niveles de responsabilidad social. (Currículo Académico 2004: 14).

Teniendo en cuenta el marco de referencia anterior, es importante señalar que el documento Curricular 2004, plantea diversos campos de acción para los

estudiantes, asunto que no se ve reflejado en el tipo de proyectos de grado que realizan los estudiantes del LPI en la actualidad.

### **Tabla 2: Líneas de Investigación**

Se puede establecer que los Sistema didácticos en el campo del lenguaje, presenta el nivel más alto de porcentaje con 37,5% lo cual demuestra que los estudiantes de la LPI poseen un mayor interés por generar investigaciones en este campo. Deponiendo las líneas en Formación pedagógica, lenguaje y discurso señalándolo como uno de los enfoques que presenta el más bajo porcentaje 0,0%. Lo cual hace pensar que las cátedras educativas establecidas en la facultad deberían presentar un mayor direccionamiento hacia estas temáticas buscando generar aportes significativos para la comunidad universitaria y sociedad.

En relación con lo planteado en los documentos curriculares el tema de la investigación en la LPI, es muy interesante en la medida que se constituye en un eje de la formación de los estudiantes, sin embargo los resultados evidencian una mirada reducida de la investigación y no se exploran los diversos temas que comprometen a un egresado de LPI.

### **Tabla 3: Año de elaboración**

En este aspecto se encuentra que el año que presento el porcentaje más alto en la elaboración de proyectos de grado fue el (2007) lo cual puede deberse a la existencia de una mayor demanda en la formación de la primera infancia generando nuevos retos impuesto por la sociedad actual establecida por dicha época. De la misma forma se acierta que el menor porcentaje lo demuestran los años (2002-2004) lo cual puede deberse a la reestructuración que presentó el documento curricular generando un poco de desacierto por establecer que era lo que podía constituir el nuevo programa y su relación con la realidad actual.

#### **Tabla 4: Grado en el que se realizó la investigación**

En la concepción de infancia podemos tener en cuenta uno de los parámetros propuestos en los presupuestos curriculares de la LPI de la Universidad Javeriana donde se hace referencia a la población que se brindará atención la cual se encuentra enmarcada en un rango de edad que puede oscilar entre los 0 y los 7 años. Lo anterior puede verse reflejado desde los resultados dados en los trabajos de grado presenta un alto porcentaje se encuentra en el primer ciclo con un 27,3%, este ciclo corresponde a los grados: transición, primero y segundo.

#### **Tabla 5: Concepto de infancia**

En el presente campo de acción investigativa puede ser pieza clave ya que en la formación de la LPI es un eje central ya que se convierte en la población específica donde el egresado pone en escena el conocimiento adquirido a lo largo de su formación en el pregrado. Las investigaciones propuestas por los estudiantes entre los años 2002 y 2007 presentan el concepto de infancia de una manera implícita en el más alto porcentaje con un 64,9% dejando en el más bajo porcentaje lo explícito con un 35,1%. Lo cual conlleva a la involucración desde la investigación del porqué se está presentando esta falta de construcción y reconocimiento por la producción de unos presupuestos que aporten al reconocimiento de la infancia como una categoría de estudio.

En la formación de los estudiantes del PLI se plantea una perspectiva interesante respecto a la infancia en la cual es posible dar una mirada de la niñez desde el momento de su concepción, que no solo se le vea como un individuo mas o como ese ser que no tiene ninguna relevancia ni ningún beneficio ante la sociedad; también se quiere que la infancia sea una etapa importante para la vida de cualquier ser humano en donde se sientan queridos, protegidos, seguros, y con miles de oportunidades para su desarrollo y su integralidad, además siempre se ha buscado que la infancia sea valorada y tenga un lugar importante en donde se garantice la

protección de la vida y el desarrollo armónico e integral de los niños y niñas, logrando así una realización afectiva, moral y personal.

Cuando se hace referencia al desarrollo armónico e integral de la niñez debe tenerse en cuenta que como plantea De Zubiría, J. (1999) desde una visión Russoniana del niño, donde éste trae dentro de sí todas las herramientas para gestar su propio desarrollo, de modo que el docente es solo un acompañante de su proceso educativo. Sin embargo, es importante anotar que una visión de niño como un sujeto en la relación educativa, no reduce necesariamente al docente a un papel marginal en el proceso educativo.

*El niño como ser multidimensional En todas las declaraciones internacionales sobre educación inicial, nombradas anteriormente, se hace presente la idea de que la educación inicial debe ser integral y abordar las diferentes dimensiones de la infancia. Es así como en el espacio educativo se genera polémica alrededor de cuales dimensiones deben ser abordadas en este nivel educativo. Currículo Académico 2004: 87-88.*

*Por esto la Licenciatura en Pedagogía Infantil apunta que el estudiante, logre sensibilizarlo y fortalecerlo para poderle dar solución a las diferentes problemáticas u obstáculos que se tiene frente a la infancia, y también nos hace cuestionar sobre el desarrollo integral del niño y la niña y el progreso como ser único para así mismo poder fortalecer sus habilidades y capacidades individuales, e igualmente poderles brindar atenciones, enseñanza, y un mejor vivir dentro de una sociedad como lo manifiesta en el currículo de 1997, “Comparar y analizar críticamente teorías psicológicas, biológicas y médicas sobre el niño y la familia. Identificar la problemática sobre la infancia y la familia en Colombia y enfoques pedagógicos para atenderla. Identifica las teorías y metodologías de la formación del niño en relación con el desarrollo evolutivo, trastornos de desarrollo, estimulación adecuada, aprestamiento, etc. Reconocer y analizar proyectos o programas educativos de*

*atención al niño y a la familia”. Currículo Académico 1997 pág.: 39*

El marco anterior permite plantear que se hace necesario explicitar en los proyectos de grado que se entiende por infancia y en consecuencia exponer los problemas y objetivos de investigación que permitan aportar a la comunidad de maestros de esta etapa de desarrollo los hallazgos de las investigaciones para retroalimentar sus prácticas pedagógicas.

#### **Tabla 6: Espacios en los que se desarrollo el trabajo**

El mayor porcentaje lo presentan los colegios con un 56% dando un auténtico enfoque de lo propuesto en el currículo de la LPI, pero esto a su vez deja de un lado dos aspectos relevantes en la demanda que se encuentra presentando la sociedad actual como lo es la creación de escenarios de práctica donde se busca abarcar la población más vulnerable como lo son: ONG, Comedores Comunitarios y la cárcel.

#### **Tabla 7: Espacios adicionales**

La universidad se encuentra en el más alto porcentaje con un 44,4% lo cual permite reflejar lo establecido por las prácticas educativas y formativas que ofrece la universidad en promoción de nuevos espacios de formación pedagógica a partir la formación en diferentes sociedades generando mayor interés por la transformación de dichas comunidades.

#### **Tabla 8: Modalidad**

La educación privada en muchas ocasiones puede ejercer mayor interés por la característica privada presentando un 49% lo cual puede presentar ciertos beneficios personales que de pronto en otras circunstancias pueden convertirse en campos de acción poco productivos. El más bajo porcentaje lo presenta la modalidad de convenio con un 0,0% esto puede deberse a la falta de promoción al interior de la carrera de la LPI.

### **Tabla 9: Sector donde se realizo el trabajo**

El sector que presento mayor interés por desarrollar las investigaciones es el Urbano con un 77,4% y el más bajo fue el rural con un 22,6% esto refleja que los estudiantes buscan desarrollarse en contextos poco ajenos a los encontrados en su entorno.

### **Tabla 10: Metodología utilizada para la elaboración del trabajo**

El mayor enfoque utilizado por los estudiantes de la LPI se encuentra en marcado en un tipo cualitativo con un 83,64% y un 0,0% de tipo cuantitativo. Esta baja en el porcentaje de tipo cuantitativo puede deberse a la falta de vinculación desde el currículo, prácticas y procesos pedagógicos para la proyección de futuras investigaciones en este tipo de metodología.

### **Tabla 11: Tipo de investigación**

Desde el tipo de investigación utilizada para el desarrollo de los trabajos de grado es importante resaltar que el más alto porcentaje es de tipo descriptiva con un 21,5% y el más bajo fue correlacional lo cual puede deberse a la falta de generación y promoción de un interés por parte de los educadores hacia los futuros propagadores del conocimiento adquirido a través del desarrollo de futuras investigaciones las cuales puedan presentar un mayor significado desde contemplaciones más básicas.

## **6.3 Características de los trabajos de investigación realizados por los estudiantes en relación con los currículos de la universidad.**

En cuanto al campo **investigativo**, en los trabajos de grado presentados por los estudiantes, se encuentra que un 4% logra desarrollar trabajos en este sentido,

porcentaje muy bajo si se tienen en cuenta las grandes necesidades que tiene el país de conocer la realidad de los niños y niñas, como elementos básicos de su desarrollo.

De la misma manera se refleja el bajo porcentaje que presenta la **revisión teórica**, esto puede deberse a un caso más particular como lo puede ser su forma o estilo de trabajo realizado por el docente al interior del aula. Se presenta cuando las temáticas propuestas no se encuentran acorde a los intereses que puedan manifestar los estudiantes, esto produce en ellos, un tipo de acatamiento y no de exploración e indagación por buscar temas afines a la época lo cual le implicaría al docente un mayor trabajo. A lo anterior se le añade, que en muchas ocasiones los educadores se limitan a lo visto en el transcurso de su carrera dejando de un lado su constante formación a partir de una revisión teórica, lo cual se ve reflejado en el 2% de interés presentado por los estudiantes para que se de este proceso.

En el **paradigma humanista** cambia significativamente el porcentaje subiendo a un 16%, esto puede deberse al trabajo y formación que desempeña la Pontificia Universidad Javeriana a través del interés por promover a partir del catolicismo valores que puedan ser representativos y significativos a las nuevas generaciones todo esto de una manera teórico práctico las cuales a su vez se ven reflejadas a partir de la participación que se presenta por los estudiantes en el trabajo social, campañas de formación ciudadana, integración desde el aula en todas las carreras con la creación de una asignatura humanista, etc.

A partir de la **formación integral** se genera la proyección de la existencia tanto de la carrera como la del ser en general, lo cual requiere que el docente y el estudiante en conjunto, sean autores físicos y materiales para la construcción del conocimiento no solo al interior del aula si no también en espacios que también generan otro tipo de entornos para el desarrollo del ser integral desde lo cognitivo y afectivo, el cual se encuentra representado en un 12%.

Lo anterior se ve también en relación con la **gestión educativa y formación de las directivas** ya que en la formación integral se ven fortalecidos los proyectos educativos los cuales ayudan a mantener cierta autonomía institucional buscando así enriquecer los procesos pedagógicos para poder responder a las necesidades educativas, pedagógicas, y laborales. En la formación de las directivas se debe tener en cuenta las exigencias que se puedan presentar a los docentes en el ámbito laboral estas deben ser suplidas por unas orientaciones preestablecidas al interior de la institución. Y se ve evidenciado en un 13%.

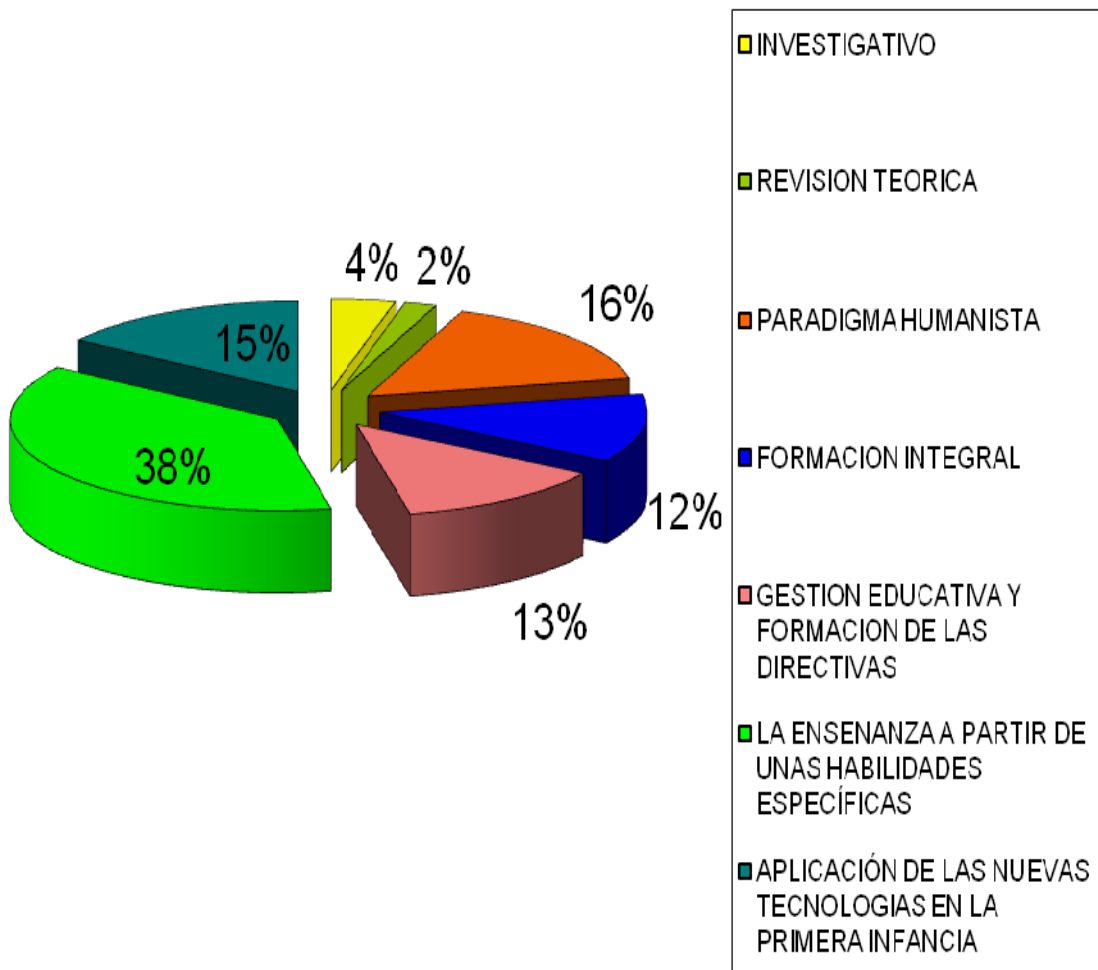
La **enseñanza a partir de unas habilidades específicas** se va generando dentro de un ámbito ya sea institucional o personal, buscando siempre profundizar y reconocer esos conocimientos adquiridos, los cuales nos permitirán desarrollar y mejorar nuestras facultades intelectuales, y morales.

Consiguiendo con esto que a partir de una habilidad y destreza se alcancen los objetivos propuestos desde diferentes procesos cognitivos, por esto es que se ve evidenciado en un 38% la importancia que este requiere frente a estos trabajos.

La **aplicación de las nuevas tecnologías en la primera infancia** es un factor muy importante puesto que es un instrumento significativo para nuestra calidad educativa, ya que hoy en día es necesario proporcionar una educación integrada, con buenos instrumentos y metodologías apropiadas para un mejor ambiente educacional y pedagógico. Pero a pesar de ser conscientes de la importancia que tiene las tecnologías para la educación, en este trabajo tan solo se está viendo reflejado que el 2% trabaja con este método de enseñanza.



# GRAFICO DE PORCENTAJES



Gráfica 1: Porcentajes

## 7. CONCLUSIONES

### Acerca de currículum

- En los documentos curriculares 2004, 1999 y 1997, no es explícito el concepto de currículum sin embargo el documento 2004, reconoce algunas características de la fundamentación sobre currículum planteada por Ochoa Graciela quien plantea “El currículum es ante todo, la construcción de un sentido de la lógica que queremos imprimir a la formación del estudiante en un determinado campo profesional o disciplinar, de ahí que la representación de maya o mapa se evidencie cual es la lógica interna del programa, es decir, cuales son las relaciones entre los elementos que concurren en la formación del estudiantes.
- En el documento de 1997 se presenta un currículum como un acumulado de asignaturas el cual está organizado según un criterio progresivo de formación, contrario al documento 2004, en donde se presenta una construcción curricular desde una perspectiva investigativa, a través del desarrollo de competencias en los estudiantes.
- Los documentos 2004 y 1999, presentan una estructura de currículum que va más allá del plan de estudios tal cual lo plantea Stenhouse, el currículum no es un plan de estudios, ni un esquema distributivo de disciplinas y contenidos según grados, intensidades, niveles y prerrequisitos para normalizar la enseñanza de los profesores. El currículum es más bien un curso de acción, un objeto de acción simbólico y significativo para maestros y alumnos, encarnado en palabras, imágenes, sonidos, juegos o lo que fuere... (Stenhouse, 1984), distinto a lo planteado en el documento curricular 1997 en donde si se observa una sumatoria de asignaturas.

- En un ejercicio de interpretación de los documentos curriculares 1997, 1999 y 2004, se observa que en este último se reconocen los planteamientos contemporáneos acerca de la teórica curricular, se plantea un currículo que se organiza alrededor de las competencias propendiendo por la formación integral del alumno.
- En los documentos curriculares de 1997 al 2004, se trasciende un mirada prescriptiva, lineal y de acumulación implícita en el documento curricular 1997, en cual el currículo se reducía al plan de estudios, sin reconocer las relaciones internas y externas que genera el diseño curricular en un mundo en donde coexisten múltiples relaciones entre lo Local y Global, a una propuesta renovada en donde se tiene en cuenta tanto el contexto local y global y el desarrollo de unas competencias generales y específicas.
- En el estudio de los documentos curriculares es posible reconocer el progreso en la construcción de una propuesta curricular en donde se avanza desde una mirada curricular centrada en contenidos 1997, para dar paso al desarrollo de competencias, al reconocimiento de la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad y a la posibilidad de constituir al diseño curricular en una oportunidad de investigación, 1999, permitiendo una constante reflexión acerca de la pertinencia del currículo para un momento histórico y un grupo social, ubicándolo en un contexto de actuación particular.
- Es importante destacar como la propuesta curricular del 2004, reconoce los planteamientos de investigadores que se han ocupado de reflexionar acerca de este tema, lo que posiciona a la propuesta curricular de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, desde un excelente marco de referencia que la posiciona como un programa de formación proactivo en relación con las exigencias actuales de un maestro o maestra que se ocupe de la educación de la Infancia.

- Por otra parte es preciso anotar que el documento correspondiente a la tesis de grado de María Catalina Ramírez, no precisa y profundiza acerca del análisis de esta categoría en su estudio., por lo cual no se puede hacer ninguna inferencia acerca de esta categoría con los marcos teóricos de referencia o en contraste con los documentos curriculares 1997, 1999 y 2004

### **Acerca de pedagogía**

- El documento curricular 2004 plantea una perspectiva contemporánea respecto a la pedagogía “La pedagogía es comprendida por la carrera como un proceso “interestructurante,”<sup>4</sup> determinado por la interacción entre los sujetos de la acción educativa -docente y estudiante-. Es una pedagogía crítica que busca los fundamentos epistemológicos de su propio saber y la reflexión sistemática sobre sus propios quehaceres así como su transformación; y a la vez es hermenéutica en la medida que busca comprender, interpretar y transformar la acción educativa. En esta aproximación es interesante reconocer el estatus epistemológico de la pedagogía, que le permite constituirse en un saber que interroga a la educación, derivando de ello un campo singular a la profesión docente. La idea de concebir a la pedagogía desde una propiedad hermenéutica posibilita la comprensión de la educación y desde allí reconstruir los procesos formativos de los ciudadanos desde una perspectiva integral que aporte a la consolidación de una ciudadanía.
- En el documento 2004, se señala una perspectiva de pedagogía crítica, asunto interesante en tanto que se trasciende el marco de lo pedagógico a la enseñanza, Así, Giroux, plantea que la pedagogía es sobre todo “una praxis política y ética, así como una construcción condicionada social e históricamente; la pedagogía no debe limitar su campo de acción a las aulas, sino que está comprometida en todas aquellas tentativas que pretenden

---

<sup>4</sup>En términos de Louis Not, una pedagogía dialogante, en segunda persona o Interestructurante. Not, L. (1992) La enseñanza dialogante. Barcelona Herder

influir en la producción y construcción de significado”. En este sentido, la pedagogía no tiene que ver únicamente con las prácticas de enseñanza, sino que implica también un reconocimiento de las políticas culturales que sustentan dichas prácticas.

- En relación con el documento correspondiente a la tesis de grado de María Catalina Ramírez, 2008, este no precisa y profundiza acerca del análisis de la categoría pedagogía, por lo cual no se puede hacer ninguna inferencia acerca de esta categoría con los marcos teóricos de referencia o en contraste con los documentos curriculares 1997, 1999 y 2004

### **Acerca de infancia**

- El documento curricular 1997 da a conocer el concepto de infancia como una etapa o periodo de vida el cual requiere de cuidados específicos, por ende se da la creación de un rol determinado por la sociedad generando así un perfil profesional que se caracteriza por “comparar y analizar críticamente teorías psicológicas, biológicas y medicas sobre el niño y la familia. Identificar la problemática sobre la infancia y la familia en Colombia y enfoques pedagógicos para atenderla”. (Tomado Currículo Académico 1997, p. 39). En otro periodo de la LPI el documento curricular 2004 trasciende esta mirada presentando una idea de infancia la cual “(hace referencia al sujeto ya sea como estudiante, alumno, aprendiz, vulnerable, etc.)” se debe tener en cuenta que el desarrollo de la primera infancia se da a partir de una incidencia entre los contenidos teóricos y conceptuales, las diferentes experiencias vividas entorno a lo social y cultural.
- La infancia en el currículo de 1999 ya toma otras perspectivas: “La infancia tiene características propias que la diferencian de otros periodos de la vida; por ello - para su comprensión – además de un profundo saber teórico y práctico, exige lo mejor de la dimensión subjetiva del hombre adulto o la mujer

adulta, sea investigador de la infancia, pedagogo infantil o educador de educadores infantiles. (Tomado Currículo Académico, p. 1).

- Lo que sí es claro es que en la primera infancia debe existir una “formación infantil se conciba la promoción de todas las dimensiones humanas espirituales, lógico científicas, estéticas, afectivas, corporales, comunicativas, éticas y sociales un sujeto infantil a través de la educación; educaron que no se liga meramente a la instrumentación didáctica, sino a las diferentes manifestaciones de sociabilidad que se dan entre agentes formadores y niños”. (Tomado Currículo Académico, p. 13).
- Finalmente en el documento curricular 2004 la infancia se encuentra enmarcada desde diferentes contextos socioculturales y económicos en diferentes momentos en el transcurso de la vida, lo cual les permite aproximarse a diferentes realidades en la niñez desde diferentes etapas de desarrollo, que ayudan a direccionar su futuro por medio de unas inclinaciones, desde el desarrollo de sus potencialidades o aportes para la teoría y práctica en las complejas situaciones de vida de la infancia.

## 8. RECOMENDACIONES

- Difundir entre los estudiantes el conocimiento de los currículos del programa LPI en la Universidad Javeriana para que haya una mayor correspondencia entre lo que hay allí planteado y los trabajos de grado desarrollados para obtener el título de licenciado en Pedagogía Infantil.
- Utilizar los trabajos de grado de los estudiantes como elementos de discusión pedagógica de carácter formativo, desde el análisis crítico de sus aciertos y las limitaciones de los mismos.
- Formar a los estudiantes de la carrera desde otros escenarios de la sociedad donde se discuten políticas públicas en relación con la primera infancia.
- De acuerdo con los aportes del Plan Decenal de Educación sería importante, que la Universidad pudiera establecer planes y programas conjuntos con la Secretaria de Educación, el Ministerio de Educación, ONGs y otros actores sociales para lograr fortalecer las líneas de investigación con recursos suficientes. También consideramos que aunque las prácticas ya tienen una gran importancia, se pueden generar redes de investigación más amplias con la creación y formación de grupos que generen o promuevan nuevas investigaciones otorgando en cada uno de los estudiantes un trabajo cooperativo en donde además del desarrollo personal se logre un mayor impacto social desde lo académico y en el posterior ejercicio profesional.
- Plantear al interior de la facultad estrategias de divulgación y propagación de las investigaciones producto de los estudiantes, docentes o directivas, inquiriendo en la existencia de futuras producciones.

## BIBLIOGRAFIA

Amaya de Ochoa, G. (2005). *Las competencias, el estudio independiente y la virtualidad, como factores que están cambiando los diseños curriculares en las universidades*. Colombia: Fundación universitaria Konrad Lorenz. Academia Colombiana de Pedagogía.

Castañeda, E. (2008) *La importancia de la primera infancia*. Disponible en: [http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3143&debut\\_5ultimasOEI=15](http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3143&debut_5ultimasOEI=15). Consultado abril de 2009

Díaz, M (1990). *Pedagogía, Discurso y Poder*. Bogotá: Corprodic

Egido Gálvez, I. (enero- abril 2000) La Educación Inicial en el ámbito internacional: Situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa, en *Revista Iberoamericana de Educación*, O. E. I, Organización Iberoamericana de Educación, Nº 22, Madrid, p.122.

Fernández, I; Villa, L.; Castaño, L.; Díaz, M. (2000 - 2005) *Situación de la educación en Colombia análisis*.

Flórez, R. (1998) *Análisis de Currículo*. Segunda Edición. Santa Fe de Bogotá: Editorial Mc Graw Hill

Gardner, H. (1998) *Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica*. Ediciones Paidós. Barcelona.

Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.



Guerrero Ortiz, L. (2000). Educación inicial, a la búsqueda del tesoro escondido. ¿Cómo reenfocar la misión de la educación infantil hacia la emergencia y el florecimiento del inmenso potencial humano? *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 22. pp. 75 – 92. Ubicado en: [www.rieoei.org/rie22f.pdf](http://www.rieoei.org/rie22f.pdf) . Consultado abril de 2008

López, N. (2005) *Acerca de la Problemática de los Enfoques Curriculares*. Bogotá: Universidad Sur Colombiana.

Myers, R. (1995): *La educación preescolar en América Latina*. PREAL: Santiago de Chile

Magendzo, A. (2005) *Curriculum y transversalidad: una reflexión desde la práctica*. Chile: Ministerio de Educación de Chile.

Mockus, A.; Hernández, C. A.; Granés, J.; Charum, J. & Castro, M. C. (1995) *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía y Cooperativa Editorial Magisterio: Colección Mesa Redonda.

Moreno, H. (1996) *Educación y Pedagogía. Ensayos sobre conceptos básicos de la profesión docente*. Editorial Magisterio.

Not, L. (1992) *La enseñanza dialogante*. Barcelona: Herder

Pontificia Universidad Javeriana (1997). *Documento Curricular: Informe de las Licenciaturas en Pedagogía Infantil y Familiar y Social Comunitaria*. Bogotá: Facultad de educación, Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Pontificia Universidad Javeriana (1999). *Documento Curricular*. Bogotá: Facultad de educación, Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Pontificia Universidad Javeriana (2004). *Documento Curricular*. Bogotá: Facultad de Educación, Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Ramírez & Gutiérrez (2008). *Caracterización de los trabajos de grado de las Licenciaturas en Pedagogía Infantil y Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana*, entre los años 2000 y 2007. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Rodríguez, Gil, Flores & García (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Ruiz, A. (2006) *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Stenhouse, L. (1998). Prologo de Gimeno Sacristán. *Investigación y desarrollo del currículo*. Buenos Aires: Morata.

Stenhouse, L. (1994) *Investigación y desarrollo del currículo*. Buenos Aires: Morata.

Tedesco, J.C. (1998) *Reformas educativas en América Latina: Discusiones sobre equidad, mercado y políticas públicas*. Universidad de Talca: Chile

Wertsch en Wertsch (1998) *La mente en acción*. Buenos Aires: Apique.

Zambrano, A. (2006) *Contributions to the comprehension of the science of education in france concepts, discourse and subjects*. Hawaii: Atantic Internacional University.

Zuluaga, O.; Echeverri, A.; Matínez, A.; Quiceno, H.; Saenz, J.; Alvarez, A. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

# ANEXOS

## ANEXO # 1

<b>Nº RAE:</b> 01	<b>Fecha del RAE:</b>	
<b>Título:</b>		
<b>Línea o campo de investigación:</b>	<b>Año:</b>	
<b>Autor:</b>	Licenciatura en Pedagogía Infantil	X
<b>Palabras claves para el que elabora el RAE:</b>		

**Descripción**

**Objetivo General**

**Área de formación en Pedagogía Infantil y Familiar:**

**Objetivo**

**Contenido**

**Contexto de la formación:**