



DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
RUDECOLOMBIA



CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

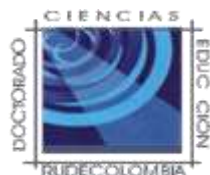
**ENFOQUES DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE MAESTROS FORMADORES DE
EDUCADORES INFANTILES EN UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE
COLOMBIANO. 2013 – 2016**

LIRIS MÚNERA CAVADÍAS

GRUPO DE INVESTIGACIÓN: RUECA

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: FORMACIÓN Y DESARROLLO DEL PROFESORADO

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN RUDECOLOMBIA -. CADE
CARTAGENA CARTAGENA DE INDIAS MARZO 2017



DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
RUDECOLOMBIA



CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

**ENFOQUES DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE MAESTROS FORMADORES DE
EDUCADORES INFANTILES EN UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE
COLOMBIANO. 2013 – 2016**

TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE **DOCTORA EN CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN** UNIVERSIDAD DE CARTAGENA - RUDECOLOMBIA

INVESTIGADORA
LIRIS MÚNERA CAVADIAS

DIRECTOR NACIONAL
DRA. CARMEN LAGO DE FERNÁNDEZ

DIRECTORA INTERNACIONAL
DRA. FUENSANTA MONROY HERNÁNDEZ

LÍNEA DE FORMACIÓN DOCTORAL EDUCACIÓN SUPERIOR: CURRÍCULO,
GESTIÓN Y EVALUACIÓN

GRUPO DE INVESTIGACIÓN: RUECA

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: FORMACIÓN Y DESARROLLO DEL PROFESORADO

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN RUDECOLOMBIA -. CADE
CARTAGENA CARTAGENA DE INDIAS MARZO 2017



DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
RUDECOLOMBIA



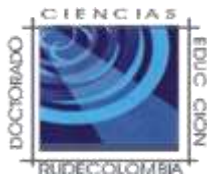
CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado



DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN RUDECOLOMBIA



CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Dedicatoria

A mis padres por todo su amor y enseñanzas

A mi esposo por su paciencia, amor, colaboración y acompañamiento en todo el proceso

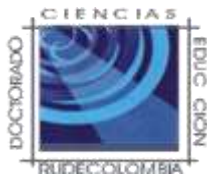
A mis hijos: Fidel Simón y Andrea Carolina, seres hermosos, quienes son el motor y razón de mi vida.

A mi tía Olga por todo su cariño y compañía

A mis hermanos por acompañarme en este proceso de formación

A Educadores Infantiles formados y en formación para que protejan a la mujer y al hombre adulto, enfatizándoles desde su etapa de infancia la importancia de la educación como herramienta fundamental para un mejor vivir.

A los niños del caribe colombiano, del resto de Colombia, de Latinoamérica y del mundo porque son nuestra gran ilusión y esperanza.



DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN RUDECOLOMBIA



CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Agradecimientos

La autora expresa sus agradecimientos a:

A Dios por permitirme este gran logro

Los miembros del Doctorado en Ciencias de la Educación que visionaron e hicieron posible la oportunidad de fortalecer el espíritu investigador de los educadores de la región Caribe colombiana.

A la Doctora Diana Lago de Vergara y al Doctor Alfonso Múnera Cavadias por su dedicación y esfuerzo para darle vida a un proyecto innovador y pertinente a las necesidades educativas de la Costa Atlántica.

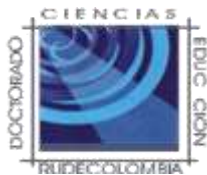
A la Universidad de Cartagena, por crear las condiciones para hacer del Doctorado en Ciencias de la Educación, una realidad con alta calidad y por su apoyo a mi formación académica.

A mi Directora de Tesis, Dra. Carmen de Fernández, quien por su constante apoyo y orientación permitió la cristalización de esta propuesta para la Infancia.

A la Dra. Fuensanta Monroy, por las asesorías y enseñanzas compartidas.

A todos mis profesores del Doctorado, por sus enseñanzas

A los Docentes y Directivos de los Programas de Educación Infantil de las Universidades Públicas del Caribe Colombiano: Universidad de la Guajira, Universidad del Atlántico y de la Universidad del Magdalena por la valiosa información proporcionada para esta investigación.



DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN RUDECOLOMBIA



CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

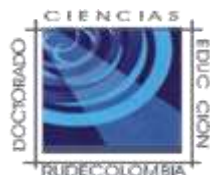
A mis compañeros de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación, en especial del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil por el apoyo brindado.

A mis compañeros del Doctorado que desde sus saberes, discensos y fortalezas construyeron una oportunidad de aprender.

A mis amigos Alejita, Andrés, Alejandra, Alix, Isis, Alcides, Alex, María Teresa, Zilath, Modesta, Gledys, Gabriel, quienes estuvieron siempre a mi lado aportándome sus conocimientos y palabras de ánimo.

A Rocío, nana de mi hija Andrea Carolina, a quien le tocó acompañarla y reemplazarme en los momentos de mi ausencia.

A Rosmery, Yerlenis, Lorcy y Yader, jóvenes amables, asistentes del Doctorado, por su generosidad, orientaciones y apoyo en los aspectos logísticos, administrativos y académicos de mi formación doctoral.



DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN RUDECOLOMBIA



CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

TABLA DE CONTENIDOS

	Pg.
Introducción	15
Capítulo 1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	29
1.1. La Educación Infantil en un contexto globalizado	30
1.1.1. Investigaciones orientadas a la Educación Infantil	31
1.2. Educación Infantil en Colombia	41
1.2.1. Investigaciones orientadas a la Educación Infantil en Colombia	43
1.2.2. La Educación en la Región Caribe	56
1.3. La Investigación sobre Enfoques de Enseñanza – Aprendizaje del Profesorado. Referentes Internacionales	63
1.3.1. La Investigación sobre Enfoques de Enseñanza – Aprendizaje del Profesorado. Referentes en Colombia	70
Capítulo 2. BASES TEÓRICAS, CONCEPTUALES Y NORMATIVAS	89
2.1 Enfoques de Enseñanza – Aprendizaje	89
2.2. Concepto de Infancia, Educación Infantil	102
2.2.1. Infancia	102
2.2.2 Educación Infantil	105
2.3 Bases Normativas	112
2.3.1. Su impacto en los Currículos e Investigaciones	112
2.3.2. La Formación Universitaria del Educador infantil en Colombia	126
2.3.2.1 Marco Legal	126
2.3.2.1.1 Instituciones y Organismos	126
2.3.2.1.2. Algunas Normas sobre el Sistema Educativo en Colombia	128
2.3.2.1.3. Normativa universitaria sobre Formación del Profesorado	131

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Capítulo 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	145
3.1. Investigación cualitativa	145
3.2. Enfoque Teórico en la Investigación cualitativa	147
3.3. Población y Muestra	148
3.4. Categorías y Subcategorías	148
3.5. Objeto de Estudio	149
3.6. Instrumentos de Recogida de Información	149
3.7. Procedimiento	151
3.8. Técnicas de Encuesta y Entrevista	152
3.9. Análisis Documental	154
 Capítulo 4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	 155
4.1. El Caribe Colombiano – Región	155
4.2. Enfoques de Enseñanza – aprendizaje. Categorías y Subcategorías	163
4.3. Propuestas Curriculares de los programas. Subcategorías: Concepción de Infancias Fortalezas y debilidades Sugerencias para mejorar el currículo, Investigación y contenido	169
4.3.1. Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de la Guajira	169
4.3.2. Licenciatura en Preescolar de la Universidad del Magdalena	173
4.3.3. Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad del Atlántico	177
4.4. Aprendizaje de Calidad. Subcategorías: Desarrollo de competencias, Promoción Estrategias y competencias pedagógicos	188
4.5. Formación Docente. Subcategorías: Formación del profesorado desempeño Profesional, estrategias, contenido	195
 CONCLUSIONES	 203



DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

RUDECOLOMBIA



CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

RECOMENDACIONES	212
REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS	217
ANEXOS	



DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

RUDECOLOMBIA



CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

LISTADO DE TABLAS

Tabla No. 1	Población atendida según el MEN. Costa Caribe Colombiana	58
Tabla No. 2	Región Caribe. Departamentos, superficie, municipios	158
Tabla No. 3	Enfoques de Enseñanza – aprendizaje. Subcategorías: Enseñanza, aprendizaje, enfoques relevantes, estrategias, Fortalezas y debilidades, preconceptos de los estudiantes, Planeación, prácticas pedagógicas e investigación	163
Tabla No. 4	Aspectos Generales Licenciaturas en Educación Infantil Universidad de La Guajira	170
Tabla No. 5	Aspectos Generales Licenciaturas en Educación Infantil Universidad del Magdalena	174
Tabla No. 6	Aspectos Generales Licenciaturas en Educación Infantil Universidad del Atlántico	178
Tabla No. 7	Contraste Programas analizados	183
Tabla No. 8	Categorías y Subcategorías alrededor del Aprendizaje De Calidad	188
Tabla No. 9	Categoría Formación Docente y Subcategorías	195



DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
RUDECOLOMBIA



CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

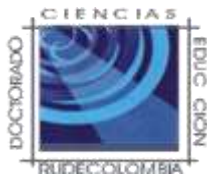
TABLA DE GRÁFICOS

Gráfico N° 1.	Formación de los Maestros	200
Gráfico N° 2.	Cargos desempeñados.	200
Gráfico N° 3.	Años de experiencia como formador.	201
Gráfico N° 4	Años de experiencia de formación a niños	201

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

TABLA DE REDES SEMÁNTICAS

Red Semántica 1.	Enfoques de enseñanza – aprendizaje. Subcategorías: Enseñanza, aprendizaje, enfoques relevantes, estrategias, fortalezas y debilidades, preconceptos de los estudiantes, planeación, prácticas pedagógicas e investigación	166
Red Semántica 2	Propuestas Curriculares de los programas. Subcategorías: Concepción de infancia, fortalezas y debilidades sugerencias para mejorar el currículo, investigación y contenido	182
Red Semántica 3	Aprendizaje de calidad. Subcategorías: Desarrollo de competencias, promoción, estrategias y competencias pedagógicas	189
Red Semántica 4	Formación Docente. Subcategorías: Formación del profesorado desempeño profesional Estrategias, contenido	196



DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN RUDECOLOMBIA



CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Resumen

La Tesis Doctoral “Enfoques de Enseñanza - Aprendizaje de los Maestros Formadores de Educadores Infantiles en las Universidades Estatales del Caribe Colombiano. 2013-2016.” Es una investigación para conocer los enfoques de enseñanza - aprendizaje de los profesores universitarios en Licenciaturas de educación infantil y / o Preescolar, en las universidades estatales del Caribe Colombiano.

Los objetivos específicos orientados a Identificar los enfoques de enseñanza - aprendizaje de los profesores universitarios de futuros Educadores Infantiles y Confrontar críticamente las propuestas curriculares de programas universitarios de Formación de Educadores Infantiles del Caribe Colombiano dan cuenta del desarrollo de la investigación.

La muestra del estudio la integraron los maestros y directivos de las licenciaturas en Educación Infantil y Preescolar y los currículos de los Programas Académicos de estas Licenciaturas de las Universidades Estatales del Caribe Colombiano (Atlántico, Magdalena, La Guajira).

El tipo de investigación es no experimental, porque se basa en la observación de fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos, según Briones (1996) estas investigaciones *"son aquellas en las cuales el investigador no tiene el control sobre la variable independiente, que es una de las características de las investigaciones experimentales y cuasiexperimentales, como tampoco conforma a los grupos del estudio"* (p.46), desde la metodología cualitativa y documental, centrada en indagar sobre los enfoques de enseñanza - aprendizaje de los maestros formadores de Licenciaturas en Educación Infantil, y en un análisis exhaustivo de los proyectos educativos de los programas de Preescolar y educación infantil de las universidades estatales en el Caribe Colombiano: Universidad del Atlántico, Universidad del Magdalena, Universidad de la Guajira, objeto de estudio, para desentrañar los enfoques sobre el sentido de la enseñanza - aprendizaje y, así como los



DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN RUDECOLOMBIA



CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

elementos que necesitan redefinición e innovación en el currículo de educación superior que orienta la formación de los docentes para que posibilite este logro y establecer convergencia y divergencias..

Introducción

La Tesis Doctoral titulada “Enfoques de Enseñanza - Aprendizaje de los Maestros Formadores de Educadores Infantiles en las Universidades Estatales del Caribe Colombiano. 2013-2016.” consiste en la realización de una investigación para conocer los enfoques de enseñanza - aprendizaje de los profesores universitarios en licenciaturas de Educación Infantil y / o Preescolar.

El presente estudio está enmarcado en la línea de Formación Educación Superior: Currículo, Gestión y Evaluación del Doctorado en Ciencias de la Educación que propende por el desarrollo de tesis doctorales que busquen indagar y comprender las problemáticas existentes en el contexto educativo y los vacíos existentes en el mismo, para proponer soluciones y lineamientos en búsqueda de la calidad educativa, de tal manera que se conviertan en referentes para la construcción de políticas educativas, que para el caso particular del presente estudio, están relacionadas con políticas públicas en Educación Infantil en el caribe colombiano y el país.

En cumplimiento a lo anteriormente expresado, la autora de esta investigación se trazó por **objetivo general Analizar los enfoques de enseñanza - aprendizaje de los docentes formadores de Educadores Infantiles en las Universidades estatales del Caribe Colombiano**, y para su operacionalización se trazó como **objetivos específicos Identificar los enfoques de enseñanza - aprendizaje de los profesores universitarios de futuros Educadores Infantiles y Confrontar críticamente las propuestas curriculares de programas universitarios de Formación de Educadores Infantiles del Caribe Colombiano**, llevando este último objetivo implícito la formulación de recomendaciones para una política de calidad en Educación Infantil.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

En esta investigación se asume como enfoque la definición de Bunge & Ardila (2002) “un cuerpo de conocimiento preexistente, junto con una interpretación de problemas, un conjunto de objetivos y una colección de métodos, un arquetipo que marca una conducción”. Si bien el objeto de esta investigación está orientado a los enfoques de enseñanza – aprendizaje, entendidos como los cuerpos teóricos preexistentes, se consideró relevante las concepciones y percepciones de los docentes en la apropiación de los enfoques adoptados en sus prácticas pedagógicas.

Con estos objetivos se buscó determinar qué enfoques de enseñanza - aprendizaje subyacen en los maestros universitarios formadores de educadores infantiles, desde sus percepciones, concepciones y prácticas y cómo se realiza la formación de los futuros educadores infantiles en las tres universidades objeto de estudio, a saber: la Universidad del Atlántico, la del Magdalena y la Universidad de La Guajira.

La investigación tuvo presente la **hipótesis** expuesta en el proyecto: las prácticas de enseñanza - aprendizaje de los profesores universitarios formadores de estudiantes de Pedagogía Infantil y / o Educación Infantil dependen de su enfoque sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje y así impactará en la calidad del aprendizaje de los educadores infantiles en formación.

En este desarrollo investigativo también se hizo revisión de la política en Educación Infantil existente y de los lineamientos que presenta el Ministerio de Educación - MEN para la formación de estos licenciados y licenciadas, de tal manera que permita conocer el histórico de la normativa para desde allí y con los resultados encontrados hacer recomendaciones que permitan fortalecer la política pública en este nivel educativo.

Desde allí, se hace entonces un recorrido por un marco legal que da cuenta de aquellos Organismos y Entidades que han tenido bajo su responsabilidad la organización del sistema educativo, desde varias dimensiones, como son: El Ministerio de Educación, el ICFES, ICETEX, SENA, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF, Colciencias, Colcultura,

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Universidades, al igual que todo un cuerpo normativo sobre formación del profesorado como son Leyes, entre ellas la Ley 30/92 – regula la educación superior-, Ley 115/92 – Ley General de Educación; Decretos y Resoluciones, todos ellos compilados hoy en el Decreto Único del Sector Educativo: Decreto 1075 del 26 de Mayo de 2015.

En este mismo orden de ideas, la investigación da cuenta de un marco referencial que tiene en cuenta un corpus teórico sobre las corrientes pedagógicas y enfoques relacionados con la enseñanza – aprendizaje, y un marco conceptual sobre Infancia y educación infantil, desde el reconocimiento que la Educación Infantil tiene un ciclo fundamental que inicia con el nacimiento y se prolonga hasta los 6 años, en el cual se constituyen las bases del desarrollo moral, físico, emocional, social, cognitivo y estético, también se inicia el desarrollo de las habilidades de pensamiento, los procesos comunicativos, afectivos, el razonamiento, la identidad y respeto por sí y por el otro (Lago y Múnera, 2008) Hoy desde el punto de vista normativo de la Educación Infantil se conserva el mismo rango de edad para este primer ciclo de vida.

Con relación al estado del arte se indagaron autores y estudios del orden nacional e internacional, realizados por entidades como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Unesco (por su nombre en Inglés), el Ministerio de Educación Nacional – MEN, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia – Unicef (por su nombre en Inglés) e investigadores como María Fernanda Garzón (2009), quien manifiesta que el inicio de cualquier etapa es fundamental para el desarrollo acertado de los siguientes niveles, más cuando se trata de la vida y expresa que la educación es la línea que siguen para asegurar el **desarrollo integral de cada niño** en el mundo, sobre todo en las regiones más vulnerables.

En ese sentido, el Estado Colombiano en su propuesta educativa hace relevante la formación del niño, desde disposiciones nacionales e internacionales sustentadas en la Constitución Política, la Ley General de Educación, las recomendaciones de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (Misión CED) y el Plan Decenal de Educación que recogen los pactos sociales para proponer la construcción de un nuevo país en el que sean posibles la equidad, la justicia, la

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

democracia participativa, la responsabilidad, el desarrollo y el ejercicio de la autonomía, la convivencia, la solidaridad; el ejercicio descentralizado del poder y con todo ello el desarrollo integral humano, científico y tecnológico dentro de unas relaciones sostenibles con los demás países y con el planeta (MEN, 1998).

Pese a los grandes esfuerzos en programas e inversión que se hace en educación, surge la preocupación de por qué, a pesar de desarrollar programas para la educación de estudiantes de distintos niveles, éstos fracasan con frecuencia, con relación a los resultados académicos esperados por el sistema educativo nacional y por pruebas externas internacionales como la Pisa.

Se parte de la premisa de que esto ocurre así, porque en dichos esfuerzos se observa un desconocimiento de los procesos cognitivos, afectivos y metacognitivos implicados en el aprendizaje significativo y, sobre todo, *en su forma de enseñarlos*". Como resultado, la mayor parte de los cursos de "hábitos de estudio", "círculos de lectura" o "talleres de creatividad", han logrado aprendizajes restringidos, poco perdurables y difícilmente transferibles a las situaciones de estudio cotidianas, Díaz Barriga y Hernández.(2009, p. 233).

Asimismo, al analizar los procesos de Enseñanza hay que interpretarla como un espacio muy complejo de relaciones e interrelaciones constantes entre sujetos, en los que intervienen docentes y estudiantes, cada quien con sus saberes, representaciones, actitudes, gestos e historias propias. Considerada así la enseñanza, lo que está aconteciendo con niñas y niños en las aulas de clases implica preocupación, ya que se dedica en gran porcentaje el tiempo de enseñanza sólo a la transmisión mecánica de contenidos, es decir la principal preocupación es "la enseñanza de contenidos". Sin embargo, la formación no puede agotarse en los contenidos; es decir, el contexto de la enseñanza como enfoque debe estar en el contexto de los aprendizajes y debe tener una significación en la etapa evolutiva del niño.

Del problema planteado anteriormente, surgen preguntas como las siguientes:

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

¿Lo que se enseña en el aula son contenidos escolares contextualizados?, en lugar de enseñar a pensar sobre qué significado tienen para y en la vida las ideas y conceptos de los programas escolares? ¿Se enseña en la Universidad también de manera análoga a los Educadores Infantiles?.

Ahora bien, lo expresado apunta a una concepción de enseñanza, cuya preocupación es la enseñanza de contenidos (datos e informaciones) sin que estos tengan relación con la realidad social vivida por niñas y niños, convirtiendo así la enseñanza en la “transmisión mecánica” de esos datos carentes de significado, desconociendo que las niñas y niños traen a la escuela saberes y representaciones aunque estos sean por “abstracción”. Desde esta abstracción, Piaget (1980) presenta que el niño separa las cualidades de un objeto para analizarlo, estudiarlo y clasificarlo, siendo para él la abstracción uno de los motores del desarrollo cognitivo y uno de los aspectos más generales de la equilibración. Sin embargo, estas representaciones no son tenidas en cuenta porque el profesorado ya tiene pre-organizado los saberes que van a impartir en el aula, por lo que los esfuerzos de los profesores, en su “labor cotidiana” por hacer actividades muy variadas, entretenidas y creativas, es decir estrategias de distinto tipo con el ánimo de ofrecer una “buena enseñanza” para que niñas y niños “aprendan mucho y bien”, sin embargo lo que se consiguen son “sobre cargas cognitivas” (Litwin, 2008:92), produciendo en niñas y niños fastidio, cansancio y llenura de saberes” convertidos en “vacíos cognitivos y cognoscitivos”.

Por ello y teniendo en cuenta lo planteado por Fernández Cruz (2004) “*abordar la tarea de la enseñanza desde un planteamiento curricular supone ampliar la perspectiva de análisis de la práctica docente para no centrarla de manera exclusiva en aspectos normativos y tecnológicos del proceso educativo sino extenderla a los aspectos culturales*”, la presente investigación buscó identificar los enfoques de enseñanza con que los docentes realizan sus prácticas pedagógicas y determinar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

En el sentido de las argumentaciones anteriores, Frida Díaz Barriga expone:

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

El profesor aparecía como responsable último del eventual éxito de las innovaciones, pues se le responsabilizaba de concretar el cambio didáctico en el aula. Pocos se cuestionaban cómo aprenden los profesores, qué los impele a cambiar o no sus prácticas educativas, qué procesos ocurren cuando se enfrenta la tarea de innovar o qué condiciones se requieren para que un cambio real ocurra y se consolide. Tampoco se entendía o indagaba sobre la forma en que los profesores intentaban llevar las innovaciones a la práctica en sus aulas, enfrentando el reto de las condiciones que su contexto educativo impone (2010, p. 39).

De ahí la importancia de investigar sobre los enfoques de enseñanza - aprendizaje que poseen los docentes, entendiendo que el rol del educador en el proceso de enseñanza-aprendizaje es de una gran responsabilidad que va más allá de impartir unos conocimientos, por lo que debe analizar y reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, lo que incluye la forma cómo concibe la enseñanza, desde su quehacer docente en el aula de clases.

Teniendo en cuenta lo anterior, la formación del educador infantil con rigor y pertinencia se constituye entonces en un garante para asegurar el futuro de la infancia, el fomento de talentos creativos con iniciativas y competencias de convivencia y dinámicas en el mundo del conocimiento y en el mundo social de las relaciones. En tanto que la educación infantil es el pilar de la base en la formación de los seres humanos y, en consecuencia, la preparación de los maestros, en esencia, en tanto que desde su acción directa y dirigida ponen las bases de la persona (González, et al. 2010: 425).

Por otra parte, Miele expresa que

La escuela, concebida como lugar privilegiado para la potenciación y despliegue de las capacidades de las personas y espacio para la formación del ciudadano/a en el ámbito de lo público, presenta deficiencias de acuerdo con las vivencias de los chicos y chicas, en cuanto se halla presa de la rutina, del ejercicio de distintas formas de violencia y de formas de relación autoritaria que limitan las oportunidades de participación y ejercicio de derechos. Ello implica el

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

desaprovechamiento de talentos y potencialidades; el escaso desarrollo de valores ciudadanos y de principios como la justicia, la autonomía y la libertad y, percibir a la escuela más asociada con el deber, con la obligación, que con el placer. Su valor está dado como lugar de encuentro con lo pares y de acceso a saberes que les ayudaran en el futuro a avanzar a otros niveles de educación y a ubicarse en el mundo del trabajo. (2013, p. 14 - 15).

En ese orden de ideas, surge la siguiente formulación de problema: Es generalizado la forma rutinaria de aprender por parte de los alumnos de educación infantil que no perciben la conexión y utilidad de lo que aprenden en las escuelas con sus vida diaria, por lo que se hace necesario preguntarse si la formación que reciben los maestros sobre cómo se enseña es la adecuada y desarrolla el pensamiento desde el que los alumnos vayan generando, progresivamente, su conocimiento de la vida y del mundo que lo rodea. Es por lo tanto, interesante indagar cuáles son los enfoques de enseñanza - aprendizaje que tienen y aplican los docentes universitarios en la formación de los futuros educadores infantiles y qué relación tienen con la forma como enseñan y evalúan el aprendizaje.

Es imprescindible reconocer la importancia de la formación de los educadores infantiles, si se tiene en cuenta que este es el primer nivel del sistema educativo, donde se sientan las bases, fundamentos y se despierta el interés y gusto por la escuela y el conocimiento.

En este sentido, Lago y Lago expresan:

Lo más importante para que se logre despertar el fuego del conocimiento en todas sus manifestaciones es despertar el interés y compromiso de la voluntad del cognoscente, propiciar entornos ricos en estímulos para que el ser humano de cualquier nivel económico, social y educativo se enamore de el, lo disfrute, lo utilice para resolver dificultades en momentos de crisis, no tema cometer y remediar errores cuando de innovar se trata, de tal manera que el conocimiento se convierta en la gran pasión que le acompañe toda la vida (2011, p. 14).

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Se requiere entonces una mirada análitica a estas tensiones, tendencias y a la necesidad de generar un cambio en el rol del docente, que debe cambiar del modelo tradicional a un modelo holístico, de construcción de aprendizajes conjuntos, que esté mediado por saberes propios y previos.

En el documento *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política* (MEN, 2013) se establece que la UNESCO (2010) plantea la problemática actual de la docencia y su capacitación profesional:

La calidad de los docentes y su capacitación profesional permanente siguen siendo fundamentales para lograr la educación de calidad. Sin embargo, en la actualidad el número de maestros calificados, la práctica docente y la formación de profesores afrontan graves problemas sistémicos en el mundo entero. Es necesario corregir esta situación, en momentos en que se calcula en 9,1 millones de nuevos docentes el número necesario para alcanzar de aquí a 2015, los objetivos educativos acordados por la comunidad internacional.(p. 16).

De igual manera el Decreto 2450/2015 reglamenta las condiciones y criterios para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación en la búsqueda de la calidad académica y humanística de los futuros licenciados.

Esta preocupación que se hace manifiesta en los documentos referenciados evidencia la necesidad de analizar cómo se está dando la formación inicial de los Educadores Infantiles, a través de un estudio a profundidad sobre los enfoques de enseñanza - aprendizaje de los maestros formadores en el nivel de la educación superior, lo que sin duda impactará en la calidad del aprendizaje que los futuros docentes impartirán a los niños en los diferentes espacios y escenarios de clases, tales como las escuelas públicas y privadas, los Centros de Desarrollo Infantil, los hogares comunitarios, entre otros, liderados por el Instituto Colombiano de Bienestar Infantil - ICBF.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Desde el estado del arte, en el ámbito internacional, resulta necesario citar lo manifestado en El Macroproyecto de Investigación “Percepción del Profesorado sobre las necesidades de aprendizaje en función de los Enfoques de Enseñanza en el Espacio iberoamericano de Educación Superior (España, Portugal, Chile, Colombia”, (Hernández, et al. 2013, p.4), el cual presenta el siguiente análisis sobre los argumentos que soportan la importancia y la necesidad de un estudio en Colombia que dé cuenta del enfoque de enseñanza que tienen los maestros formadores de futuros educadores infantiles y la relación entre los enfoques de enseñanza y los enfoques de aprendizaje. En este sentido el documento referenciado establece:

- El proceso de Bolonia (1999) está suponiendo para las universidades en el mundo enfrentarse a nuevos retos de tipo estructural y metodológico y, por consiguiente, a cambios importantes en los paradigmas de enseñanza y aprendizaje con el fin de responder a la nueva filosofía de lo que debe ser una enseñanza y aprendizaje de calidad
- Los sistemas educativos de Europa y América Latina sobre la elaboración de los títulos universitarios señalan que la nueva organización de las enseñanzas deberá tener como uno de sus objetivos principales la adecuación de los métodos de enseñanza y aprendizaje a la enseñanza y adquisición de competencias. Este nuevo marco plantea a la comunidad universitaria enfrentarse a cambios cuantitativos y cualitativos en su forma de afrontar las tareas académicas.
- Hasta el momento la investigación realizada sobre los enfoques de enseñanza y los enfoques de aprendizaje han puesto de manifiesto formas diferentes de concebir ambos, tanto por parte del profesorado como por parte de los estudiantes. Sin embargo, las investigaciones para comprender dichas diferencias y las implicaciones que ello tiene en el diseño de un ambiente de aprendizaje más exitoso no ha sido objeto de mucha investigación, especialmente en nuestro contexto y menos aún en las Instituciones de Educación Superior colombiana.”

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Otro estudio revisado, ya en el contexto nacional, es el titulado “La formación de docentes y educadores en educación infantil es una apuesta clave para el desarrollo de la primera infancia”, documento compilado por Adriana Lucía Castro Rojas del Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa, IDIE -, se convierte en una afirmación y en una necesidad sentida, ya que como se expresa en el mismo documento:

Muchas investigaciones coinciden en que el desarrollo de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social de los seres humanos se produce en los primeros años de vida. Durante los dos primeros años se desarrollan la mayoría de las células cerebrales y las conexiones neuronales y en ello intervienen, entre otros factores, el tipo de interacción social y el ambiente que rodea al niño y a la niña (Castro, 2008, p. 20).

En el artículo titulado *La Educación Científico-Tecnológica de Educadores Infantiles en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia*, producto de una investigación realizada por un grupo de educadores infantiles de las universidades Pedagógica Nacional y Libre de Colombia se proponen estrategias de educación científico-tecnológicas que definen nuevos rasgos al diseño curricular, desde el perfil profesional hasta asignaturas de fundamentación pedagógica. Este estudio le aporta a la presente investigación, debido a que indagó sobre percepciones (en una muestra) que sobre la ciencia y la tecnología tienen profesores y estudiantes del programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional; sin embargo, los enfoques de enseñanza, percepciones y concepciones de la misma no fue su objeto de estudio.

En la construcción del estado del arte se hizo una búsqueda desde los grupos registrados en Colciencias, tesis doctorales, libros, artículos, entre otros que presentan investigaciones y resultados de las mismas en el campo de la Educación Infantil muy valiosos desde diferentes temáticas como enfoques de enseñanza o de aprendizaje, de la importancia de las Tics en este nivel educativo pero no se encontró ninguno que analizara los enfoques enseñanza – aprendizaje

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

de docentes formadores de educadores infantiles en universidades públicas del Caribe colombiano.

El período de estudio 2013-2016 corresponde al inicio y desarrollo de estudios doctorales de la investigadora e igualmente a la presentación por parte del Ministerio de Educación Nacional del documento Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, como uno de los proyectos estratégicos para desarrollar política de calidad, siendo el pilar fundamental del Plan Sectorial 2010-2014 “Educación de Calidad, el Camino para la Prosperidad”; por lo tanto, la formación de docentes es, sin lugar a dudas, uno de los principales factores de la calidad educativa. En el mismo documento, se cita a R. Cuenca, quien presenta, en el Capítulo 1, las conclusiones de una investigación llevada a cabo en 10 países latino americanos, y expresa que la situación educativa en América Latina, desde la última década del siglo pasado, ha venido experimentando diversos cambios que manifiestan tensiones y tendencias regionales y especificidades en cada uno de los países. Entre las tensiones halladas se encuentran: bajos perfiles académicos y socioeconómicos de los estudiantes de educación, diferencias entre la formación universitaria y la formación no universitaria, formas de capacitación remediadoras, entidades gestoras de la formación en servicio frente a ministerios y asignación presupuestaria para la formación. Así como también a una serie de decretos y resoluciones que ha expedido el Ministerio de Educación Nacional – MEN, en su búsqueda de la calidad educativa, como son el Decreto 2450 de diciembre de 2015 que reglamenta las condiciones de calidad que deben tener los programas de Licenciaturas y todos aquellos orientados a la Educación para la obtención y renovación del Registro Calificado, como también la Resolución 02041 de febrero de 2016 que presenta características especiales de estos condiciones de calidad y la circular 014 que presenta precisiones sobre el registro calificado y a y la acreditación de las Licenciaturas que se deben atender.

Este interés en la política de formación de maestros continúa en el Plan de Desarrollo 2014 – 2018, donde en el Capítulo 4 “Colombia la más Educada”, se resalta la importancia desde su

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

objetivo No. 1 Lineamientos Generales y Metas Trazadoras, de potenciar el talento humano en la educación inicial, la cual hace parte de la Educación Infantil, al igual que potenciar la calidad de la educación superior.

Resulta relevante investigar, los enfoques de enseñanza - aprendizaje del profesorado universitario de futuros educadores infantiles y determinar cuáles son esas tensiones y dificultades que se le pueden ir presentado que incidan en el desarrollo del aprendizaje en los futuros docentes de la educación inicial, teniendo presente que el docente debe crear unas condiciones óptimas en las que se pueda desarrollar el aprendizaje, a la vez que mejorar la propia práctica docente. De modo que pensar en el proceso educativo desde los enfoques de enseñanza - aprendizaje es vital para presentar la educación más humanizada y para fortalecer, desde los primeros niveles de formación o desde la educación inicial, estudiantes con posturas reflexivas, autónomos y desde las competencias que se deben desarrollar, como es el aprender a aprender; para que puedan construir su propia comprensión del territorio y puedan actuar en coherencia. (Múnera, 2013).

La presente investigación resultó relevante porque propone a las Universidades Estatales del Caribe Colombiano enfoques para la enseñanza - aprendizaje acorde con las necesidades identificadas en la investigación para la Formación de Educadores infantiles en Cartagena de Indias y la Región Caribe de Colombia como resultado de este estudio que consulta lo social desde las prácticas, las concepciones, convicciones educativas, recreadas en las teorías pedagógicas contemporáneas que reivindican al ser humano como un ser social, moral, ético, que aprende, con capacidad de ser autónomo y de establecer relaciones de convivencia armónicas impactará en la formación de los futuros educadores infantiles de la Región, para responder a las necesidades de formación de los niños y asumir los retos que impone hoy día la escuela.

La muestra del estudio la integraron maestros de las licenciaturas en Preescolar y / o Educación Infantil, los currículos de los Programas Académicos de estas Licenciaturas de las Universidades Estatales del Caribe Colombiano (Atlántico, Magdalena y La Guajira). Es

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

importante mencionar, que a partir de la promulgación de la Resolución 02041 de Febrero de 2016 se unifican las denominaciones, quedando como única Licenciatura en Educación Infantil, la cual deben modificar, a través de un proceso de autoevaluación y en cumplimiento de las normas ya citadas para la obtención y / o renovación del registro calificado, como también para la obtención de la Acreditación. Todos los programas de Licenciaturas que tengan denominaciones diferentes al de Educación Infantil deben ajustarse a la norma, ya que este control y seguimiento es realizado por parte de pares académicos del Ministerio de Educación.

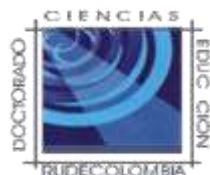
La presente investigación es no experimental, desde la metodología cualitativa y documental, centrada en indagar sobre los enfoques de enseñanza - aprendizaje de los maestros formadores en las Licenciaturas en Educación Infantil en las universidades estatales del caribe colombiano, y un análisis exhaustivo de los proyectos educativos de los programas de educación infantil de las universidades estatales, para desentrañar el sentido de la enseñanza y del aprendizaje.

El trabajo está organizado de la siguiente manera:

Capítulo 1 – Contexto de la Investigación, donde se presenta una revisión del estado del arte de la Educación Infantil desde una mirada globalizada para hacer la revisión en Colombia.

Capítulo 2 – Bases Teóricas, Conceptuales y Normativas, da cuenta de un corpus teórico de las categorías de estudio como son Enfoques de enseñanza – aprendizaje, educación infantil, formación de maestros e infancia, a nivel internacional y nacional. Esta revisión tuvo miradas distintas, ya que contempló el proceso histórico de este nivel educativo, normas e investigaciones realizadas.

Capítulo 3 – Metodología de la Investigación – Describe el tipo de investigación empleado, su fundamentación y la ruta metodológica que se siguió para abordar el objeto de investigación y el análisis de los objetivos propuestos en el estudio.



DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

RUDECOLOMBIA



CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Capítulo 4. – Resultados de la Investigación – Se caracterizan las universidades y los programas objeto de estudio, el Caribe como región y se presentan los resultados obtenidos del análisis del trabajo de campo en los campus universitarios ya referenciados, lo cuales se muestran en coherencia con los objetivos de la investigación y en respuesta a los interrogantes del estudio.

Las conclusiones, recomendaciones de un enfoque de enseñanza para el fomento de un aprendizaje de calidad en los futuros educadores infantiles. Finalizando el trabajo con las referencias bibliográficas, webgrafía y anexos.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Capítulo 1. Contexto de la Investigación

La Educación Infantil tiene un ciclo fundamental que inicia con el nacimiento y se prolonga hasta los 6 años, en el cual se constituyen las bases del desarrollo moral, físico, emocional, social, cognitivo y estético y se inicia el desarrollo de las habilidades de pensamiento, los procesos comunicativos, afectivos, el razonamiento, la identidad y respeto por sí y por el otro (Lago y Múnera, 2008) Hoy desde el punto de vista normativo de la Educación Infantil se conserva el mismo rango de edad para este primer ciclo de vida.

En Colombia, la educación infantil tiene dos grandes momentos que tienen que ver con la Primera Infancia y con el grado de Transición. El Ministerio de Educación y el Instituto Colombiano del Bienestar Familiar son las dos entidades encargadas de la atención y educación de los niños en estos dos ciclos.

El Artículo 15 de la Ley 115/94, Ley General de Educación, define la educación preescolar como “la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológicos, cognoscitivos, sicomotriz, socio – afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”; de igual manera, el artículo 17 de la misma norma define el grado obligatorio y declara que “el nivel de educación preescolar comprende, como mínimo, un (1) grado obligatorio en los establecimientos educativos estatales para niños menores de seis (6) años de edad.

A partir de lo anteriormente planteado, los niños antes de acceder al grado obligatorio, que es el de Transición, son atendidos por Agentes Educativos y docentes en Centros de Desarrollo Infantil, en Hogares Comunitarios y otros espacios que son administrados por el Instituto Colombiano del Bienestar Familiar, resulta conveniente aclarar que esto responde a la educación

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

pública, ya que la educación privada oferta todos los niveles de primera infancia y transición en sus escuelas.

En ese sentido, el Estado Colombiano, citado en Múnera (2014) en su propuesta educativa hace relevante la formación del niño, desde disposiciones nacionales e internacionales sustentadas en la Constitución Política, la Ley General de Educación, las recomendaciones de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (Misión CED) y el Plan Decenal de Educación que recogen los pactos sociales para proponer la construcción de un nuevo país en el que sean posibles la equidad, la justicia, la democracia participativa, la responsabilidad, el desarrollo y el ejercicio de la autonomía, la convivencia, la solidaridad; el ejercicio descentralizado del poder y con todo ello el desarrollo integral humano, científico y tecnológico dentro de unas relaciones sostenibles con los demás países y con el planeta (MEN, 1998).

El presente estudio consideró conveniente hacer un recorrido de la Educación infantil y la formación de los profesores, haciendo énfasis en educadores infantiles desde un contexto globalizado para llegar a Colombia y a la región caribe colombiana, ruta que se inicia desde una mirada histórica pasando por normas e investigaciones realizadas, sus aportes y el vacío que pretendió atender la investigación.

1.1. La Educación Infantil en un contexto globalizado

El interés investigativo por la Educación Infantil del presente estudio se podría expresar en lo declarado en el Documento de Política Pública de Primera Infancia CONPES 109, que establece que la primera infancia se convierte en el período de la vida sobre el cual se fundamenta el posterior desarrollo de la persona y los niños que participan en los programas de educación inicial tienen mayores probabilidades de asistencia escolar, mejoran sus destrezas motoras y obtienen resultados superiores en las pruebas de desarrollo socio-emocional (Citando OECD. Starting Strong. Early Childhood Education and Care. OECD, 2001.), teniendo en cuenta

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

además que el cerebro a los 6 años posee ya el tamaño que tendrá el resto de la vida, convirtiéndose en un período determinante para las posibilidades de desarrollo del individuo y que los dos primeros años de vida son definitivos para el crecimiento físico, la nutrición, la interconexión neuronal, así como para la vinculación afectiva con las figuras materna y paterna (Documento CONPES citando a Mustard, J.F. (2002).

Teniendo en cuenta lo anterior, cobra mayor importancia que la formación de los Educadores Infantiles sea de las más altas calidades tanto humanas, personales, éticas, profesionales, de relaciones, como investigativas, entre otros aspectos.

Se considera entonces importante la revisión de la evolución de la educación infantil desde la antigüedad, para analizar y comprender la importancia de este ciclo base del sistema educativo y permite dar paso a revisar cómo se ha dado ésta en Colombia.

1.1.1. Investigaciones Orientadas a la Educación Infantil

Desde finales del siglo XX se empezó a priorizar la atención de la infancia en América Latina y el Caribe. Unicef (2001) en su estudio titulado *Experiencias Significativas de Desarrollo Infantil Temprano en América Latina y Caribe* en el campo de la niñez, manifiesta que en la década de los 90, la prioridad sobre la niñez “ganó visibilidad y reconocimiento internacional, logrando que se generalizara el argumento de que: el aprendizaje y la educación no empiezan a partir de la escuela primaria”, argumento éste de gran valor ya que fue planteado por organismos internacionales y ONGs de investigación y desarrollo que venían trabajando con la niñez.

Entre los aspectos importantes de este estudio de Unicef (2001), por ser de valor para el desarrollo de la infancia y de la educación infantil y que fundamentan y justifican la importancia de iniciar la educación desde la primera infancia y de la formación de educadores infantiles con

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

rigurosidad, a partir de los enfoques de enseñanza – aprendizaje de maestros formadores, interés de esta tesis doctoral, se resaltan los siguientes:

- Las investigaciones señalaron que las bases del desarrollo humano se cimentan en los primeros años.
- Cuando hay una adecuada atención a la niñez y ésta se realiza a partir de la familia, la comunidad y las instituciones, se convierte no sólo en una estrategia esencial para luchar contra la pobreza, porque contribuye a superar el círculo vicioso que la reproduce, diversifica y hace más compleja, sino que es al mismo tiempo una estrategia para el desarrollo humano y social de un país y, una estrategia para luchar contra los factores que niegan los derechos sociales y políticos; porque contribuye a fortalecer la democracia, la integración social, la competitividad, viabilización y sostenibilidad de los procesos de desarrollo.

Asimismo, el estudio muestra posturas en defensa de la niñez por parte de organismos internacionales, bancos, ONGs que resultan importantes citar, ya que le dan prioridad al desarrollo humano desde la infancia; por ejemplo Unesco declara:

“Cuando recordamos que nuestra meta es desarrollar las capacidades del niño para que llegue a ser un miembro activo de la sociedad, salta a la vista que es preciso atender a su desarrollo integral: su alimentación y estado de salud; el respaldo que su entorno le presta, el amor y los cuidados que recibe; las posibilidades de jugar, descubrir, aprender, relacionarse con el entorno, resolver problemas y participar en la vida de la comunidad. En el contexto de toda una vida, es evidente que las capacidades para toda la vida se basan en los cimientos puestos durante los primeros años.” (pg.12)

El Banco Mundial por su parte, según el estudio referenciado, resalta la evolución que ha tenido el concepto de educación preescolar y establece una diferencia etaria en este ciclo, al respecto expresa:

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

más y más países en la región han extendido los servicios educativos a los niños pequeños. La definición de educación preescolar ha evolucionado para significar educación orientada a los niños de 3 a 6 años, mientras que el término 'educación temprana' ó 'educación inicial' ha empezado a significar la educación del período del nacimiento hasta los 3 años.

Al confrontar esta clasificación etárea con las políticas en Colombia sobre la educación infantil se puede decir que también se manejan grupos; es decir, la primera infancia es concebida desde 0 a 5 años y los 6 años para el ingreso al grado de Transición que forma parte de la educación regulada.

Por su parte el Banco Interamericano de Desarrollo - BID, según la investigación de Unicef, presenta una posición que deja claro que “no se puede avanzar en el proceso educativo sin fortalecer la educación inicial”. Razón por la cual, desde 1999, durante su Asamblea General en París, realizó un Seminario sobre invertir en niñez como estrategia para romper el ciclo de la pobreza, con el cual lanzó toda una política de educación inicial.

Otro organismo internacional que presenta su interés por la educación desde los primeros años de edad, según el documento que se está analizando, es la Organización de Estados Americanos - OEA, la cual ha manifestado con igual claridad que:

“La educación inicial tiene una nueva concepción, se ubica como el primer nivel del sistema educativo. En todos los países se reconoce su importancia, trascendencia, carácter preventivo, influencia en el desarrollo humano y empieza a considerarse como un derecho fundamental. Existe también información teórico-científica que la sustenta dándole consistencia como un nivel con identidad propia.”

Pero, a pesar del reconocimiento hecho por estos organismos sobre la importancia de la atención a la niñez y la educación desde edades tempranas, destaca el estudio que la prioridad que debe darse al desarrollo infantil, con especial énfasis en los menores de tres años, se está haciendo aún muy insuficiente, y cita a Myers, quien manifiesta que a pesar de que en algunos

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

países se ha incrementado la cobertura de programas de infancia, “en la mayoría de los casos sin embargo, el cambio ha sido más bien modesto, creciendo lentamente a un uno o dos por ciento por año”. Destaca la investigación que algunas razones expresadas por Myers, como razones de este proceso lento:

- débil voluntad política,
- débiles marcos de política y legales,
- falta, o pobre uso, de recursos financieros,
- uniformidad en cuanto carencia de opciones,
- pobre calidad,
- falta de atención a poblaciones particulares,
- falta de coordinación, y
- conceptualización estrecha.

Lo que permite inferir que se han logrado avances pero aún hay mucho por hacer en el desarrollo infantil, lo que debe ser una prioridad para los gobiernos del mundo, tarea que debe ser liderada, según el estudio por Unicef.

Un interrogante interesante que se presenta en esta investigación está orientada a ¿Por qué la atención a la niñez es la prioridad y la base para el desarrollo humano y social?

Los argumentos que presenta en respuesta al interrogante son:

- a. Las neurociencias demuestran la trascendencia de atender a la niñez desde la gestación, especialmente hasta los tres años.

Se sustenta esta respuesta desde los resultados de investigaciones en campos como los de las neurociencias, la psicología, la sociología, la antropología, la moral y la pedagogía, entre otros, los cuales han enfatizado la importancia de la atención en los primeros años.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Para sustentar este argumento, se cita a Evans, quien a su vez cita el reporte del Carnegie Task Force on Meeting the Needs of Young Children, donde destaca cinco hallazgos que amplían la comprensión del desarrollo cerebral:

Los meses posteriores al nacimiento son críticos para la maduración cerebral, pues se dan la mayor cantidad de sinapsis –las conexiones que hacen que el aprendizaje tenga lugar.

- El desarrollo del cerebro es mucho más vulnerable a la influencia ambiental de lo que se sospechaba. Se destaca como el ejemplo más obvio el de la nutrición, pero también la calidad de la interacción y la experiencia acumulada del niño y la niña (salud, nutrición, atención y estimulación) durante los primeros 18 meses conducen a resultados de desarrollo, que para los niños y las niñas de los ambientes pobres pueden resultar en déficits irreversibles.
- La influencia del ambiente temprano sobre el desarrollo del cerebro es de larga duración. La exposición temprana de los niños y las niñas a una buena nutrición, juguetes e interacciones estimulantes con otros, tienen un impacto positivo sobre las funciones del cerebro a los 15 años de edad, comparado con compañeros que carecieron de tal experiencia; y los efectos parecen ser acumulativos.
- El ambiente afecta no sólo el número de células cerebrales y el número de conexiones, sino la forma en que ellas son “conectadas”. El cerebro usa sus experiencias con el mundo para refinar la forma en que éste funciona. Las experiencias tempranas son importantes para moldear la forma en que trabaja el cerebro.
- Hay evidencia del impacto negativo del estrés sobre el cerebro. Aquellos niños y niñas que experimentan estrés extremos en sus años tempranos tienen un mayor riesgo de desarrollar una variedad de dificultades cognitivas, comportamentales y emocionales.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Estos aportes que resalta Evans, son ratificadas por McCain y Mustard, quienes también reconocen en sus estudios que las experiencias tempranas permiten una estimulación positiva para el desarrollo del cerebro. Destacándose en la investigación de Unicef la premisa que:

Los años iniciales, desde la concepción hasta los seis, tienen la más importante influencia en el ciclo de vida del cerebro, en el aprendizaje, en la conducta y en la salud. Para enfatizar, dado que el desarrollo del cerebro es un continuo, las iniciativas para el desarrollo temprano y el aprendizaje también deben ser un continuo. Por ello, el aprendizaje en los primeros años debe estar basado en interacciones de calidad que promuevan el desarrollo entre el niño y la niña y los agentes cuidadores y basarse en oportunidades para resolver problemas a partir del juego con otros niños o niñas.

Otro aspecto a señalar de la investigación con relación a los resultados de estudios en las neurociencias ha demostrado que la estructura cognitiva de una mente individual es modelada por la cultura. Para ilustrar la anterior afirmación, citan el ejemplo que tiene que ver con la adquisición de la lengua, que “implica una construcción neuronal, una configuración arquitectónica específica de cada cerebro individual, con localizaciones típicas y modos peculiares de compensación cuando ocurren lesiones precoces”, que como dice Sampson, citado en el estudio de Unicef, reflejan una inscripción de la cultura en los tejidos del cerebro. Esto resalta la “importancia del cuidado físico del niño y la niña, de la necesidad de afecto y seguridad emocional, así como de la calidad de su proceso de interacción con la cultura. Es decir, tiene que ver con el ambiente físico y psicosocial que lo rodea y con la crianza. Los estudios longitudinales han sido otra fuente que destaca el impacto de los programas y que ha llevado a poner el tema de la calidad como preocupación central”

Como se ha podido evidenciar existen muchas investigaciones y argumentos válidos que demuestran que la educación desde la primera infancia, con la corresponsabilidad que le asiste a la familia, a la sociedad, a las instituciones educativas y al estado, construye bases para el desarrollo del ser humano, lo que permite un aporte al bienestar colectivo. Lo que permite

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

expresar, desde los aportes de la neurociencia, que aquello que no se logra en los primeros años se convierte en algo irrecuperable.

Lo anterior, deja claro que el tema de calidad en los programas de formación de educadores infantiles es imperativo. Sobre este asunto, la investigación de Unicef (2001) expresa que la comunidad internacional, tomando como base los debates, aportes, conclusiones de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, de la doctrina de la protección integral, de las declaraciones de educación y de salud para todos y los acuerdos de la Cumbre Mundial por la Infancia ha empezado a construir un consenso inicial en cuanto a algunos mínimos que deben fundamentar un concepto de calidad en programas de niñez. De igual manera, expresa que se debe definir el concepto de calidad que se desea, pero establece que esta definición de calidad debe reconocer los mínimos internacionales y debe adicionar los propios del contexto.

Sugiere Unicef en su estudio que el análisis de la calidad de políticas y programas, tendrá que ver entre algunos aspectos, con:

- El efecto y el impacto que se tenga en el desarrollo integral del niño y la niña, de acuerdo con la concepción de desarrollo que se haya asumido como fundamento de lo propuesto. Por ello, hay que analizar cómo los componentes y estrategias apuntan en términos de los derechos a: (i) la supervivencia, (ii) la protección, (iii) la participación y (iv) el desarrollo.
- tendrá que analizarse el impacto tenido en los ambientes de desarrollo de esos niños y niñas, empezando por sus familias, comunidades e instituciones ó alternativas no formales en las cuales son atendidos, de modo que pueda considerarse el avance en la sustentabilidad de los efectos que se están logrando en los niños y las niñas.
- Otro de los criterios de análisis a tener en cuenta será la capacidad de los proyectos para incluir a los niños discapacitados, en situaciones vulnerables, niños de zonas rurales, y niños menores de tres años.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Otra estudio importante de mencionar en este recorrido por el estado del arte de la Educación Infantil, es el realizado por la Unesco (2009), el cual presenta en su informe que “los países de América Latina han realizado importantes esfuerzos en la atención y educación de la primera infancia, siendo la región de los países en desarrollo con mayores avances y un futuro más promisorio en este tema”, pero deja claro que aún hay trabajo por hacer para lograr el primer objetivo de Educación para todos, haciendo mención además que hay distancia entre el discurso y la realidad.

Entre los principales avances que presenta el informe se pueden destacar los siguientes:

- Mayor visibilidad de la primera infancia en las agendas de las políticas públicas y un progresivo reconocimiento de los niños como sujetos de derechos.
- Desarrollo de marcos normativos y planes integrales a favor de la infancia y ciertos progresos en la articulación intersectorial e interinstitucional, siendo las políticas públicas que muestran mayores logros en el trabajo integrado de diferentes sectores.
- Progresos muy significativos en aspectos relacionados con la supervivencia y las condiciones de salud de los niños y niñas, aunque es preciso prestar mayor atención al área de nutrición.
- Expansión en el acceso a la educación del grupo etáreo mayor de 3 años con paridad de género. Muchos países han establecido uno o dos años de la educación inicial dentro de la educación obligatoria, o, tienden a universalizar la oferta en las edades de 5 y 4 años.
- Desarrollo de marcos curriculares para el conjunto de toda la etapa, con una dimensión intercultural y bilingüe, y avances en la definición de criterios para la evaluación y regulación de la calidad de los programas.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

De igual manera, el estudio presenta aquellos en los que se observan menores avances o dificultades, como son:

- Desigualdades en el acceso a programas y servicios en función del origen socioeconómico, lugar de residencia y pertenencia cultural, y escaso desarrollo de políticas y estrategias para los niños con necesidades educativas especiales, con VIH/SIDA, migrantes y en situaciones de emergencias.
- Escaso desarrollo de sistemas integrales de protección y de mecanismos para la exigibilidad de los derechos, aspecto especialmente sensible dados los altos índices de abuso y maltrato físico y psicológico y de niños no inscritos al nacer en algunas zonas y grupos de población.
- Menor atención a los niños y niñas menores de 3 años en el desarrollo de políticas, la oferta de programas y servicios, y la dotación de recursos humanos, materiales y financieros.
- Los niveles de cualificación y de formación en muchos países son insuficientes e inadecuados para garantizar una atención y educación de calidad a la diversidad de contextos y grupos sociales, especialmente en el caso de las modalidades no convencionales o alternativas
- La calidad de los programas y servicios dista de ser la deseada especialmente en el caso de los grupos en situación de mayor vulnerabilidad.
- Falta de Información estadística y escaso desarrollo de investigaciones y evaluaciones que generen conocimientos para la toma de decisiones y el monitoreo de la calidad de programas y servicios.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Los principales desafíos y recomendaciones para avanzar hacia una AEPI de mayor calidad con equidad que contribuya a cerrar las brechas y la segmentación social son:

- Desarrollar de políticas, programas y mecanismos para hacer efectivos en la práctica los derechos de los niños y niñas, fortaleciendo el rol garante de los Estados y la participación de la sociedad civil en acciones de auditoría social.
- Establecer la Atención Educación Primera Infancia - AEPI como una prioridad desarrollando políticas de Estado con una amplia participación de la sociedad, que aborden de manera integral las necesidades y derechos de los niños, desde la gestación hasta los 8 años, dando mayor prioridad al grupo etáreo de los menores de 3 años.
- Consolidar el desarrollo de políticas intersectoriales, el trabajo colaborativo entre diferentes actores y niveles de gobierno y la articulación interinstitucional a nivel local para garantizar una atención integral a la primera infancia.
- Aumentar el acceso, especialmente de los menores de 3 años y poblaciones en situación de vulnerabilidad, desarrollando programas y servicios más inclusivos e implementando políticas de equidad que garanticen la igualdad en el acceso a una AEPI de calidad respetando al mismo tiempo la diversidad.
- Desarrollar marcos de referencia y enfoques de calidad pertinentes a esta etapa, consensuados por los diferentes sectores y actores, estableciendo criterios de calidad exigibles a todos los programas y servicios.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

- Fortalecer las capacidades, motivaciones y compromiso ético de todos los profesionales, especialmente de los voluntarios y agentes comunitarios y mejorar sus condiciones de trabajo y su valoración social.
- Fortalecer el protagonismo de las familias en la definición, desarrollo y monitoreo de políticas y programas, y su rol en la defensa, promoción, y protección de los derechos de los niños. • Aumentar la inversión en AEPI y hacer una redistribución equitativa de los recursos humanos, materiales y financieros.
- Construir e implementar sistemas integrales e integrados de información y conocimientos que permitan conocer la situación de la AEPI y contribuyan a la definición, desarrollo y monitoreo de políticas y programas.
- Fortalecer la cooperación entre los países y la articulación de las diferentes agencias e instancias de cooperación para avanzar de forma más decidida en la atención y educación de la primera infancia.

1.2. Educación Infantil en Colombia

Es fundamental y de vital importancia tener una visión de la génesis de la Educación Infantil, por ser ésta la base para la construcción del conocimiento y el desarrollo humano, teniendo en cuenta que es en esta etapa del proceso educativo, en que los niños tienen todas las potencialidades para desarrollar y adquirir aprendizajes, a través del juego, el arte, la exploración, la fantasía y la creatividad, en su deseo de comprender el mundo que los rodea. Así mismo, resulta necesario conocer como se ha abordado la Educación Infantil desde unos referentes teóricos, investigativos y desde las políticas públicas en Colombia.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

En Colombia, la Educación Preescolar tuvo su inicio en forma tardía y diversas investigaciones realizadas sobre la historia de la Educación infantil en el país la sitúan a finales del siglo XIX, a través de los programas asistenciales de los hospicios, adscritos a hospitales y a entidades de caridad pública, adoptados del modelo de las instituciones francesas (Documento Orientaciones Pedagógicas para el Grado de Transición).

Es pertinente señalar que la educación infantil en Colombia ha ido evolucionando y su tendencia ha sido al reconocimiento del niño como sujeto de derecho, a resaltar el mundo que rodea al niño y a la necesidad que los educadores infantiles, desde su formación en las universidades sean conocedores de ese mundo, de todo lo que rodea la infancia, del sentido de la educación infantil que ha sido, de alguna manera, analizada desde dos grandes momentos como son la educación inicial o primera infancia y el preescolar o transición; conocer entonces estas tendencias y el contexto de este nivel de educación en Colombia obliga a analizar los aspectos normativos y cómo estos han impactado e impactan en las reformas curriculares y en la formación del educador infantil, en indagar cómo los docentes formadores de los futuros educadores infantiles están enfocando la enseñanza y la incidencia de ella en la calidad del aprendizaje.

En la revisión documental, se encuentra investigaciones como la realizada por Jaramillo (2007), quien manifiesta que en el período de la colonia no se conocía ningún establecimiento que se dedicara exclusivamente a niños preescolares, porque en esa época la educación del niño estaba a cargo de los padres o tutores y los niños abandonados eran atendidos por congregaciones religiosas en los hospicios o asilos y aunque se realizaban actividades recreativas y pedagógicas, la atención se centraba más en el cuidado que en la educación.

En 1844 durante el gobierno del General Pedro Alcántara Herrán, se propone la creación de unas salas de Asilo para los niños de 2 a 6 años.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

A finales del siglo XIX llegan los primeros misioneros pedagogos alemanes, seguidores de las ideas educativas de Federico Froebel, fundador de los Kindergarten en Alemania.

En 1851 se funda la Escuelita Yerbabuena en Bogotá que recibía niñas y niños menores de 6 años, realizando por primera vez actividades pedagógicas y recreativas con ellos, con la influencia del ideario de Fröebel (Cerde, 2003, citado en el documento El Sentido de la Educación Inicial, pg. 17), los primeros establecimientos educativos para la primera infancia se remontan a los inicios del siglo XX, cuando funcionaban aproximadamente treinta centros preescolares en el país, en su mayoría de carácter privado.

El primer Kindergarten que funcionó en Bogotá, se llamó “La Casa de los Niños del Gimnasio Moderno”, fue fundado por Don Agustín Nieto Caballero en el año 1913. En él se pusieron en práctica las ideas pedagógicas de María Montessori. De acuerdo con las consultas realizadas, en esta época la educación preescolar era muy lenta y la atención de los niños estaba a cargo de jóvenes maestras, normalistas o si no personal propio.

Este recorrido histórico se amplía en la caracterización de Educación Infantil en Colombia que se realiza en el Capítulo II, orientado a presentar las bases teóricas, conceptuales y normativas del presente estudio.

1.2.1. Investigaciones orientadas a la Educación Infantil en Colombia

En el análisis de investigaciones realizadas sobre la educación infantil en Colombia, se destaca el trabajo realizado por Gómez y Gómez (2008), que presenta una estadística y datos sobre la problemática de este nivel educativo y manifiestan que en Colombia hay “4.300.000 niños y niñas menores de 5 años, de los cuales El 70% no recibe ningún tipo de atención relacionada con cuidado, protección y educación, y más de las tres cuartas partes de ellos pertenecen a familias de escasos recursos (Sisbén 1 y 2)”. Señalan las autoras que las principales

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

razones de la ausencia de atención tienen que ver con factores de oferta y demanda. Ellas, en su desarrollo investigativo tuvieron presente la Encuesta de Calidad de Vida (ECV), aplicada en 2003, que de acuerdo a ella,

El 50% de los padres considera que sus hijos aún no están en edad para asistir a una institución o tienen algún familiar que los cuida, en tanto que el 24% señala que sus hijos menores de 5 años no asisten porque no hay una institución educativa cercana a su residencia. En las áreas rurales es más crítico el problema de oferta, pues el 45% de los padres de familia indica que no cuentan con una institución próxima donde sus hijos e hijas puedan recibir atención y educación. Esta situación puede explicar el hecho de que una buena proporción de los niños y niñas que reside en el campo ingrese directamente al primer grado de la básica primaria, sin haber recibido ningún tipo de atención educativa.

En su investigación Gómez y Gómez (2008) expresan que:

Entre los cerca de 1,3 millones de niños y niñas menores de 5 años que acceden a alguna forma de atención, el 62% asiste a los Hogares Comunitarios del ICBF donde reciben los componentes de cuidado y nutrición, y el 38% recibe atención integral y educación inicial en los hogares infantiles de esta misma entidad, preescolares oficiales o privados. Estos datos muestran que no solo es necesario ampliar la cobertura sino también fortalecer la atención educativa en los Hogares Comunitarios del ICBF. En consideración a lo anterior, en el marco de la Política para la primera infancia y en desarrollo del artículo 29 de la Ley 1098 de 2006 - Código de la Infancia y la Adolescencia, el Ministerio de Educación y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar desarrollarán un convenio interadministrativo, con el fin de garantizar una atención integral de calidad a 400 mil niños y niñas menores de 5 años pertenecientes a los niveles 1 y 2 del Sisbén (p. 12).

Esta atención es responsabilidad del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, la cual se brinda a través de tres modalidades que buscan responder de manera diferencial a las

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

necesidades de esta población y sus familias, las cuales son: Entorno familiar, comunitario e institucional. Para esa época, de acuerdo con Gómez & Gómez (2008) la modalidad del entorno familiar fue diseñada para atender los aspectos de nutrición, salud y educación de “100.000 niños y niñas menores de 5 años de zonas rurales dispersas, que por dificultades geográficas no pueden acceder diariamente a un centro infantil”, además de contemplar unas actividades orientadas a los padres y adultos responsables de los niños, en aspectos educativos, para que pudieran hacer acompañamiento en el hogar.

Con relación al entorno comunitario, dicen las autoras arriba referenciadas, se buscó atender a 200.000 niños y niñas menores de 5 años que estaban siendo atendidos, en zonas urbanas, en los hogares comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar; esta atención centrada en aspectos de salud y nutrición tenía también un componente educativo.

La tercera de estas modalidades es la relacionada con el entorno institucional, la cual fue diseñada en esa época para que atendiera a 100 niños y niñas de 3 y 4 años ubicados en zonas urbanas; al respecto Gómez & Gómez (2008) se ofrecieron los:

Componentes de educación inicial, salud, nutrición, cuidado afectivo y social, y recreación. Así mismo, el Ministerio busca desarrollar una política que garantice una atención de calidad de todos los niños y niñas atendidos en el marco de este convenio y de los demás cubiertos por otras modalidades de atención, así como a los que actualmente asisten a los establecimientos educativos en los grados de transición y primero.

El estudio presentado por Gómez & Gómez (2008) también da cuenta de otras estrategias que entrarían a complementar las modalidades, ya explicadas, las cuales tienen que ver con:

- El desarrollo de un marco de competencias que orienten la educación para la primera infancia como un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

- Orientaciones pedagógicas dirigidas a docentes, padres de familia y cuidadores que les permita relacionarse e interactuar de manera intencionada con los niños y las niñas.
- La implementación de un sistema de formación de educadores (docentes, padres de familia y cuidadores), el cual tiene como fin brindarles una formación en educación inicial, cuidado y salud, de tal manera que estén preparados para interactuar con los niños y niñas en un marco de relaciones basadas en el cuidado y acompañamiento afectuoso, en ambientes agradables y sanos para la consecución de aprendizajes de calidad.
- El iniciar un proceso de certificación de calidad a todos los prestadores del servicio de atención integral de la primera infancia en el país.

Otra investigación interesante a referenciar es la de Isaza (2008), quien en su artículo titulado *Debates y perspectivas de la atención integral a la primera infancia*, se hace dos interrogantes interesantes relacionados con dos aspectos claves: Cuidar o desarrollar? Y el resto de los derechos qué? en sus argumentaciones, la autora de este estudio presenta de manera clara las tensiones que se han generado “por una larga tradición de desconocimiento de los niños y las niñas como sujetos singulares, con intereses, necesidades y capacidades propias, activos en el proceso de desarrollo individual y colectivo, diferenciados del “mundo adulto” y con plenos derechos desde el momento mismo de su gestación”. En esta argumentación, se considera conveniente insistir en la necesidad que el educador infantil conozca y comprenda qué es la educación infantil, el mundo de los niños, el sentido de la educación inicial, la manera cómo aprenden y sienten los niños, de tal manera que pueda enfocar su proceso de enseñanza – aprendizaje de una manera armoniosa y desde los intereses y necesidades de los infantes, reflexión ésta que también toca la escuela, la cual debe preparar los aspectos curriculares o contenidos de aprendizaje enfocados a estos intereses y necesidades, coherentes con estas edades.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Por otro lado, se lee también en el artículo de Isaza (2008) que también existe una tensión marcada por

El cúmulo de conocimientos sobre la importancia de los primeros años en el desarrollo de los seres humanos. Desde los puntos de vista biológico, psicológico y social, está clara la concentración de procesos fundantes y las implicaciones de su desarrollo o privación, en la vida actual y futura de los individuos y la sociedad. El desarrollo de las funciones cerebrales, la construcción del concepto de sí mismo y de los demás, las posibilidades de comunicarse e interactuar, de combinar armónicamente dimensiones como el espacio, el tiempo y el movimiento, las habilidades para cuidar de sí mismo y de desplegar lazos de afecto, de construir y respetar normas y finalmente de comprender y mejorar las realidades y los contextos, se determinan durante la primera infancia (p. 5).

Al igual que otras investigaciones ya citadas anteriormente, Isaza (2008) expresa que las privaciones que enfrenten las personas durante la primera infancia son irreversibles en el resto de su vida.

Otros datos a rescatar del análisis tiene que ver con la disyuntiva de lo que se debe hacer en esta etapa de la infancia: cuidado o desarrollo y al respecto establece que “Es imprescindible entonces colocar en el centro los intereses y las necesidades de cada uno de los niños y las niñas, en atención a sus características particulares de edad, género y étnia, entre otras, para entender que dichas características determinan formas específicas de manifestación de los derechos”.

Continúa la autora haciéndose interrogantes como ¿Quiénes son los docentes y los educadores responsables de los niños y las niñas desde la gestación hasta los 5 años de edad? ¿Quiénes deberían ser? ¿Cuáles son los retos que se enfrentan en la formación de este grupo humano? Deja ver en su escrito que para el perfil del educador:

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Las universidades y los centros de formación deberán acompañar la definición del perfil requerido con la legitimación de un nuevo ciclo. Los objetivos de desarrollo de los niños y las niñas desde la gestación hasta los 5 u 8 años, los propósitos de cualificación de los contextos sociales en los que transcurre su vida cotidiana, los acuerdos plasmados en los marcos normativos, políticos y programáticos deberán ser los insumos fundamentales para este debate.

Otro estudio en Colombia, es el desarrollado por Alarcón y Gómez (2008), *titulado Educación inicial en el Distrito Capital: Escenarios y retos de articulación hacia procesos de calidad* Secretaría Distrital de Integración Social, sobre la política de educación inicial en Bogotá, para lo cual desarrollan un marco normativo, a través de la expedición del Acuerdo 138 de 2004, “Por medio del cual se regula el funcionamiento de los establecimientos públicos y privados que prestan el servicio de educación inicial” y sus normas reglamentarias, normas éstas que han logrado avances significativos en materia de la definición de estándares de calidad, control al cumplimiento de las condiciones para la operación y en general el mejoramiento para la prestación de servicios de calidad de educación inicial.

Muestra esta investigación que en la búsqueda de potenciar la educación inicial en Bogotá, fortalecieron el sentido o propósitos de los jardines infantiles, trascendiendo la mirada de guardería, de tal manera que se ofertara una educación inicial de calidad en consonancia con los derechos de los niños y niñas, lo que también condujo al desarrollo de un enfoque pedagógico que permitiría el desarrollo infantil como el objetivo a lograr.

Por otro lado, en esta revisión de investigaciones se encontró una tesis doctoral titulada *Determinantes de acceso a la educación inicial*, su autora Maribel Castillo (2014), pretendió determinar el efecto contexto en la educación de la primera infancia. En el desarrollo de la investigación Castillo (2014) parte de una revisión histórica del tratamiento a la primera infancia en Colombia, analiza el tema de la economía de la familia y hace unas aproximaciones desde el planteamiento de Sen (2000) sobre la libertad y la ampliación de las capacidades. De igual

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

manera hace un análisis del paso de la educación doméstica a la educación pública y hace un comparativo basada en García (2005), quien a su vez planteaba que:

Hasta el surgimiento del Estado Nacional Republicano, la educación doméstica era la forma tradicional en que los hijos accedían a la educación letrada. Con la reforma el actor central del proceso educativo pasó a ser el maestro. Con la transición de la escuela colonial a la escuela republicana, la idea era separar al padre de la función educadora, y que se presentaran formas diferentes de educación frente a la religiosa (p.8).

Cuadro 1. El paso de la educación doméstica a la educación pública en Colombia

Educación doméstica	Educación pública
Familia	Estado
Padre	Maestro
Casa	Escuela
Privado	Público
Individual	Colectivo

La información presentada en el cuadro permite ver con claridad la transición que sufrió la educación asumiendo el Estado la responsabilidad que tenía la familia en este aspecto, donde el rol del padre se delega en un maestro, el espacio de la casa pasa a la escuela, la connotación de lo privado pasa a lo público y lo individual pasa a un entorno colectivo.

En el 2016, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE, presenta el documento Revisión de políticas nacionales de educación - La Educación en Colombia, en el cual se manifiesta que a pesar de haber transformado significativamente el sistema de educación en las dos últimas décadas, Colombia tiene dos grandes desafíos que

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

atender, los cuales están relacionados con los altos niveles de desigualdad desde los primeros años de educación y un bajo nivel de calidad en el sistema educativo. En este informe se evalúa la política y prácticas del país con relación a propuestas y competencias educativas de los países miembros de la OCDE, haciendo un análisis de todo el sistema educativo, desde la educación inicial hasta la educación superior, teniendo en cuenta sus fortalezas y desafíos y termina el informe haciendo recomendaciones sobre la forma en que Colombia puede mejorar la calidad y la igualdad del sistema educativo.

El Capítulo 2 del informe está dedicado a la Educación Inicial y atención integral a la primera infancia en Colombia y en su análisis presenta los siguientes datos, los cuales se citan textualmente:

- Los niveles de estudiantes matriculados se han duplicado. Entre 2007 y 2013, la cantidad de estudiantes de 0 a 5 años matriculados en servicios de Educación Inicial Atención Integral de Primera Infancia – EIAIPI aumentó más del doble en el País, pasando de un 16% al 41%.
- Sólo dos tercios de los niños de 5 años son matriculados en el grado de Transición, a pesar de ser un grado obligatorio.
- Se ha creado un sistema formalizado y personalizado de Educación Inicial Atención Integral de Primera Infancia – EIAIPI, que a pesar de ser integrado, el aspecto educativo de esta estrategia está poco desarrollado. El enfoque educativo llega a muy pocos niños; impactando más las modalidades comunitaria, familiar e institucional, las cuales se enfocan en la atención.
- Los porcentajes de participación y de calidad de la EIAIPI, en las zonas rurales, son inferiores a los estándares de la OCDE.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

- Se ha hecho una gran inversión en la profesionalización del personal de EIAIPI, enfocada en la atención a los niños más desfavorecidos.
- Resalta la necesidad de crear conciencia sobre la importancia del grado transición, sobre la necesidad de invertir en la edad temprana y mejorar el sistema de rendición de cuentas.
- Demuestra, basándose en estudios internacionales, que la inversión en un aprendizaje de alta calidad en la edad temprana genera altas tasas de retorno en cuanto al rendimiento escolar y a una serie de resultados en la vida adulta (OCDE, 2012 a).
- La estrategia de Cero a Siempre orientada para atender de manera integral a niños menores de 6 años, no aborda de manera directa la educación preescolar; es decir, los niveles de pre-jardín y transición, los cuales se rigen por la Ley que orienta la educación básica primaria y secundaria, o sea la Ley 115/94. Esta estrategia fue presentada en el año 2011 como política de alta prioridad por el gobierno del presidente Juan Manuel Santos, en su primer mandato, y busca mejorar la EIAIPI para los niños desde que nacen hasta los 6 años.
- El Plan de Desarrollo Nacional 2014 – 2018 (PDN) se compromete a transformar la estrategia de Cero a Siempre en una Ley nacional, lo que convertiría la EIAIPI como el primer ciclo del sistema educativo.

En este aspecto es importante señalar que la atención y educación en este nivel de EIAIPI depende del Instituto Colombiano del Bienestar Familiar – ICBF, lo que significa que aún no se encuentra formando parte del sistema educativo, el cual reconoce al grado de Transición como ciclo inicial y cita el documento:

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

MEN y el ICBF comparten la responsabilidad principal de los servicios de la EIAIPI. El MEN la función de definir las políticas y lineamientos de la EIAIPI, implementar el sistema de gestión de calidad y hacer seguimiento a la prestación de la EIAIPI a nivel nacional, mientras que el ICBF es el responsable de la implementación de los servicios públicos de la EIAIPI y de la gestión de los prestadores a nivel regional (Banco Mundial, 2013) citado en este informe. No obstante, la ausencia de un marco regulatorio que defina claramente sus funciones genera imprecisión sobre la distribución de las respectivas responsabilidades (p. 85).

En cuanto a la gestión de la EIAIPI, recomienda el estudio que requiere un liderazgo más sólido y mejor coordinación en todos los niveles de la gestión de esta estrategia. Se expresa en el análisis que hay pocas evidencias de su impacto en la gestión.

Es importante resaltar del documento, que el Plan de Desarrollo Nacional reconoce que al mejorar la EIAIPI se estaría dando un gran paso para mejorar la educación en el país, lo que aportaría para cerrar las brechas de equidad y eliminar la pobreza extrema.

En la pg. 89 del informe de la OCDE se presenta el tema de financiación de la educación inicial y establece que la cuota de inversión por niño es inferior a la de la mayoría de los países que conforman la OCDE. Expresa que Colombia gastó el 0.5% del Producto Interno Bruto en la educación preescolar, por debajo del promedio de la OCDE que es del 0.6%, siendo inferior también a México y a Chile que fue del 0.8%.

Otro aspecto a mejorar, según el informe, tiene que ver con el monitoreo y el aseguramiento de la calidad de las instituciones de EIAIPI, la cual no es regulada por el nivel central y menciona un procedimiento de control que ha introducido el ICBF que consisten en 4 herramientas, así:

- Un registro anual de los niños matriculados;

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

- una encuesta de satisfacción del usuario para los padres de familia, formulada e implementada por el proveedor de la EIAIPI;
- análisis de la información que depende de los datos recopilados por cada proveedor; y
- una evaluación de la implementación de la política por parte de cada proveedor.

A pesar de estas herramientas, se lee en el documento que las visitas que se hicieron a las sedes, por parte de un equipo, no evidenciaron el uso de ellas y muestra también que las instituciones de EIAIPI reciben poca socialización o recomendaciones sobre cómo mejorar la calidad de sus servicios.

Un aspecto a rescatar y resaltar del informe tiene que ver con los Agentes educativos y docentes de preescolar, por ser de interés para esta investigación. El estudio resalta que Colombia ha invertido esfuerzos y recursos considerables en mejorar la calidad del personal y para ampliar, se presenta la información textual, de la siguiente manera:

Hasta hace poco los requisitos de cualificación eran demasiado bajos. A las madres comunitarias, quienes constituyen la mayor parte del personal de EIAIPI (cerca de 62.000 en el 2014) no se les exige ni siquiera educación secundaria (MEN, 2015a). Los lineamientos de la EIAIPI del 2014 para las modalidades comunitaria e institucional exigen que las madres comunitarias nuevas y antiguas, y cualquier proveedor de atención infantil del ICBF obtenga un título técnico profesional (una cualificación superior de corta duración, equivalente al grado 5 de la Clasificación Internacional Normalizada de Educación; además de contar con cinco años de experiencia (véase MEN, 2014a). Todos los agentes educativos en las modalidades comunitaria, familiar e institucional del ICBF también deben participar en un taller introductorio de 60 horas sobre los lineamientos y estándares de atención integral, aunque hay indicios de que las actividades profesionales son muy básicas y están más enfocadas en problemas administrativos que en pedagogía. Asimismo, las oportunidades de formación en el empleo y desarrollo profesional parecen limitadas. Si bien los nuevos lineamientos de la EIAIPI anticipan

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

evaluaciones más sólidas, actualmente no existe un sistema formal de evaluación de prestadores de atención infantil, ni un mecanismo claro para abordar preocupaciones por la calidad que pudieran presentarse con relación al trabajo del personal (véase MEN, 2014a).

Se lee en el estudio (pg. 96), un comparativo entre los ingresos que reciben el personal que atiende las diferentes modalidades de la EIAIPI, orientada por el ICBF y los ingresos de los docentes de preescolar cuyos ingresos son mayores y citando a Londoño y Romero 2005, en Vegas y Santibáñez, 2010 indica que el personal que atiende EIAIPI no son reconocidos como empleados del sector público como si lo son los docentes de preescolar. Un dato a resaltar en el documento es “ la evidencia indica que la remuneración y otras condiciones laborales tienen un impacto indirecto en la calidad de EIAIPI” (OCDE, 2012 a). Sin embargo, se deja claro que a los docentes de preescolar de grado transición en los servicios públicos de la EIAIPI se les exigen los mismos requisitos que a los docentes de educación primaria; lo cual demanda tener el título de licenciados, de normalista en educación infantil, educación especial, psicología, pedagogía, psicología educativa o educación preescolar. Otro requisito para ingresar es presentarse al concurso y estar matriculado en el Escalafón docente.

Lo anterior indica que los docentes de preescolar, así se expresa en el documento, tendrían mayor capacidad y conocimiento pedagógico que las madres comunitarias, presentando esto diferencias en la atención y en la calidad y apoyo educativo.

Con relación al currículo, el documento presenta que a diferencia de los países de la OCDE, en Colombia no hay un currículo ni estándares de aprendizaje de la edad temprana, pero aclara que sí existen unos lineamientos del Ministerio de Educación de 2014 que ofrecen una guía de aprendizaje, pero no definen las expectativas de aprendizaje en cuanto al:

Desarrollo social, afectivo ni cognitivo de los niños en las distintas edades ni establecen las áreas temáticas que se deberían impartir en los espacios de EIAIPI. Tampoco proporcionan

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

orientación sobre la forma como el personal podría facilitar y monitorear tales resultados. El equipo de revisión de la OCDE no encontró evidencia de disponibilidad de orientación para los proveedores o el personal sobre qué se espera que los niños sepan o hagan para lograr una transición satisfactoria a la escuela. (pg. 102).

A diferencia de Colombia, Chile, Brasil y Uruguay cuentan con currículos de dos ciclos de EIAIPI, para los niños de 0 a 3 años y de 3 a 6 años (Unesco, 2010) citando en el informe ya referenciado (pg. 102).

Sugiere el documento:

- Mejorar las competencias pedagógicas de personal de preescolar y de EIAIPI
- Elevar la condición de la fuerza laboral de EIAIPI y fortalecer el liderazgo
- Elevar los estándares y ampliar la fuerza laboral
- Apoyar el entorno de aprendizaje en el hogar de los niños
- Garantizar el acceso universal a los servicios de EIAIPI para los niños menos favorecido
- Lograr una transición exitosa a la escolarización
- Mejorar la coordinación entre las distintas modalidades
- Fortalecer la estructura de todo el sistema la EIAIPI
- Garantizar la gestión y financiación eficaz para el mejoramiento
- Inversión eficaz en la primera infancia

Las anteriores investigaciones y estudios dan cuenta de un contexto evolutivo de la educación infantil en Colombia, del inicio, implementación y alcance de la política pública en infancia, de los avances alcanzados pero también de aspectos a fortalecer en este nivel de la educación, la cual queda privilegiada por considerarse ésta la etapa que según Heckman (1997),

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

citado por Castillo 2014: p 18) “invertir en educación es importante para mejorar las condiciones de vida futuras de las personas”.

A continuación, esta tesis doctoral abordó, es un espacio aparte aspectos relacionados con la educación en la región caribe, por ser ésta donde se centró la investigación doctoral, la cual tuvo como eje central tres universidades públicas, ubicadas en los departamentos de La Guajira, del Magdalena y Atlántico, costa norte de Colombia.

1.2.2. Educación en la Región Caribe Colombiana

El Ministerio de Educación Nacional - MEN presentó en el 2011 un estudio sobre la educación en la Costa Caribe Colombiana, el cual tituló *¿Cómo está la Región Caribe en materia educativa en los diferentes niveles?* Empieza el estudio haciendo una explicación de los departamentos que la conforman, el número de municipios y el número de entidades territoriales, departamentales y municipales que la conforman.

Con relación a la educación inicial en esta zona del país, declara que la Política Educativa para la Primera Infancia busca garantizar el derecho a una educación inicial de calidad a los niños y niñas menores de 6 años, promoviendo desde los primeros años, las competencias que serán la base para la educación durante toda la vida. Es decir, que estos pequeños tengan acceso permanente a espacios educativos que potencien sus capacidades y su desarrollo bajo un enfoque de integralidad; es así como conjuntamente con el ICBF, el Ministerio de Educación Nacional- MEN puede llegar a esta población. Entre los aspectos a resaltar del documento, se encuentran:

- Los niños menores de seis años cubiertos por el MEN pueden hacer parte de uno de los dos sistemas que existen actualmente en el país, así: los niños menores de cinco años (es decir hasta los 4 años 11 meses) hacen parte del Programa de Atención Integral a la Primera infancia – PAIPI; y los niños entre los cinco años y menores de seis, hacen parte

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

del Sistema educativo formal con el ingreso al primer año obligatorio en el nivel preescolar (transición).

- Programa de atención Integral a la primera infancia PAIPI. El programa de atención Integral a la Primera Infancia liderado por el Ministerio de Educación está dirigida a los niños y niñas, desde la gestación hasta los 4 años y 11 meses de edad. El modelo de atención integral incluye el acceso a los servicios de salud, nutrición, educación inicial, cuidado y protección; concentrándose principalmente en la población vulnerable.
- La política Educativa para la Primera Infancia, es una política pública que parte de reconocer que los niños y niñas, al nacer, llegan al mundo con capacidades y habilidades. Es una nueva mirada sobre su desarrollo, entendiendo que éste no es lineal, que su proceso es permanente y que en la medida en que los niños y niñas interactúan con el mundo que los rodea, adquieren competencias que les permiten tener un conocimiento de sí mismos, y de su entorno físico y social, estableciendo la base para sus aprendizajes a lo largo de la vida. Bajo esta política, se dio vida al programa de Cero a Siempre el cual busca promover y garantizar el desarrollo infantil temprano de las niñas y los niños de primera infancia, a través de un trabajo unificado e intersectorial, que respetando los derechos, articula y promueve el desarrollo de planes, programas, proyectos y acciones en favor de la atención integral que debe recibir cada niña y cada niño, de acuerdo con su edad, contexto y condición. 3Se entiende por población vulnerable, aquella que se encuentra clasificada en los niveles de Sisbén uno y dos; desplazados, indígenas y estudiantes con discapacidad.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

El documento presenta las siguientes cifras de la población atendida (pg.4):

Tabla 1. Población Atendida por el Ministerio de Educación Nacional - MEN

Población menor de seis años Colombia	4.280.363
Población Vulnerable	2.244.264 (52.43%) de la población total
Población con atención integral	567.737 (25.30%) de la población vulnerable
Población por atender	1.676.527 (74.70%) población vulnerable

Población menor de seis años Depto.	
Atlántico (Incluye todas las ETC)	215.955
Población Vulnerable	128.599 (59.55%) de la población total
Población con atención integral	19.539 (15.19%) de la población vulnerable
Población por atender	109.060 (84.81%) de la población vulnerable

Población menor de seis años Depto.	
Bolívar (Incluye todas las ETC)	206.586
Población Vulnerable	147.427 (71.36%) de la población total
Población con atención integral	22.678 (15.38%) de la población vulnerable
Población por atender	124.749 (84.62%) de la población vulnerable

Población menor de seis años Depto.	
Magdalena (Incluye todas las ETC)	140.322
Población Vulnerable	70.853 (50.49%) de la población total
Población con atención integral	15.193 (21.44%) de la población vulnerable
Población por atender	55.660 (78.56%) de la población vulnerable

Población menor de seis años Depto.	
La Guajira (Incluye todas las ETC)	114.481
Población Vulnerable	28.544 (24.93%) de la población total

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Población con atención integral	22.455 (78.67%) de la población vulnerable
Población por atender	6.089 (21.33%) de la población vulnerable

Población menor de seis años Depto.	
César (Incluye todas las ETC)	110.893
Población Vulnerable	62.406 (56.28%) de la población total
Población con atención integral	11.133 (17.84%) de la población vulnerable
Población por atender	51.273 (82.16%) de la población vulnerable

Población menor de seis años Depto.	
Córdoba (Incluye todas las ETC)	176.851
Población Vulnerable	112.483 (63.60%) de la población total
Población con atención integral	19.064 (16.95%) de la población vulnerable
Población por atender	93.419 (83.05%) de la población vulnerable

Población menor de seis años Depto.	
Sucre (Incluye todas las ETC)	84.087
Población Vulnerable	62.749 (74.62%) de la población total
Población con atención integral	19.512 (31.10%) de la población vulnerable
Población por atender	43.237 (68.90%) de la población vulnerable

Población menor de seis años archipiélago de	
San Andrés y Providencia	6.380
Población Vulnerable	2.744 (43.01%) de la población total
Población con atención integral	1.813 (66.07%) de la población vulnerable
Población por atender	931 (33.93%) de la población vulnerable

Fuente: MEN (2011)

A partir de las cantidades dadas por el MEN, se aprecia con claridad que para 2011 aún faltaba un grupo considerable de la población de la primera infancia que debía ser atendida.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

De acuerdo a los datos arrojados en el informe, en la Costa Caribe se habían invertido para esa época \$171.578 millones, logrando beneficiar a 98.659 menores que fueron atendidos bajo la suscripción de varios convenios.

Con relación a la Educación Preescolar, Básica y Media, el MEN destina recursos para la atención de cada niño, niña y joven matriculado en el sector oficial, para lo cual tiene en cuenta el nivel educativo que cursa, si pertenece a la zona rural o urbano y las condiciones socioeconómicas. El Estado ha hecho para ello una clasificación por grupos (tipologías) de acuerdo con:

...características similares en la que se clasifica cada Entidad Territorial Certificada (ETC). Asignación de recursos al sistema educativo – Tipologías Con el propósito de garantizar una distribución más ajustada a la heterogeneidad de las regiones, lograr focalizar recursos e incentivar el cierre de brechas de inequidad desde lo territorial, en el año 2011, se amplió el número de grupos de tipologías, pasando de cinco a nueve categorías. Donde la tipología 1 es la que recibe menor asignación de recursos financieros por niño atendido y la 9 la de mayor asignación. Cada entidad territorial certificada (ETC), es previamente clasificada en uno de los nueve grupos de acuerdo con un conjunto de variables que caracterizan la prestación del servicio educativo en los niveles de preescolar, básica y media. Además, se tienen en cuenta metodologías diferenciadas por zonas rurales y urbanas. La asignación de recursos se hace considerando, además de la tipología, el número de alumnos atendidos, según el nivel educativo y la zona; para garantizar como mínimo, los costos del personal docente, directivo docente y administrativo según la nómina aprobada; así como sus prestaciones sociales.

Colombia presenta para el 2010 un 10,47% de la población en edad escolar (1'100.000 niños, niñas y jóvenes) por fuera del sistema. Para el mismo período, la región del Caribe registra 241.374 niños, niñas y jóvenes por fuera del sistema educativo, lo que equivale al 9,76% de su población en edad escolar.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

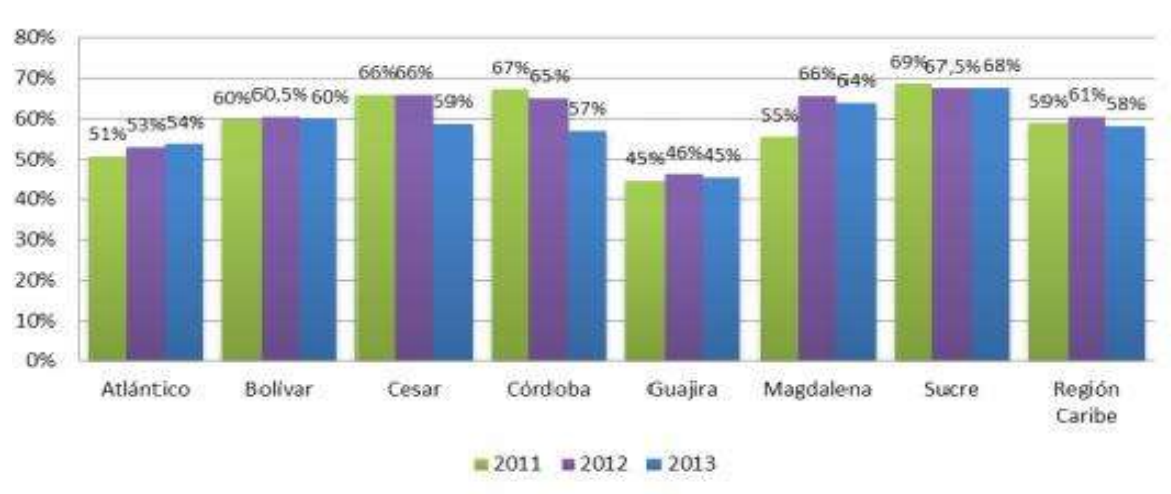
Para ese momento y en el tiempo actual tener población por fuera del sistema educativo, pone en riesgo los propósitos y planes del Gobierno Nacional de alcanzar una prosperidad para todos; por ello, el MEN ha estado implementado estrategias para lograr la permanencia y retención escolar en el sistema educativo como son:

- Gratuidad universal: en 2011 se implementó la gratuidad universal en transición y primaria, y se mantuvo la gratuidad focalizada para la población vulnerable de los niveles de secundaria y media. El compromiso del Gobierno Nacional para el 2012 es tener gratuidad universal en todos los niveles de educación regular (preescolar, básica y media).
- Modelos educativos flexibles: con un enfoque integral de cobertura y calidad, se implementan estrategias semi-escolarizadas, atendiendo a población vulnerable y diversa de acuerdo con sus necesidades.
- Uso del tiempo libre y trabajo infantil: implementación de jornadas complementarias en articulación con las cajas de compensación familiar e incluyendo el refuerzo a las áreas obligatorias, modificando los lineamientos de las jornadas escolares complementarias y mediante alianzas con Coldeportes y el Ministerio de la Cultura.
- Calidad educativa: mediante el programa de Transformación de la Calidad Educativa se desarrollan estrategias de acompañamiento en el aula de clase a establecimientos educativos que tienen bajo desempeño escolar (problemas de reprobación, bajo logro en pruebas, alta deserción, etc.).

Otras estrategias que presenta hoy el MEN en la búsqueda de la calidad, son referenciadas anteriormente en este trabajo en el capítulo 3.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

En el 2014, el Observatorio de la Educación de la Universidad del Norte presenta cómo ha ido evolucionando el tema de las matrículas. El gráfico que se presenta a continuación muestra los datos arrojados por este Centro.



fuente: Matrícula certificada por las Secretarías de Educación; 2005-2013 - MEN Sistema Integrado de Matrícula, SIMAT.

Gráfico 15. Tasa de Cobertura Neta Nivel Transición en la Región Caribe colombiana. Periodo 2011-2013

En el año 2015 la cobertura neta global del nivel preescolar en el país solo llegó a 78%, en el Departamento de Bolívar al 49,8% y en el Distrito de Cartagena al 78,14%. (Fuente: Planes de desarrollo Nacional, Departamental y Distrital).

Se concluye que Colombia ha avanzado de manera significativa en el desarrollo, en las políticas de educación infantil, en la capacitación y profesionalización del personal docente y de apoyo que atienden a los niños, en la infraestructura, en manejar de manera integral la atención y cuidado de los niños, para ello ha hecho grandes inversiones de dinero, en la ampliación del acceso a la educación infantil, incluida en ella la primera infancia, pero debe seguir haciendo esfuerzos por mejorar la calidad de la educación inicial que se verá reflejada en buenas bases para todo el nivel de educación infantil y todo el proceso de escolarización, ya que los niños

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

desarrollaran mayores competencias y tendrán aprendizajes de mayor calidad, esto indica que los programas de formación de educadores infantiles deben ser rigurosos y de las más altas calidades científicas, investigativas y académicas.

Es importante señalar también que la dimensión educativa de la atención y educación infantil, desde las normas y políticas que han desarrollado los gobiernos en la mayoría de los países de América en las últimas dos décadas, asumen la importancia de iniciar el proceso educativo desde la primera infancia, ya que han comprendido que el aprendizaje comienza desde la gestación y han tenido en cuenta los aportes de la neurociencia para lograr una mejor educación, así mismo la importancia de la formación de los educadores infantiles con rigor y la participación de los padres en el proceso educativo.

1.3. La Investigación sobre Enfoques de Enseñanza – aprendizaje del profesorado.

Referentes Internacionales

En la revisión de investigaciones afines al problema, es importante mencionar el Macroproyecto de Investigación “Percepción del Profesorado sobre las necesidades de aprendizaje en función de los enfoques de enseñanza en el espacio Iberoamericano de Educación Superior (España, Portugal, Chile, Colombia)” Hernández, Maquilón, Fuentes, Rosario, Lago, y Ospina (2013), en el cual se le ha permitido a la investigadora formar parte. Es importante resaltar algunos apartes de esta investigación para documentar de manera más apropiada el vacío que existe en este campo que se ha investigado en el Caribe Colombiano. Algunos apartes del Macroproyecto, expresan:

Hasta el momento la investigación realizada sobre los enfoques de enseñanza y los enfoques de aprendizaje han puesto de manifiesto formas diferentes de concebir ambos, tanto por parte del profesorado como por parte de los estudiantes. Sin embargo, las investigaciones para comprender dichas diferencias y las implicaciones que ello tiene en el diseño de un ambiente de aprendizaje

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

más exitoso no ha sido objeto de mucha investigación, especialmente en nuestro contexto y tampoco en las Instituciones de Educación Superior para la formación de docentes en el Caribe Colombiano. (p. 3)

El reto al que se enfrenta el profesorado universitario radica en implicar a los estudiantes en las tareas de aprendizaje de forma diferente para que contribuya a un aprendizaje de mayor calidad y con un grado de satisfacción mayor con vistas a la profesionalidad (p.3)

El estudio realizado sobre *La transición entre la Escuela de Educación Infantil y la de Educación Primaria: perspectivas de niños, familias y profesorado*. Autores Castro y Argos (2012) expresan que La transición educativa entre las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria representa para los niños un cambio importante pero que no siempre es contemplado con la consideración que merece. Diversas investigaciones han constatado la trascendencia que tiene para los pequeños, de cara a su futuro escolar, el poder experimentar positivamente ese tránsito. En el presente trabajo ellos analizan la perspectiva mantenida por maestros, familias y pequeños acerca de ese proceso de transición, entendiendo que escuchar la voz de la infancia sobre algo que le incumbe directamente ayudará a obtener una visión más completa de esta realidad y a evitar el sesgo inherente a los estudios sustentados sólo en la perspectiva adulta. Este análisis fue importante para la investigación, ya que la Educación Infantil incluye el grado de Primero de Primaria, por lo tanto, era necesario estudiar cómo se da esta transición desde los enfoques de enseñanza y de aprendizaje.

Con relación a los enfoques de enseñanza y de aprendizaje la tesis de la Dra. Fuensanta Monroy (2013) titulada *Enfoques de Enseñanza y de Aprendizaje de los estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria*, le hizo aportes significativos al presente estudio, ya que se establece en el que la corriente de estudios Students' Approaches to Learning (SAL) – Enfoques de Aprendizaje de los Estudiantes - plantea que los estudiantes aprenden en función de la percepción que tienen del tipo de tarea a la que se enfrentan, del contenido de aprender y del contexto de aprendizaje, de allí el tipo de enfoque de

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

aprendizaje que se adopte, lo que incidirá en el resultado del aprendizaje; así mismo, la investigación realizada por la Dra. Monroy, hace un recorrido por diferentes corrientes como el conductismo, psicología conductista, cognitivismo, constructivismo, cita trabajos de diferentes autores como Cole (1990), Gail (2006), Biggs (1984), Delors (1996), Trigwell (2004) y otros y plantea cómo la investigación educativa ha explorado los enfoques de enseñanza de los profesores, diferenciando el enfoque centrado en el estudiante/aprendizaje en el centrado en el profesor/enseñanza; en este aspecto el presente estudio buscó analizar cuál es la relación existente entre estos enfoques en los maestros formadores de educadores infantiles de universidades estatales del Caribe Colombiano, estudio que no se ha hecho de esta manera, en esta área del conocimiento, de acuerdo a la búsqueda que se realizó. Sin lugar a dudas, existe una relación directa, de complementariedad entre la enseñanza y el aprendizaje.

Otros estudios sobre enfoques de enseñanza como *La enseñanza de las ciencias sociales en la educación infantil en México: las representaciones sociales y la práctica docente de nueve estudiantes de maestra de educación infantil*. Autores Hernández y Pagès (2014) plantean a partir del vacío que encontraron en su interés investigativo relacionado con el hecho de que si el currículum no establece de forma clara y explícita los objetivos y las finalidades de la enseñanza del medio social sobre qué concepciones tendrán las estudiantes de maestra de educación infantil sobre su enseñanza? Esta problemática es una de las principales razones por la cual decidieron investigar qué piensan las estudiantes y qué sucede en el salón de clases cuando se enseñan ciencias sociales en la educación infantil. Este estudio fue de interés para el desarrollo de la presente investigación desde el análisis que presentan con relación a los enfoques de enseñanza en el nivel de educación infantil y porque lo abordan desde las representaciones sociales que tienen las docentes en formación y este estudio está relacionado con los enfoques de enseñanza pero también con las percepciones que forman parte de estas representaciones sociales, que de acuerdo con Jodelet (1991), citado por los autores de este estudio, manifiestan que "las representaciones sociales son una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, son una forma de conocimiento social".

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

También es reseñable la investigación realizada en México y tiene como título *Enfoques de enseñanza de profesores universitarios en México*. Los autores de esta investigación, Estévez, Arreola y Valdés (2014), tuvieron como objetivo el establecer el grado en el que profesores universitarios realizan, según su percepción, actividades acordes con un enfoque de enseñanza cognitivo-constructivista y de formación integral, así como explorar relaciones significativas entre el enfoque de enseñanza expresado por el profesor y variables de tipo socio-demográfico, académico y de carrera docente. Estos desarrollos son afines con el interés investigativo de la autora, desde el análisis y los constructos teóricos que presentan con relación a las percepciones sobre los enfoques de enseñanza de maestros universitarios y a partir de allí con la implementación de las actividades en el aula de clases.

El artículo titulado *Enfoques de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Approaches to teaching and approaches to learning of initial teacher training students at the University of Murcia*, la Monroy (2013), autora del artículo producto de su tesis doctoral, siguiendo el marco teórico de Students' Approaches to Learning y respondiendo a los objetivos del Proceso de Bolonia sobre la importancia de la formación docente, analizó la fiabilidad y validez de dos instrumentos para medir los enfoques de enseñanza y de aprendizaje; describió la muestra (estudiantes de Máster en Formación del Profesorado de Secundaria) según sus enfoques, y observó que se habían producido cambios significativos en los enfoques de enseñanza; analizó la relación entre los enfoques de enseñanza y de aprendizaje; y presentó una nueva versión en español del cuestionario Approaches to Teaching Inventory (ATI) para medir los enfoques de enseñanza. En general los resultados apoyan estudios previos, observando que los enfoques se hicieron menos centrados en el profesor. Una mejora en los enfoques de enseñanza hacia tendencias centradas en el estudiante podría redundar positivamente en los enfoques de aprendizaje de los alumnos de educación secundaria. Este estudio le aportó a esta investigación en lo relacionado con los análisis desarrollados en el campo de los enfoques de enseñanza en función con los enfoques de aprendizaje y en lo relacionado con

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

las concepciones y enfoques. El Objetivo 3 de esta investigación que busca identificar los enfoques de enseñanza, señala que más del 70% de la muestra general informa que adoptaría un enfoque centrado en el estudiante si tuviera que impartir docencia en secundaria.

En su Tesis Doctoral Maquilón Sánchez (2003) citando a Dearing, (1997), expone que “el desarrollo de aprendizajes reflexivos en los estudiantes universitarios se encuentra limitado y condicionado por el tipo de enseñanza que ofrecen los profesores, ya que investigaciones recientes indican que la enseñanza continúa siendo en su mayor parte por transmisión de información, resulta interesante indagar entonces cómo se está dando el proceso de enseñanza y aprendizaje, hoy día, en las Universidades Estatales del Caribe Colombiano.

Otra investigación que le da sustento al presente trabajo es un artículo producto de una investigación realizada por Hernández, Maquilón & Monroy 2012, quienes expresan que “Al igual que ha sucedido en el estudio del aprendizaje de los estudiantes, en el estudio de la enseñanza se han producido aportaciones conceptuales y metodológicas interesantes para saber cómo actúan y perciben los profesores lo que hacen en el aula” y establecen en su análisis en dos líneas de investigación, una que se centra en estudiar los enfoques de enseñanza y otra que analiza las concepciones de enseñanza desde la perspectiva del profesor, lo que invita a indagar en cuál de las dos líneas se encuentran los maestros que están formando a los educadores infantiles en el caribe colombiano.

En el documento: Modelo Innovadores en la Formación Inicial Docente. Estudio de Casos de Modelos Innovadores en la Formación Docente en América Latina y Europa (2006, pg. 246) , elaborado por Gauthier y otros, en uno de sus capítulos trata sobre La Licenciatura en Educación para la Infancia de la Universidad Pedagógica Nacional Colombia, haciendo referencia a antecedentes de la formación del profesorado en Colombia y los retos que debe atender, lo que aportó elementos claves para el estado del arte y aspectos necesarios de lo que se debe tener presente para enfrentar los retos que la nueva escuela le demanda a los docentes. Este y otros

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

documentos oficiales elaborados por el Ministerio de Educación Colombiano están en línea con los objetivos del Proceso de Bolonia, donde se destaca la mejora de la calidad del proceso educativo así como la mejora de la formación del profesorado por lo que se hace necesario revisar cómo se está dando el proceso de enseñanza para determinar cuál es el impacto en la calidad del aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta que éste último es impactado por la enseñanza.

Por lo anteriormente expuesto y desde la preocupación generalizada, tanto en Colombia como en otros países, sobre la calidad de la educación, específicamente en cuanto a la formación docente, fue necesario revisar los enfoques de enseñanza de los maestros formadores de los futuros educadores infantiles y citando a González, Macías & otros

Esta exigencia lleva a plantear temas de gran complejidad como: cometidos y prospectiva de la universidad actual; qué cambios, por qué y para qué deben darse en ella y cómo afectan estos cambios a los docentes investigadores y alumnos, sobre todo en cuanto a qué deben aprender – sentido del conocimiento–, qué han de modificar los profesores en su práctica docente e investigadora y, consecuentemente, qué formación es necesaria para adquirir o mejorar sus competencias profesionales y sus cualidades personales para el ejercicio docente.(2009. P. 39)

De aquí que la universidad cumpla con su doble propósito de enseñar y generar conocimiento y formar profesionales, con la calidad de que:

...ya no son válidas únicamente las concepciones de que la enseñanza consiste en la reproducción de informaciones que posee el profesor y del aprendizaje basado en la exposición de lo que el profesor dice o reclama, sino que el alumno es activo en su aprendizaje y el profesor es el guía interesado y comprometido que facilita este proceso (González, Macías & otros. 2009, p.40) .

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

La investigación realizada por Campos (2010) sobre la relación de la neurociencia al aprendizaje y los aportes de esta ciencia a la educación, resalta la importancia que los docentes en su enfoque de enseñanza – aprendizaje, tengan en cuenta que:

- Para vincular la práctica pedagógica con los aportes neurocientíficos, es de máxima importancia que el educador tenga un conocimiento elemental de la estructura macroscópica del cerebro, zonas esenciales del sistema nervioso, de los hemisferios, los lóbulos y la corteza cerebral. Asimismo, es importante entender la estructura microscópica del cerebro, al conocer las células nerviosas que lo componen -neuronas y glías- y el sistema de comunicación que establecen entre ellas.
- Si el educador conoce cómo aprende el cerebro, y cuáles son las influencias del entorno que pueden mejorar o perjudicar este aprendizaje, su planificación o propuesta curricular de aula contemplará diferentes estrategias que ofrecerán al alumno varias oportunidades para aprender desde una manera natural y con todo el potencial que tiene el cerebro para ello. El cerebro aprende a través de patrones: los detecta, los aprende y encuentra un sentido para utilizarlos siempre cuando vea la necesidad. Además, para procesar información y emitir respuestas, el cerebro utiliza mecanismos conscientes y no conscientes.
- De la misma manera, se hace necesario que el educador entienda cómo el cerebro desempeña varias funciones, cómo se organiza en sistemas y cómo estos sistemas permiten que sea posible el aprendizaje, la memoria, el lenguaje, el movimiento y tantas otras funciones más.
- El conocimiento acerca de la estructura y funcionamiento del cerebro le dará al educador la base o fundamentación para emprender un nuevo estilo de enseñanza aprendizaje, un

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

nuevo ambiente en el aula y lo más importante, una nueva oportunidad para el desarrollo integral y humano de su alumno.

Estos factores invitan a reflexionar acerca de lo importante que es la actitud del maestro frente a las propuestas de aprendizaje y frente a los alumnos. El ejemplo juega un rol fundamental en el aprendizaje por patrones y de forma no consciente.

Por último, se indagó en el proceso de formación de los futuros educadores infantiles, desde los enfoques de los maestros universitarios y desde el currículo de las universidades, de tal manera que :

...la realidad sobre la que versa el objeto del conocimiento debe tener significación para los alumnos, y si ellos no lo perciben directamente, el profesor deberá mostrar la forma de hacerlo asequible y entendible, porque de lo que conozcan las personas dependerá la vida de nuestra sociedad, ya que «el futuro está abierto de par en par. Depende de nosotros; de todos nosotros (...) y lo que hacemos y habremos de hacer depende, a su vez de nuestro pensamiento; de nuestros deseos, esperanzas y temores. Depende, en definitiva, de cómo percibamos el mundo, y del tipo de juicio que nos formamos acerca de las posibilidades ampliamente abiertas de futuro» (Popper: 1995: 203) y esta tremenda aseveración llevada al terreno educativo puede ser aplicada a los alumnos pero también, y fundamentalmente, a los profesionales de la educación en una sociedad del conocimiento (Macías. 2001. p. 619).

1.3.1. La Investigación sobre Enfoques de Enseñanza – aprendizaje del profesorado.

Referentes en Colombia

La educación infantil se ha constituido en un escenario de interés investigativo de los pedagogos desde el siglo pasado, cada uno haciendo énfasis en diferentes aspectos. Para este

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

trabajo, la investigadora se interesó en identificar los grupos reconocidos en COLCIENCIAS que están investigando la Educación Infantil desde alguna dimensión relacionada con el tema de interés. Se encontró afinidad con algunos trabajos que ayudaron a delimitar el tema, pero ninguna investigación aborda los enfoques de enseñanza - aprendizaje en maestros formadores de futuros educadores infantiles y la forma como los conciben ellos.

Teniendo en cuenta lo anterior, se consideró importante citar a Vargas y Osorio (2002) quienes enfatizan en el sentido de la educación infantil y al respecto expresan la necesidad de que el docente tenga claridad sobre el sentido de la Educación Infantil y un docente que asuma como objeto de conocimiento la didáctica, que cree ambientes enriquecidos en que se articulen las didácticas y las prácticas de un modo integral. Expresan además:

- En lo que a formación de docentes se refiere, tanto el Decreto 272/98, como el documento Colombia al Filo de la Oportunidad. Misión, Ciencia, Educación y Desarrollo (1994), insisten en la formación pedagógica como eje central de la educación. En tal sentido, se plantea la formación continuada y el perfeccionamiento docente en la pedagogía y en las disciplinas que corresponda. Se requiere entonces formar un docente que potencie las capacidades de los niños, que propicie el desarrollo integral y que sea capaz de diseñar currículos de acuerdo a las necesidades de éstos, formando en ellos el sentido crítico, investigativo, autónomo y creativo.
- También se hace necesaria la formación de los docentes en nuevas tecnologías y en el conocimiento de una segunda lengua con el fin de brindarles más y mejores posibilidades de aprendizaje a los niños. La formación de docentes en Educación Infantil debe ser una tarea permanente, que responda a las exigencias de la cultura.

En el artículo titulado *La Educación Científico-Tecnológica de Educadores Infantiles en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia*, producto de una investigación realizada por un

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

grupo de educadores infantiles de las universidades Pedagógica Nacional y Libre de Colombia se proponen estrategias de educación científico-tecnológicas que definen nuevos rasgos al diseño curricular, desde el perfil profesional hasta asignaturas de fundamentación pedagógica. Este estudio le aportó a la presente investigación, debido a que indagó sobre percepciones (en una muestra) que sobre la ciencia y la tecnología tienen profesores y estudiantes del programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional; sin embargo, los enfoques de enseñanza, percepciones y concepciones de la misma no fue su objeto de estudio.

Al consultar en bases de datos, como, el libro y en Colciencias sobre investigadores de la Infancia y de la Formación de Educadores para elaborar el estado del arte de este trabajo y determinar de esta manera qué se ha investigado en Colombia con relación a los Enfoques de Enseñanza – Aprendizaje de maestros formadores de educadores infantiles, se puede establecer **el vacío** que existe en Colombia y en la región Caribe en cuanto a esta área de estudios. Sin embargo, es importante señalar que existen una serie de grupos de investigación con trabajos orientados a educación infantil, otros a enfoques de enseñanza y / o de aprendizaje en áreas diferentes a la educación infantil y específicamente al estudio centrado en maestros formadores, algunos grupos y sus trabajos investigativos en Colombia son:

– GRUPO RUECA: Categoría “A” Colciencias

De gran importancia para esta investigación por formar la investigadora parte de él. El Grupo de Investigación RUECA (Red Universitaria Evaluación de la Calidad) reconocido por Colciencias – 0020853 y clasificado en “A”.

La Línea 3 de Investigación “Formación y Desarrollo del Profesorado” Del Grupo “Rueca” tiene como objetivos Indagar sobre los procesos de formación del profesorado y su relación con la calidad de la docencia y Establecer tendencias entre el proceso formativo del profesorado y la calidad de las organizaciones educativas en que se desempeñan.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

El impacto de los hallazgos de los proyectos de investigación se evidencia en productos de conocimiento que se traducen en alternativas de intervención para la mejora de la calidad de la educación y de las organizaciones educativas, elemento con el cual se identifican las investigadoras. Una de las investigaciones realizadas en esta línea tiene que ver con la formación del Educador Infantil y la autonomía que debe desarrollarse en él para poderla fomentar en los niños, pero en este estudio no se investigó sobre los enfoques de enseñanza.

La revisión en Colciencias da cuenta de otros grupos afines, que tienen artículos y libros productos de sus procesos investigativos, como:

Enseñanza de las Ciencias y Contextos Culturales – GEC. Este grupo tiene como una de sus líneas de Investigación Enseñanza de las Ciencias y Contextos Culturales, la cual como antecedentes presenta tres aspectos: (a) enfoque socio cultural; (b) constructivismo contextual y; (c) las investigaciones en enseñanza de las ciencias que abordan la relación con la cultura. La justificación se fundamenta en diferentes trabajos que señalan la existencia de una relación entre los llamados “malos aprendizajes” y la enseñanza de las ciencias como relaciones entre culturas diferentes y disimiles y uno de sus propósitos fundamentales es documentar que el contexto y la diversidad cultural atraviesan significativamente la enseñanza de las ciencias de la naturaleza.

Entre sus investigaciones se pueden mencionar:

- Los maestros y sus imaginarios frente al uso del computador. Autores Salazar, Valencia, Ruíz y Ortiz (2009).
- Evaluación y Aprendizajes de una experiencia colombiana de formación docente en TIC. Autores Hernández, Andrade, García y Moreno (2012), quienes en su artículo, producto de su investigación sobre Lineamientos para la formación inicial de docentes en el uso pedagógico de la TIC - orientada al mejoramiento y la innovación educativa desde la

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

universidad, dan a conocer los resultados en TIC y seis dimensiones que enmarcan la experiencia y aprendizajes de los docentes en formación.

- El saber del maestro en contextos de diversidad socio-cultural: recuperación de las experiencias pedagógicas desde la interacción en red. Autores Hernández y Castro (2013). Esta investigación socializa los aprendizajes en torno a la “Construcción de propuestas de innovación pedagógica en contextos de diversidad sociocultural desde la interacción en red” (VRI 2719), proyecto de investigación-acción en educación desarrollado a través del encuentro dialógico de maestros en formación, maestros en ejercicio y formadores de maestros.
- El Saber Pedagógico Del Maestro En Contextos De Diversidad Socio-Cultural: Miradas De Los Maestros En Formación, Maestros En Ejercicio Y Formadores De Maestros En El Cauca, Compiladores Castro y Hernández. .Este libro es una compilación de textos sobre experiencias pedagógicas de maestros comprometidos con los contextos sociales de diversidad cultural presentes en el Departamento del Cauca. En el caso de los *formadores de maestros*, sus escritos se configuran en la dialéctica entre el saber pedagógico, las prácticas pedagógicas y la investigación. Por su parte los *maestros en ejercicio* buscan recuperar el sentido del quehacer pedagógico.,

Didáctica para la Enseñanza de la Ciencia y Tecnología en Niños. Líder, Julio Enrique Duarte. Su objetivo es aprovechar la vivacidad mental que poseen los niños para que en sus escuelas y colegios se fomente ésta actividad introduciendo en los currículos escolares didácticas nuevas que desmitifiquen el quehacer científico y la jerga que su práctica general. Productos:

- La enseñanza de la física en los currículos de ingeniería. Autores Duarte, Reyes y Fernández. En este trabajo se presentan reflexiones sobre la enseñanza de la Física en los currículos de ingeniería.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Preescolar (Socialización Infantil). Este grupo tiene algunos productos, como:

- La Infancia a partir de los procesos de formación en educación infantil
- Formación de formadores y política pública de primera infancia Colombia, Autores Nossa, Ochoa, Londoño, Escobar & Rojas (2011), busca resaltar la importancia de los programas para los educadores y pedagogos infantiles y su relación con dos categorías fundamentales que deben convertirse en uno de los ejes transversales de las facultades de educación y desde allí enmarcar los análisis y reflexiones en torno a la educación para los niños y niñas en la etapa inicial.

Estudios Metodológicos para la Enseñanza de la Matemática y el Uso de las Nuevas Tecnologías. Este grupo tiene entre sus objetivos organizar proyectos que contribuyan a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de otras asignaturas de matemáticas. Líder Vivian Lisbeth Uzurriaga López, así como analizar:

- Algunas causas que determinan el bajo rendimiento académico en el curso de álgebra lineal
- Algunas experiencias que han contribuido a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas.

Ámbito de Educación Superior. Este grupo de investigación, tiene como propósito 1. Posicionar, a nivel nacional e internacional, la producción teórica y conceptual en los campos de las prácticas educativas, procesos de formación, políticas públicas y gestión educativa. 2. Analizar y comprender la construcción, desarrollo y evaluación de las políticas públicas educativas y su relación con la gestión educativa, en lo internacional, nacional e institucional. 3. Contribuir al desarrollo conceptual, teórico y metodológico de los campos de trabajo del grupo.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

4. Aportar al desarrollo educativo de la Facultad de Educación, de la Universidad Javeriana y del país. Líder Carlos Arturo Gaitán Riveros. Entre sus productos se encuentran:

- Diseñar el currículo universitario un proceso de suma complejidad.
- Prácticas de enseñanza universitaria en el campo de las ciencias de la salud.
- Caracterización de prácticas de enseñanza universitaria Colombia, Educación y Desarrollo Social.
- La enseñanza como práctica: Caracterizaciones desde la Educación Superior
- La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo. Colombia, 2002.
- Formación docente en la educación superior Colombia, 2004.

Desarrollo Cognitivo, Aprendizaje y Enseñanza. Sus objetivos son: Consolidar un marco conceptual en relación con los procesos de desarrollo cognitivo, aprendizaje y enseñanza que permita proponer proyectos de investigación e intervención basados en investigación de punta. 2. Formular programas de intervención que validados por la investigación cualifiquen los procesos de aprendizaje y enseñanza de contextos educativos formales y no formales. 3. Poner los conocimientos alcanzados en el grupo al servicio de unos mejores procesos de aprendizaje y enseñanza autorregulada de la lectura y la escritura, a través de la formación a estudiantes y profesores de diferentes niveles, contextos y escenarios educativos.

Entre sus productos se encuentran:

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

- Prácticas formativas en teorías cognitivas del aprendizaje.
- La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión.

Teniendo en cuenta que el escenario de esta investigación se sitúa en la costa Caribe colombiana, existe el interés de indagar por los grupos existentes que trabajan temáticas relacionadas con este proyecto:

Entre los grupos pertinentes se encuentran: Desarrollo y evaluación de competencias (GIDECOM), Director Alexander Ortíz Ocaña, que busca Comprender e interpretar la realidad socioeducativa del distrito de Santa Marta, el Magdalena y la región Caribe, trabajar por la transformación social y educativa.

Grupo Evaluación pedagógica (GIEP). Directora Gloria Orozco Barraza, el cual propende por el conocimiento científico y contribuye a la transformación de estudiantes y docentes en líderes de la cultura y del pensamiento para que se conviertan en agentes de cambio de los procesos formativos para la vida ética y estética, el trabajo productivo, la movilidad social, la participación ciudadana y el cambio sociocultural. el de Cognición y Educación, de la Universidad del Magdalena.

La tesis doctoral de la Dra, María Dilia Miele Barrera, titulada Calidad de Vida de Niños y Niñas de Sectores Medios de la Sociedad: Estudio de Caso en Santa Marta, Distrito Turístico, Cultural e Histórico, Colombia, expresa deficiencias de la escuela porque se halla presa de la rutina y la resalta como lugar privilegiado para la potenciación y despliegue de las capacidades de las personas y espacio para la formación del ciudadano/a en el ámbito de lo público. Esta mirada de la escuela forma parte intrínseca de este trabajo de investigación por ser el escenario donde los futuros educadores infantiles impactaran con sus prácticas docentes.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Estos proyectos han sido de aportes significativos para el desarrollo de la investigación sobre la Formación del Educador Infantil, pero dejan un vacío investigativo en el campo de los enfoques de enseñanza - aprendizaje y las concepciones que tienen de ella los maestros formadores de educadores infantiles.

Isaza (2008) en su estudio sobre *Formación de docentes y agentes educativos en educación infantil procesos de formación de docentes y agentes educadores de la primera infancia* resalta que la atención a los niños y niñas desde edades tempranas requiere la necesidad de contar con una con el talento humano suficiente y calificado para alcanzarlo y expresa que:

- Este reto no consiste solamente en ampliar y diversificar plazas, lo cual significa de hecho un gran esfuerzo, sino que tiene atados al menos dos elementos indisolubles; avanzar en el reconocimiento y la valoración de la profesión docente y generar una demanda laboral real en condiciones dignas.
- Formación de educadores familiares y comunitarios: Uno de los elementos centrales de la identidad del ciclo inicial de educación es el trabajo con las familias y las comunidades en donde nacen y crecen los niños y las niñas. Más que en cualquier otro ciclo, en el inicial, este trabajo es determinante, por lo tanto tendrán que existir educadores con los conocimientos y las habilidades pertinentes para abocarlo.
- La mediación, el diálogo de saberes, la construcción o el fortalecimiento de redes y organizaciones sociales, y por supuesto, los intereses y las necesidades de los niños y las niñas en sus contextos serán elementos a tener en cuenta en los procesos formativos de estos agentes.
- Formación de las madres comunitarias: No se trata solamente de pensar en el futuro, sino de atender con urgencia el presente. De hecho es la única manera de transitar

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

adecuadamente hacia aquel. Existen en el país 80 mil madres comunitarias a cargo de 1.2 millones de niños y niñas, y su proceso de acompañamiento y estímulo al desarrollo de esta población debe cualificarse.

- Es responsabilidad de las universidades y de los centros de formación, a la vez que de las demás instituciones comprometidas con la infancia, diseñar y crear condiciones para que este tipo de procesos se puedan adelantar.
- Investigación y conocimiento: El cuerpo de conocimientos producido o apropiado en el país sobre la infancia y la centralidad de los primeros años en el desarrollo de las personas y de la sociedad en su conjunto es todavía limitado y circula entre muy pocos. E
- Un renovado debate sobre el perfil del educador, la ampliación de la oferta de educación técnica, tecnológica y superior, la formación de educadores familiares y comunitarios y dentro de ellos la formación de las madres comunitarias como prioridad, y la producción y democratización de más y mejor conocimiento son retos que de enfrentarse ayudarán no sólo a mejorar las condiciones de vida de los niños y las niñas, lo que ya bien vale la pena, sino que contribuirán también a disminuir las brechas de inequidad y exclusión hacia la consolidación de un Estado Social de Derecho.

Otro estudio relacionado al proceso de enseñanza – aprendizaje de los educadores infantiles, es el realizado por Fandiño (2008) titulado *Formación de maestros y maestras para la educación infantil: entre el currículo y la práctica*. La autora hace un recuento sobre las transformaciones que se han dado en el país en las últimas décadas con relación a la formación de docentes para la primera infancia. Manifiesta que a finales de la década de 1970 de una formación tecnológica que se impartía en dos o tres años, se inició un proceso para pasar estos programas a nivel de licenciatura, lo que aumentó los años de formación de los maestros de educación infantil a cuatro años. Entre los aportes de este estudio se destacan los cambios que

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

trajo consigo la expedición del decreto 272 de 1998, por el cual se establecieron los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se estableció la nomenclatura de los títulos y se dictaron otras disposiciones. Entre los cambios señalados por Fandiño (2008), se encuentran:

El aumento del tiempo de las licenciaturas, las cuales pasaron de cuatro años de formación a cinco años. Se incluye la pedagogía y dentro de ella la didáctica como disciplina fundante en la formación de maestros. Se hacía énfasis en la formación investigativa ligada a la práctica que permitiera la reflexión permanente de su propia práctica y que impulsara una actitud pedagógica que le posibilitara una formación permanente con una visión de cambio social acorde al contexto colombiano.

El decreto ya referenciado permite una mirada distinta de la profesión docente que pasó de entender la acción educativa desde una racionalidad técnica en la que los maestros resuelven problemas instrumentales mediante la aplicación de la teoría y la técnica que se derivan del conocimiento sistemático preferiblemente científico (Schon, 1992, p. 17), citado por Fandiño (2008) a una profesión que pasó a entender la acción educativa desde la racionalidad práctica, es decir, que recurre a la teoría en función de los problemas prácticos que se le plantean y debe afrontarse mediante las “artes de la práctica”.

Se introduce en la formación de maestros de postulados como los del práctico reflexivo, o los del maestro investigador derivados de la investigación - acción trabajada por Stenhouse (1991) citado por Fandiño (2008) y desde los planteamientos de la educación popular en América Latina. De otra parte se involucran los desarrollos del constructivismo en psicología y en pedagogía, las nuevas miradas de los procesos de construcción de lengua escrita en los niños, del conocimiento matemático, del niño como científico, entre otras.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

En su estudio Fandiño (2008) presenta algunos puntos en los que convergen las universidades, los cuales se citan porque permiten un conocimiento amplio de aspectos curriculares de los programas de educación infantil en esos momentos y como fueron trascendiendo en algunos de sus aspectos e intencionalidades a estos momentos, de igual manera se presenta de manera amplia un análisis del rol del maestro formador de educadores infantiles y de cómo desarrolla la propuesta curricular, estos y otros aspectos fueron de gran aporte para esta tesis doctoral porque existen algunos intereses comunes, a saber:

- Fundamentación teórica e histórica de las pedagogías y del desarrollo del niño: La totalidad de los programas hablan y muestran una fundamentación teórica e histórica referida principalmente al campo de la pedagogía, tanto de las ideas pedagógicas como de las corrientes o tendencias que en ella se han desarrollado, tanto en Occidente como en Colombia. Así mismo, y es quizás su mayor énfasis, los programas trabajan el desarrollo de las diferentes dimensiones del niño. Contemplan entre cuatro y cinco cursos en esta temática: el desarrollo biológico, el desarrollo cognitivo, el desarrollo afectivo o emocional y el desarrollo moral. En algunas instituciones éstos son trabajados por edades e integrando los diferentes componentes, en otras son trabajados desde cada aspecto del desarrollo.
- Una formación investigativa e innovadora: La mayoría de programas hacen énfasis en una formación investigativa, que se traduce en algunos casos en varias asignaturas de metodología de la investigación. Otras vinculan la formación investigativa con la práctica. La mayoría de esta formación conduce a un trabajo de grado. El énfasis en la innovación educativa, en la creación de nuevos programas de educación para la infancia aparece en casi todos los perfiles presentados por los programas de licenciatura.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

- Trabajo con la familia y la comunidad: La generalidad de los programas muestra una intencionalidad de trabajo con la familia y la comunidad. La familia aparece en casi todos los programas; en algunos con materias específicas. Observamos un énfasis en el trabajo con los niños y las niñas en sectores populares e incluso aparece la idea del maestro como transformador de la realidad social.
- Formación en disciplinas: Emerge ya en todos los programas una formación disciplinar en áreas, ligada, desde luego, a la didáctica y al desarrollo del niño. Todos tienen formación en los procesos de adquisición de la lengua escrita, en matemáticas, en artes, en ciencias, en sociales, en lúdica. Éste es un elemento nuevo en los programas de licenciatura. si bien antes los programas de educación infantil contemplaban alguna formación en las áreas de lenguaje y matemáticas vistas como preparación, encontramos ahora una expansión a todas las áreas. Este será uno de los problemas a que está abocada la formación inicial del maestros de educación infantil en la actualidad, pues no deja de ser muy complejo abordar todas las áreas en las que hoy en día se ha producido conocimiento sobre su importancia en el desarrollo infantil.
- Permanente cualificación del maestro: En algunos currículos es explícita la intención de formar un maestro que se preocupe por su formación permanente, por su cualificación. El maestro es visto como un constructor de conocimientos tanto desde su propia práctica como desde los fundamentos teóricos actualizados, incluso algunos programas hablan de formar maestros capaces de vincularse con comunidades académicas y de relacionarse con especialistas de otras disciplinas, que vayan a un desarrollo profesional del mismo. El maestro como profesional reflexivo es una idea que comparten la mayoría de programas.
- Formación práctica: La práctica merece un comentario especial, la gran mayoría muestran unas prácticas intensivas que se inician desde los primeros semestres, esta tendencia que se inició entre 1980 y 1990 es propia de la formación de maestros en educación infantil

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

para quienes el contacto con las realidades educativas va a posibilitar tanto su formación como su reflexión. Las prácticas pedagógicas son desarrolladas en amplia proporción en instituciones que atienden niños y niñas de sectores populares, mostrándose un compromiso social por parte de las universidades. Incluso empiezan a aparecer prácticas en sectores no convencionales como museos y hospitales. El maestro de educación se forma con un fuerte componente de contexto en la problemática de la infancia colombiana.

- Las demandas sociales: Igualmente, encontramos que muchos de los programas buscan responder a las demandas sociales y políticas actuales, es decir, se enfatiza en el inglés y en las nuevas tecnologías, en la gerencia, etc. como respuesta a las nuevas solicitudes que se le hacen a la educación infantil.
- Rango de edad: En este aspecto, expresa Fandiño que muchos programas de formación inicial cambiaron su nombre, de Licenciaturas en Educación Preescolar se pasó a Licenciaturas en Pedagogía Infantil. Una alta proporción de programas ampliaron el rango de edad y pasaron de formar maestros para atender la educación preescolar propiamente dicha (0-5 años), a formar maestros que atiendan también los primeros grados de primaria, sin desconocer que algunos conservaron su énfasis en la educación preescolar. Esta ampliación del rango de edad obedeció a varias reflexiones que hicieron las universidades: una primera era la necesidad de que los maestros de infantil entendieran a la educación infantil como un continuo, sin desconocer las especificidades de cada etapa. Otra fue la relacionada con las demandas laborales. Aquí más que prepararlos para la primaria, se busca dar una mayor fundamentación a la formación, pues en la realidad desde hace mucho tiempo los maestros de educación infantil son contratados para trabajar en los primeros grados de la primaria y su formación era precaria para ello.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

El decreto 272 suprimió las licenciaturas en básica primaria de corte generalista y reglamentó que para ser maestro de la básica se debería tener un área de especialidad, lo que le permitió a algunas universidades pensar que los programas de educación infantil podrían contribuir a preservar una formación generalista, integral para los niños hasta los 7 u 8 años

Expresa Fandiño que se podría afirmar que las licenciaturas de educación infantil buscan una formación de maestros actualizada y pareciera que se revisan permanentemente. Sin embargo surge una inquietud: ¿se supondría que esta formación de licenciados ha llevado a una mayor valoración del trabajo docente en este nivel? Sin negarlo completamente, el siguiente apartado parece mostrar que esta valoración no se ha producido.

En su estudio, Fandiño (2008) se pregunta ¿Quiénes son los profesores de las universidades que llevan a poner en práctica estos currículos? o ¿cuáles son las condiciones institucionales que posibilitan llevar a la práctica estas buenas ideas?, es decir, ¿qué condiciones laborales tienen los maestros en las universidades; ¿qué tanto se pueden reunir para poner en común sus trabajos, sus pretensiones de irlos actualizando y ajustando? De igual manera, se plantea la diferencia de dos momentos que tienen que ver con:

El “choque con la realidad” de un maestro principiante cuando ingresa al campo laboral es muy fuerte. Dicen autores como Johnston y Ryan: [...] los profesores en su primer año de docencia son extranjeros en un mundo extraño, un mundo que les es conocido y desconocido a la vez. Aunque hayan dedicado miles de horas en las escuelas viendo a profesores e implicados en los procesos escolares, los profesores principiantes no están familiarizados con la situación específica en la que empiezan a enseñar (1993, citados por Marcelo, 1999: 104). Lo que se ha encontrado en las investigaciones sobre el maestro principiante y sobre desarrollo profesional es que muchos de los conocimientos de un

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

maestro se adquieren en su práctica profesional y que es en los primeros años de ejercicio profesional donde se empieza a configurar como maestro.

El análisis que hace Fandiño (2008) de los aspectos curriculares de las licenciaturas en esos años guarda similitudes con algunas intencionalidades que se pretenden desarrollar hoy en las propuestas curriculares, tales como la formación disciplinar, investigativa, las prácticas desde los primeros semestres del programa, la pertinencia del programa en el contexto, involucrar a la familia y a la comunidad, las prácticas en las escuelas y otros centros. A diferencia de la duración de la licenciatura en esa época, hoy día son estudios de 5 años. De igual manera, se presenta una reflexión sobre el momento inicial del maestro cuando empieza a enseñar, con un cúmulo de conocimientos pero sin experiencia y cómo con el tiempo va validando todos esos conocimientos que le van permitiendo apropiarse de su rol, de su disciplina y de su gran compromiso social frente a unos niños y niñas, en edades susceptibles y fundamentales para el desarrollo armónico y sano del ser humano.

Por otro lado Fuentes (2008) en su artículo titulado *La formación y capacitación de los educadores de la atención a la primera infancia: historia y apuestas* da a conocer la historia y las características de los procesos de formación de educadores y comunitarios que ha adelantado el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) desde su creación. Se destacan los siguientes aportes

En los comienzos, la formación se desarrolló buscando mejorar las acciones educativas para la asistencia legal, la nutrición y la protección, a través de estrategias que iban desde charlas hasta sesiones educativas organizadas y procesos de educación formal. No se partía de las necesidades e intereses de las personas o grupos.

A partir de 1978 los objetivos, métodos de aprendizaje y contenidos se empiezan a construir desde las experiencias de los y las participantes y adquiere relevancia el

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

aprendizaje en grupo. El Plan de Capacitación se basa en principios de la escuela activa y de la protección integral.

Se asume una metodología para el proceso de enseñanza - aprendizaje, cuyo centro no son los contenidos sino la persona.

En 1979 se impulsa la organización de los padres y las madres para que asuman la administración de los recursos financieros de los programas dirigidos a sus hijos e hijas y se reconoce la relevancia de su papel educativo, lo cual conduce a que durante la década de los 80 se fortalezca en el ICBF la conciencia sobre la importancia de la participación familiar y comunitaria en la educación y el desarrollo infantil.

Nacen las modalidades no convencionales de atención a la niñez con participación comunitaria, esto es, con personas voluntarias de las comunidades que realizaban actividades con los niños, las niñas y con las familias. Así surgió el Proyecto Hogares Comunitarios de Bienestar – (HCB), cuyos componentes operativos, conceptuales y administrativos recuperaban el aprendizaje obtenido en la experiencia práctica que tenía la entidad.

En 1990, se presentó al país la propuesta del Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario (PPEC) del ICBF, que se fundamenta en la concepción del niño como ser social, cuyo desarrollo depende de la calidad de las relaciones con su familia, con otros niños y niñas y con las personas adultas. Incorpora lo artístico, lo lúdico y lo ético en relación con la cotidianidad y se basa en el reconocimiento de sí mismo y de los demás.

En esta misma época se publica y difunde la concreción de la experiencia de trabajo con niños y niñas de primera infancia en el documento: “El Desarrollo Infantil: una

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

conceptualización desde el ICBF” (1990) y se realiza el Estudio Nacional para la Construcción de la Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo Infantil (1992-1993).

Se cristaliza el intercambio de tecnología educativa con el SENA, que aporta la metodología de Formación Abierta Distancia (FAD), y se concreta en el Sistema de Formación Permanente.

Surge a partir de la necesidad de tener una comprensión integrada del fenómeno social como base para que el trabajo de los educadores institucionales diera los frutos esperados: ampliar cobertura, cualificar el programa de HCB, contar con educadores institucionales y comunitarios protagonistas de su propio desarrollo humano y del de sus comunidades.

Se inicia en el nivel nacional en las áreas técnica y de planeación, que elaboran el lineamiento técnico y de programación con base en los insumos arrojados por las evaluaciones del plan de formación ejecutado el año anterior por las regionales.

En el marco de la construcción de la Política Nacional Para la Primera Infancia, se conformó la Mesa de Talento Humano integrada entre otros por entidades gubernamentales: MEN, ICBF, SDIS, y universidades y centros de investigación como la Pedagógica y CINDE. En ella se concretó la propuesta de establecer la política de formación a través de la construcción de un “Sistema de formación para educadores que atienden a la primera infancia”.

A partir de la Ley 1098 de 2007 y para dar cumplimiento a su artículo 29, se establecieron acuerdos y compromisos a través del convenio MEN - ICBF, para que el proceso de formación de educadores sea prioritario y redunde en la calidad de la atención dirigida a los niños y niñas desde la gestación hasta los 5 años.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Los estudios referenciados dan cuenta del estado del arte a nivel internacional, nacional y local de investigaciones orientadas a la educación infantil y a los enfoques de enseñanza – aprendizaje, centradas algunas en el rol de los docentes, otras al proceso evolutivo de la educación infantil desde la colonia, otros estudios están enfocados a la importancia de la atención integral desde la primera infancia, algunas investigaciones se centran en la enseñanza, otras en el aprendizaje, pero no se encontró ningún estudio que diera cuenta de los enfoques de enseñanza – aprendizaje de maestros formadores de educadores infantiles, y de manera especial, en universidades estatales del Caribe colombiano, quedando entonces el vacío que este estudio ha llenado, como un nuevo conocimiento, no solo para la región Caribe, sino para el país y para toda la comunidad académica nacional e internacional.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Capítulo 2. Bases Teóricas, Conceptuales y Normativas

2.1. Enfoques de Enseñanza - Aprendizaje

En los planteamientos pedagógicos, entre los siglos XVI y XVII, se encuentra Comenio, quien en su obra la Didáctica Magna muestra cómo debe ser la enseñanza y la relación que tiene ella con el aprendizaje a través de un uso adecuado del lenguaje. Manifiesta que *“el alma en nosotros vivientes se forma para el conocimiento y teniendo, ciertamente, nuestra mente como tabla rasa, nada sabemos hacer, ni hablar, ni entender, sino que hay que excitarlo todo desde su fundamento”*, invitando al maestro a pensar la enseñanza como un medio que permite accionar y orientar el aprendizaje, el cual le debe servir para la vida. De allí que insiste en su obra que *“debemos ser enseñados e instruidos acerca de los fundamentos, razones y fines de las más principales cosas que existen y se crean, que se le prepare para adquirir un conocimiento verdadero y sólido, no falso y superficial”*.

La docencia para Comenius era el oficio más noble entre todos y una de las actividades más representativas de la acción docente es la enseñanza.

Wittrock (1989) en su libro Handbook of Research on Teaching – La Investigación de la Enseñanza, citando a Fenstermacher manifiesta que:

Formar un profesor no consiste en inculcarle una base de conocimiento en forma de una serie específica de habilidades y capacidades docentes. Formar un profesor es, más bien, establecer las premisas sobre las cuales éste debe basar el razonamiento práctico acerca de la enseñanza en situaciones específicas (pg. 43).

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Citando a otros autores, Según Zabalza (1990), citado por Mariela Sarmiento (2007), la enseñanza es comunicación en la medida en que responde a un proceso estructurado, en el que se produce intercambio de información. Sarmiento, expresa, en el mismo texto que Stenhouse (1991, 53) entiende por enseñanza las estrategias que adopta la escuela para cumplir con su responsabilidad de planificar y organizar el aprendizaje de los niños.

En este mismo orden de ideas sobre la enseñanza, Chevallard citado por Hoyos y otros (2008) manifiesta que para que la enseñanza de un determinado elemento de saber sea posible, ese elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones que lo harán apto para ser enseñado. De allí la importancia que el maestro reflexione, desde sus enfoques de enseñanza y percepción de la misma sobre cómo enseñar? Como hacerlo de manera pedagógica?

En cuanto al Enfoque, la didáctica lo plantea como las asunciones valorativas en relación a la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza (Porro 2011, pg. 8).

Desde los enfoques de Enseñanza, Porro (2011) en su tesis doctoral plantea que, el enfoque constructivista coloca al estudiante como centro del acto educativo y cambia el rol del profesor, quien pasó de poseer y transmitir un conocimiento para atender el proceso a partir de los aprendizajes previos del niño, reconociendo este enfoque al sujeto que aprende como activo, participativo y analítico; es decir, cambia el rol del estudiante y las didácticas para enseñar (pg. 2)

Con relación a los enfoques de enseñanza, percepciones, creencias Banu (2014) en un artículo titulado Teachers' beliefs and perceptions of quality preschool education in Bangladesh (Creencias y Percepciones de los Maestros sobre la calidad de la Educación en el Preescolar en Bangladesh), citando a otros autores, manifiesta que existe una interconexión entre 'las creencias, las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en educación (Staub y Stern, 2002; Trigwell, Prosser y Waterhouse, 1999; Watkins y Biggs, 2001). En las aulas, los

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

profesores y los niños son los principales componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje (Jin, 2011). Las creencias de los profesores conducen sus prácticas y sus prácticas tienen un impacto en el aprendizaje de los niños y el logro (Kember, 1998)”.

Monroy (2014) expresa que

A mediados de los años noventa la investigación en el ámbito de las concepciones de enseñanza de los docentes universitarios todavía era muy escasa. En comparación con la extensa literatura existente sobre concepciones y enfoques de aprendizaje y su relación con la calidad de sus resultados académicos, los estudios sobre las concepciones de enseñanza son aún escasos en comparación con los estudios sobre aprendizaje. Además, ha habido una tendencia generalizada utilizar los resultados de las concepciones sobre la enseñanza que tienen los estudiantes para explicar las concepciones sobre la enseñanza de los profesores. (pg. 114)

Por otra parte, desde el aspecto del aprendizaje, Piaget (1976) concibió el conocimiento como un proceso de consolidación y elaboración de la acción del sujeto sobre el mundo y no solamente como un acervo, y como un proceso que se inscribe en el tiempo. El conocimiento entonces tiene un tiempo, entendido en dos sentidos: como duración, tiempo cronológico que toma el desarrollo de alguna capacidad o momento de aparición de la misma en el crecimiento del niño, y como sucesión, tiempo en el cual se marca una secuencia en la cual ciertos logros del conocimiento aparecen luego de algunos y antes que otros, porque siguen una secuencia lógica de consolidación (Arias y Flórez. 2011. P 95).

Para Piaget (1976) El aprendizaje se produce cuando el niño posee mecanismos generales con los que puede asimilar la información contenida en dicho aprendizaje y donde la inteligencia es el instrumento del aprendizaje, concibiéndose éste a partir de la reacomodación de las estructuras cognitivas internas del niño, de sus esquemas y estructuras mentales, de tal forma que

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

al final de un proceso de aprendizaje aparecen nuevos esquemas y estructuras como una nueva forma de equilibrio donde intervienen la asimilación y la acomodación, donde el presenta que la lógica del niño se construye progresivamente, y se desarrolla a lo largo de la vida, pasando por distintas etapas antes de alcanzar el nivel adulto.

Para Aebli (1998) existen dos formas de aprendizaje: Aprendizaje estructural y aprendizaje de refuerzo. El aprendizaje estructural es una actividad productiva y constructiva, donde se dan unas conexiones adecuadas y se construye con ello. Es decir, se dan unas relaciones entre observaciones y acciones; en cuanto al aprendizaje de refuerzo, se refuerzan las relaciones ya producidas y se consolida lo que ya está estructurado (p. 41)

Aebli (1998, p.113) en su libro Factores de la Enseñanza que favorecen el Aprendizaje Autónomo, plantea algo interesante cuando manifiesta “los alumnos se quejan de que la clase es poco interesante, y el maestro se queja de la falta de interés de los alumnos”, lo que para él significa un hecho único “falta de motivación para el aprendizaje” . Esto significa que si los maestros no logran impactar con sus estrategias de enseñanza enfocándolas en el aprendizaje de sus estudiantes, éste no se logrará, ya que lo que intente hacer el profesorado quedará en el vacío, en palabras de Aebli “maestros y alumnos pierden el tiempo”.

Para Sarmiento (2007: p. 3-4)

...en la corriente conductista el aprendizaje se da por asociacionismo, se basa en los estudios del aprendizaje mediante condicionamiento (la secuencia básica es la de estímulo-respuesta), se enfoca en usar el método científico (en sentido restrictivo) y considera que sólo se debe hablar de los aprendizajes observables y medibles objetivamente (Marqués y Sancho, 1987). Algunos de sus representantes son Ivan Pavlov (1849-1936), John Watson (1878-1958), Edwin Guthrie (1886-1959), Edward Thorndike (1847-1949), Skinner (1904-1994) y Neal Miller (1909). El aprendizaje según la corriente de la psicología creada por Watson, que consiste en usar

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

procedimientos experimentales para analizar la conducta y hace énfasis en los contenidos, tiene una estructura racionalista e intencional y se basa en el hecho de que ante un estímulo suceda una respuesta, el organismo reacciona ante un estímulo del medio ambiente y emite una respuesta. Para los conductistas el aprendizaje es gradual y continuo y de acuerdo con Sarmiento (2007: 3) “considera innecesario el estudio de los procesos mentales superiores para la comprensión de la conducta humana”.

Desde la teoría Cognitiva, el conocimiento se considera una actividad mental que involucra una codificación interna por parte del estudiante. Hace énfasis en la organización y secuencia de la información y en la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje.

En Sarmiento (2007, p.7):se encuentra

El enfoque cognitivo se interesa en cómo los individuos representan el mundo en que viven y cómo reciben de él la información. Desde Emmanuel Kant (1725-1804), quien argumentaba “que toda la experiencia humana concierne a representaciones y no a las cosas por si mismas” (Gallego-Badillo, 1997, 35), Toulmin (1977) quien se refería a la representación comunitaria o “Darstellum” hasta Gallego-Badillo (1997), para quien el individuo es copia de la sociedad a la cual pertenece, las representaciones permiten incorporar los conceptos científicos a la estructura conceptual, no a través de la memorización sino al aprender a representar con ellos lo que la sociedad quiere significar según unas técnicas que ha elaborado.

Para la Psicología Cognitiva, la acción del sujeto está determinada por sus representaciones y “antes de que un comportamiento inteligente se ejecute públicamente, ha sido algoritmizado en la interioridad del individuo”, Gallego-Badillo (1997, 37). Esta concepción del ser humano como procesador de información, utiliza la metáfora computacional para comparar las operaciones mentales con las informáticas.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

En la teoría constructivista, el aprendizaje tiene un carácter individual y se da por un proceso interno en el estudiante y lo ubica en una experiencia compartida, donde el estudiante no construye su conocimiento solo, sino por la mediación de otros y por el contexto en el que se mueve. En este enfoque se destaca la teoría psicogenética de Piaget, el aprendizaje significativo de Ausubel y la teoría del procesamiento de la información de Gagné.

El enfoque sociocultural, desde los postulados de Vygotski (1836-1934), resalta el origen social de los procesos psicológicos superiores. Este nivel histórico-cultural justifica “los cambios producidos en los procesos mentales humanos, como consecuencia de la aparición de transformaciones en la organización social y cultural de la sociedad”, como afirma De Pablos (1998, 462) citado por Sarmiento (2007, p. 4).

Bruner (1974, citado por Sarmiento (2007 p. 8) con relación al aprendizaje por descubrimiento, manifiesta:

Dentro de la cultura, la primera forma de aprendizaje esencial para que una persona llegue a considerarse humana no es el descubrimiento, sino tener un modelo. La presencia constante de modelos y la respuesta constante a las respuestas sucesivas del individuo, en un intercambio continuo de dos personas, constituye el aprendizaje por descubrimiento orientado por un modelo accesible.

En la Teoría Ecléctica, que combina elementos cognitivos y conductuales, el aprendizaje activo se obtiene a través de un proceso pensado a partir de necesidades, intereses y prioridades. Se hace énfasis en la reflexión y en la criticidad. De acuerdo con Campos y Palomina (2006) Gagné plantea 8 fases del aprendizaje, que son:

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

- Fase de Motivación
- Fase de Comprensión o Aprehensión
- Fase de Adquisición
- Fase de Retención
- Fase de Recuperación de la Información
- Fase de Generalización
- Fase de Desempeño
- 8. Fase de Retroalimentación

Para Gagné, citado por Campos y Palomino (2006, p. 5) los procesos internos que ocurren en la mente del estudiante son los que interesan a la teoría del aprendizaje, destacando la importancia de la expectativa, es decir, eso la expectativa del estudiante con respecto a lo que puede hacer con ese aprendizaje, qué uso darle, en qué contexto.i

Otro aspecto importante a tener en cuenta en los enfoques de enseñanza – aprendizaje es lo relacionado con el pensamiento del profesor; para ilustrar el tema, el presente trabajo retoma apartes de la investigación que Lago y Múnera (2008) presentan en su trabajo de grado titulado *Los Currículos de Formación de Educadores Infantiles en el Caribe Colombiano: Condiciones Pedagógicas para el Desarrollo de la Autonomía en el Niño, Una Propuesta Alternativa* donde manifiestan que en el año 1975 el National Institute Of Education (Instituto Nacional de Educación) realizó un panel, dirigido por Lee Shulman, cuyo objeto central fue la descripción de la vida mental de los profesores. Los participantes coincidieron en considerar al profesor como “un agente que toma decisiones, reflexiona, emite juicios, tiene creencias, actitudes, entre otras y que con este capital cultural construye la cotidianidad de la enseñanza y de la educación en la escuela en Perafán y Adúriz, (2001), esta investigación aporta el reconocimiento al pensamiento del profesor como un profesional reflexivo e intelectualmente comprometido.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

En este mismo estudio se expone que “durante el mismo año 1975, un elevado número de académicos, en varios países inician trabajos de investigación encaminados a estudiar el pensamiento del profesor, como una condición fundamental que explica la posibilidad de desarrollo del docente y comprender las diferentes prácticas de enseñanza”.

Muestra de los estudios sobre el pensamiento del profesor se expusieron en el Congreso realizado en la Rábida (Huelva) y en Sevilla- España y de allí salió el primer libro publicado en España sobre el pensamiento de los docentes. Pensamiento de los profesores y toma de decisiones (1986) según Villar. En Perafán y Adúriz (2002) Las investigaciones realizadas sobre el pensamiento del profesor han tenido como supuestos básicos de la investigación los siguientes:

Expresan las autoras además que el profesor es un sujeto reflexivo racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional que plasma en su quehacer pedagógico cotidiano y citando a Clark y Peterson (1990, p: 442,539) manifiestan que los pensamientos del profesor influyen sustancialmente en su conducta e incluso lo determinan, mediando así significativamente sus acciones de aula.

Consideran además, en su estudio, que en las investigaciones sobre el pensamiento del profesor, durante largo tiempo el eje fue, el estudio de sus operaciones superiores, pues se consideró que eran las responsables de sus actuaciones. Más tarde surgió otra línea investigativa centrada en los contenidos del pensamiento del profesor, porque así como las construcciones de los estudiantes están permeadas por el contexto, igualmente sucede con las del profesor y subyacen en su práctica pedagógica.

La emergencia de las teorías cognitivas juega un papel importante en el origen de la línea del “pensamiento del profesor”. Esto lo reconoce Revière (1987) cuando afirma “lo más general y común, podemos decir de la psicología cognitiva es que refiere la explicación de la conducta a

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

entidades mentales, a estados, procesos y disposiciones de carácter mental” (p.21). Es esta tesis precisamente la asumida por muchos investigadores en educación, entre ellos algunos como marco teórico de referencia, para justificar su trabajo de descripción y explicación de su acción de enseñanza.

De acuerdo con Porlan (1999), en su escrito el Diario del Profesor:

El profesor es el mediador fundamental ente la teoría y la práctica educativa, Las características de su trabajo profesional le confieren un papel regulador y transformado de toda iniciativa externa que pretenda incidir en la dinámica de las aulas. Esta mediación se realiza a través de un doble proceso. Por un lado, en el plano cognitivo, el profesor interpreta y valora las informaciones exteriores que recibe, sean éstas modelos educativos o instrucciones curriculares, desde sus propios esquemas de conocimiento. Digamos en este sentido, que el profesor posee un sistema de creencias sobre la enseñanza que opera a modo de filtro cognitivo a veces incluso de obstáculo cognitivo, respecto a dicha información”(p. 2-3).

Desde este punto de vista se hace necesario establecer cómo se da la mediación entre lo que el profesor enseña, cómo lo enseña y cómo lo están recibiendo los estudiantes, es decir cómo es su enfoque de enseñanza y cómo lo está interpretando desde el plano cognitivo y desde sus creencias y concepciones. Si bien, Macías (2001) expone que el profesor no media entre el contenido y el alumnado, sino que tiene una función activa y comprometida, en tanto que:

El profesor con su discurso y su actitud personal induce a aprender, mostrando maneras y motivos para que el alumno conecte con las explicaciones y dando respuestas a sus interrogantes e intereses concretos. (...) la motivación es propiciada por el profesor desde los intereses – descubrimientos – de los alumnos, orientándolos y conduciéndolos. (p. 610).

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

En Perafán y Adúriz (2.002) consideran existe la necesidad de reconocer en el profesor un conocimiento práctico. De acuerdo con estos autores el conocimiento práctico del profesor se diferencia del conocimiento teórico en tanto el primero se compone de contenido experiencial, filosofía personal, ritual, imagen y unidad narrativa.

Por otra parte, con relación a la enseñanza, Monroy (2014) citando a Hounsell plantea que hasta los años sesenta la enseñanza en educación superior permaneció alejada del interés de los investigadores. Gran parte del interés en cómo se enseña provenía de consultas a profesores sobre lo que ellos perciben del proceso enseñanza-aprendizaje, si bien los estudiantes no tenían voz sobre lo que ellos pensaban de dicho proceso. En su investigación encuentra que en otros muchos países industrializados, parece que existe una gran contradicción entre las intenciones del profesorado sobre lo que deben aprender sus estudiantes y lo que estos realmente aprenden (Entwistle and Percy, 1974, en Entwistle, 1984; Gow, et al., 1992). Además, son muchos los estudios que muestran que la manera en la que los docentes perciben su forma de enseñar no siempre coincide con la percepción que tienen los estudiantes de la misma (Willcoxson, 1998).

Soler-Contreras, Cárdenas-Salgado, Hernández-Pina y Monroy-Hernández, (2016) en su artículo titulado *Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza: origen y evolución. Educación y Educadores*, manifiestan que:

En los primeros años de la década de los setenta del siglo pasado, desde la Universidad de Gotemburgo en Suecia, se empezaron a gestar los primeros trabajos que desembocarían en la consolidación de la línea de investigación SAL y en el origen de los constructos enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza ([tabla 1](#)). Estos surgieron de la identificación de claras diferencias cualitativas entre los estudiantes a la hora de realizar la lectura de un artículo (Marton y Säljö, 1984), y en el intento por buscar explicaciones consistentes a este hecho.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Es importante señalar que SAL significa Student Approaches to Learning (Enfoques de Aprendizaje).

En la Tabla que referencian presentan ideas centrales de aproximaciones investigativas realizadas por diferentes autores de la escuela de Gotemburgo, en este estudio doctoral se resaltan algunas, como las de Marton F, Saljo R., realizadas en el año el 1975, de ellas, el artículo ya mencionado señala como ideas principales:

...los autores sistematizan los hallazgos iniciales encontrados al aplicar la fenomenografía a la lectura, en artículos a estudiantes universitarios, su análisis le permite vislumbrar dos categorías, a las que más adelante etiquetan como enfoque superficial y enfoque profundo de aprendizaje.

En otros estudios, realizados en 1976, estos mismos autores “dan a conocer los constructos enfoque profundo de aprendizaje y superficial como rutas para aproximarse al conocimiento, inicialmente centrados solo en la lectura de artículos científicos.

Continúan presentando los autores del artículo, datos interesantes de esta evolución en el enfoque de aprendizaje, ahora desde la Escuela de Edimburgo en el Reino Unido a finales de la década del 70 del siglo pasado y manifiestan que:

En el Reino Unido como escenario, específicamente en la Universidad de Edimburgo, en los últimos años de la década de los setenta, un grupo de investigadores con Entwistle a la cabeza, empezaron a darle una orientación cuantitativa a las investigaciones en la línea SAL mediante la construcción de inventarios que facilitarían la identificación de cómo los estudiantes procesan la información en las diferentes tareas académicas.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Señalan como ideas principales de estas investigaciones, desde diferentes publicaciones, la de Entwistle N. J, titulada *How Students Learn: information processing, intellectual development confrontation*, desarrollada en el año 1975, centrando su atención en describir desde la teoría del procesamiento de la información la manera cómo los estudiantes aprenden.

Otro análisis interesante de señalar es el que hacen de la investigación titulada *The World of the Lerner, capítulo 14*, año 1984, de los autores Morgan A. y Beaty L, señalando que “el foco de interés está en las estrategias de aprendizaje y su influencia en el tipo de enfoque y en los logros alcanzados”.

Otra de las escuelas que presentan es la Australiana, destacando en ella a John Biggs y ubican su trabajo investigativo entre los años sesenta y noventa del siglo pasado, así mismo, resaltan los trabajos investigativos realizados por él con Marton y Säljö de Suecia, y Entwistle, Hanley, Hounsell, Ramsden en Edimburgo. Una de las investigaciones que relacionan es: *Student motivation and study strategies in universities and CAE population*, y destacan como idea principal que “analizan la variables motivación y estrategias en los procesos de aprendizaje en una muestra de estudiantes universitarios, haciendo uso de los resultados obtenidos mediante el cuestionario SPQ”

Con relación a los enfoques de enseñanza, señalan Soler-Contreras, Cárdenas-Salgado, Hernández-Pina y Monroy-Hernández (2016) en su artículo ya referenciado, que aunque ya desde la década de los setenta se venían explorando las formas como se orientaban los procesos de enseñanza, ante todo a nivel universitario, la investigación formal de los enfoques de enseñanza con la fenomenografía como eje orientador no se consolidó sino hasta bien entrada la década de los noventa. Esta vez es desde la escuela de Edimburgo, con Hounsell y Ramsden, como pioneros. Luego Keigh Trigwell, nativo de Australia, y Michael Prosser, de Inglaterra, se unieron y lideraron los trabajos más representativos que permitieron consolidar el constructo enfoque de enseñanza, y diseñaron y validaron el cuestionario más ampliamente utilizado para

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

caracterizar el enfoque de enseñanza de los profesores, el *approaches to teaching inventory* (ATI).

Algunos de los resultados que presentan son de investigaciones como las de:

- Hounsell, D. año 1984, titulada *Understanding Teaching and Teaching for Understanding, capítulo XV*, “se preocupa por el enfoque de enseñanza y su repercusión en el enfoque de aprendizaje visto desde la perspectiva de los estudiantes”
- Otra investigación relacionada se remonta a 1999, desarrollada por Trigwell K, Prosser, M y Waterhouse, F., titulada *Relations between teachers’ approaches to teaching and students’ approaches to learning*, y presentan como idea central de la investigación “como se relaciona el enfoque de enseñanza de los profesores con los enfoques de aprendizaje de los estudiantes”

Para la autora de esta tesis doctoral, es pertinente resaltar del artículo que se ha estado referenciando, la investigación realizada por Biggs, J. W, en el año 2005, titulado *Calidad del Aprendizaje universitario*, donde se señala como ideas centrales del mismo en el capítulo dos “unas categorizaciones de docentes en tres niveles, según si enfocan su enseñanza centrándose en lo que el estudiante es (nivel 1), el docente es (nivel 2) o en lo que el estudiante hace (nivel 3)”. Se resalta este artículo porque tienen afinidad con los propósitos de esta investigación doctoral.

Para concluir, este recorrido por diferentes autores sobre los enfoques de enseñanza – aprendizaje le dan sustento teórico y conceptual a la presente tesis doctoral, así como la evolución investigativa con relación a los enfoques de enseñanza y a los enfoques de aprendizaje, ha permitido situar los orígenes de estas líneas de investigación en el ámbito internacional, enriqueciendo la presente investigación con sus aportes.

2.2. Concepto de Infancia, Educación Infantil

2.2.1. Infancia

La infancia significa mucho más que el tiempo que transcurre entre el nacimiento y la edad adulta, se refiere al estado y la condición de la vida de un niño: a la calidad de esos años. Nueva definición de infancia basada en los derechos humanos (Unicef 2005)

Según Alzate Piedrahita, citado por Jaramillo (2007), “La concepción pedagógica moderna de la infancia, define a ésta como un periodo reservado al desarrollo y a la preparación para el ingreso de la vida adulta; y la concepción pedagógica contemporánea de la infancia, entiende a ésta como un período vital reservado al desarrollo psicobiológico y social en el marco de los procesos educativos institucionales”.

Para Lago y Múnera (2008) la Infancia es la etapa donde se privilegia la socialización, la formación de la consciencia moral y los procesos educativos asociados al desarrollo de la autonomía, lo que implica una identidad propia como sujeto de derecho donde el niño tenga su espacio que le permita crecer, jugar y desarrollarse. Concepto que se mantiene vigente en este estudio.

Novoa (2015) en su tesis doctoral titulada *Concepciones de Infancias en la formación de Maestros de Preescolar en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia* presenta concepciones de Infancia desde diferentes autores, como:

Philippe Ariés (1987), pionero de la historiografía de la Infancia, expresa que “la infancia fue inventada entre fines del siglo XVII e inicios del XVIII”, y aunque había niños no

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

había infancia, por lo que el concepto de infancia en esa época no existía, el niño se asumía en ese entonces como un adulto en miniatura (pg. 22).

Lloyd de Mause, fundador del Instituto de Psicohistoria en Nueva York, presenta una nueva ciencia: la Psicohistoria, la cual “se fundamenta en que la teoría de la infancia contempla una futura utopía de la armonía del adulto niño”. Parte de los fundamentos de la Psicohistoria se basan en el psicoanálisis al explorar la vida individual desde las raíces de la infancia. El interés se centra en observar qué sucedió en los primeros años que configuraron el desarrollo de la personalidad (Gutierrez y Pernil, 2008) citados por Novoa (2015. p 25).

Vale la pena citar de esta tesis doctoral los argumentos que presenta De Mause en desacuerdo con la tesis de Ariés:

...él sostiene que el niño tradicional era feliz porque podría mezclarse libremente con las personas de diversas clases y edades y que en los comienzos de la época moderna se “inventó” un estado especial llamado infancia que dio origen a una concepción tiránica de la familia que destruyó la amistad y sociabilidad y privó a los niños de libertad, imponiéndoles por vez primera la férula y la celda carcelaria (De Mause, 1982, p.22) citado por Novoa (2014. 29)

Continúa la Dra. Novoa citando a De Mause (1982) quien argumentaba que

En la alta Edad Media no existía el concepto de infancia. “El arte medieval anterior al siglo XII desconocía la infancia o no intentaba representarla” porque los artistas eran “incapaces de pintar un niño salvo como un hombre en menor escala” (pg. 29)

Otras de las concepciones que presenta la tesis doctoral referenciada se citan a continuación:

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

En el Corán existía una concepción de infancia, la cual se constituía en una pieza fundamental para la persona, el estudio que se está referenciando, describe el sentido que para Mahoma tenía la enseñanza, su amor a la infancia y la importancia del papel de ella en la estructura y evolución de la personalidad (pg. 30).

En la época de la colonia, se lee en el estudio referenciado se develaron algunas concepciones de infancia que fue representada en “esclavitud infantil, el abandono, el aborto, el infanticidio y la pintura barroca, al servicio de la evangelización, ésta acudió a las figuras ejemplarizantes del Niño Jesús, la Virgen María niña y la Sagrada Familia como modelos morales” (pg. 35)

Como resultado del abandono, surgen las nodrizas y amas de crías. Novoa (pg. 38) (citando a Castro citado por Londoño y Londoño, 2010) expresa que las relaciones fuera del matrimonio eran consideradas ilegítimas, el concubinato era castigado y los hijos, producto de estas relaciones, eran mal vistos por la sociedad. Estos niños eran abandonados y enviados a conventos, hospicios y en casa de expósitos, así se crea en 1642 la Casa de Niños Expósitos en Santa Fé de Bogotá, con algunas particularidades como: si eran blancos y mestizos se entregaban en adopción a una familia o a un taller artesanal, si eran indígenas se devolvían a su lugar de origen, si eran negros se entregaban como esclavos.

En la modernidad se configura una concepción de infancia universalizante donde se presentan subjetividades obedientes, sumisas, dependientes, dóciles y disciplinadas (pg. 115).

Desde la Estrategia de Cero a Siempre (2013), se declara una concepción de infancia donde los niños y niñas “son ciudadanos sujetos de derechos, son seres sociales y singulares, e inmensamente diversos”, por lo tanto, no se deben concebir como pequeños adultos.

2.2.2 Educación Infantil

Hablar de Educación infantil, obliga a una mirada retrospectiva, desde la edad antigua donde se encuentran los postulados de Platón, Aristóteles y Quintiliano. En este sentido, desde el reconocimiento de la infancia, en sus estudios sobre la Educación Infantil Lago y Múnera (2008) expresan que con anterioridad a la formalización de las instituciones de educación preescolar han existido precedentes teórico pedagógicos que tuvieron presente la importancia de la formación de los infantes como una fundamentación y desarrollo de capacidades que les permitan transitar satisfactoriamente por los siguientes niveles del sistema educativo, lo cual permite introducir en esta tesis doctoral conceptos de Educación Infantil.

Esos precedentes teóricos se remontan a la Grecia clásica. El mismo Aristóteles (384 – 322 A. de C.) indicó la necesidad de una educación basada en el juego. La educación sería recibida en el seno de la familia, considerada centro y fuerza del bien, compaginándola, entre los cinco y siete años de edad, con asistencia a la escuela para que los niños prepararan las lecciones y ejercicios que deberían seguir posteriormente. Es decir los dos años de preparación preescolar (en la concepción actual) como actividad propedéutica al ingreso en la escuela.

En este sentido, Cordero (2010), en su artículo titulado La Educación Infantil a lo largo de la Historia: Un Progreso Pedagógico, manifiesta que:

- Platón sostenía que los niños nacen ya dotados de habilidades específicas, que su educación puede y debe potenciar. Sus puntos de vista siguen hoy vigentes en la idea de las diferencias individuales ante una misma educación. Aristóteles, por su parte, propuso métodos de observación del comportamiento infantil, que fueron precursores de los que hoy aplican los investigadores. Según el educador Quintiliano, el adecuado entrenamiento

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

del orador debía desarrollarse desde el inicio de la vida, estudiando la lengua, la literatura, la filosofía y las ciencias, con particular atención al desarrollo del carácter.

Siglos más tarde, Jan Amos Comenio (1592-1670), Padre de la Pedagogía, y Jean Jacques Rousseau (1762), quienes en sus obras *La Didáctica Magna* y *El Emilio*, respectivamente, resaltan la importancia de la educación desde la infancia y le dan una mirada diferente al niño. En este sentido, Comenio, en su obra *la Didáctica Magna*, resalta en el Capítulo VII titulado *La Formación del Hombre se hace muy fácilmente en la Primera Edad, y no puede hacerse sino en esta*, la importancia de la enseñanza desde la infancia, ya que en esta etapa el cerebro, lo asemeja como la cera, está en capacidad de recibir las cosas por medio de los sentidos, ya que en la etapa de niñez “hay mayor ardor, ingenio rápido, memoria tenaz” (Comenio, *la Didáctica Magna*, citado por Múnera en su proyecto de tesis doctoral).

Desde otra dimensión Jean Jacques Rousseau (1762) con su obra *El Emilio*, rompe con la mirada hegemónica del niño como una persona adulta, para considerarlo como un individuo con su propia forma de ser, de pensar y de sentir, que difiere radicalmente de los adultos. Sus planteamientos sobre la educación infantil estimularon nuevos modelos de educación, basados en su desarrollo psicológico y físico, en concordancia con los ideales educativos de la modernidad, centrados en la libertad y la espontaneidad, que conducirían en tiempos posteriores al florecimiento de la educación no directiva y libertaria (Documento Orientaciones Pedagógicas para el Grado de Transición citando a Colmenar, 1995, p.19).

En el siglo XIX varios pedagogos impactaron en la educación infantil, entre ellos sobresale Johann Pestalozzi, gran seguidor de los postulados de Rousseau. De acuerdo con Cordero (2010: 139), Pestalozzi expresaba que “el proceso de desarrollo humano (sensitivo, intelectual y moral) sigue el curso evolutivo de la naturaleza del niño, sin adelantarse artificialmente al mismo”; es decir hacía énfasis en una enseñanza que tuviera en cuenta el desarrollo natural del niño y en tener en cuenta a la educación como el camino que permite la autonomía.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Otra persona influyente en la educación infantil de este siglo es Federico Froebel, creador de los kindergarten o jardines infantiles. Froebel (2003. Pg.3) en su libro *La Educación del Hombre* manifiesta que la “la educación debe llevar al hombre a conocerse a sí mismo, a vivir en paz con la naturaleza y en comunión con Dios”. Froebel era defensor de la enseñanza natural, ya que consideraba la naturaleza misma como guía para el hombre. Creía en una educación y enseñanza basada en unos principios de libertad y espontaneidad desde la infancia, desde el niño, a quien miraba como el discípulo. Consideraba que la coacción y la aversión apartarían del niño la libertad y el amor y deja ver en su libro que la dureza engendra obstinación y engaño y en esas condiciones la acción de la educación y la enseñanza es nula.

Al adentrarse en la historia de la educación infantil, se encuentra que en el siglo XVIII aparecen en Europa las primeras instituciones de educación infantil. De acuerdo al documento *Orientaciones Pedagógicas para el grado de Transición*, éstas recibieron varios nombres, por ejemplo: en Inglaterra se les conoció como las Dame Schoolls, en Alemania como Asilos de niños y en Holanda como escuelas de juego, las cuales fueron pensadas para dar albergue a niños de familias pobres, tenían un sentido asistencial. Se lee en el mismo documento que en Inglaterra a finales de 1830, con el desarrollo industrial, las familias Inglesas de bajos recursos económicos fueron sometidas a extensas jornadas de trabajo, lo que implicó dejar a los niños solos y algunas veces abandonados en las calles, esto dio origen a los hospicios, no solo en Inglaterra sino en otros países de Europa en la primera mitad del siglo XIX.

En el siglo XIX, Pestalozzi crea en Alemania un instituto, cuyo propósito era brindar educación a niños en condición de abandono. Por otro lado, en Alemania se origina la idea de los jardines infantiles. Su gestor, Friedrich Froebel (1782-1852), consideraba que el desarrollo infantil dependía del juego como actividad espontánea, del trabajo manual como actividad constructiva y del estudio de la naturaleza; y daba importancia central al valor de la expresión corporal, al dibujo, al juguete, al canto y al lenguaje. Esta propuesta supera el carácter

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

asistencialista de las Dame Schoolls, y en 1840 se establece el primer Kindergarten en Alemania, constituyéndose en un hito de la educación infantil en el mundo occidental. Las ideas y propuestas de Froebel se extendieron rápidamente a Estados Unidos y a varios países de Europa, Asia y América Latina.

Para finalizar este recorrido histórico, es importante mencionar la Escuela Nueva o Escuela Activa, que surgió a finales del siglo XIX pero cobró mayor importancia en la primera mitad del siglo XX. Esta corriente se caracteriza por haber sido un movimiento pedagógico que tuvo un gran impacto en la Modernidad por sus fundamentos renovadores centrados en la actividad, en los estímulos, la libertad, en la autoformación, en oposición a la escuela tradicional. Entre los representantes de este movimiento se encuentran María Montessori y Ovidio Decroly.

En este mismo recorrido histórico de la evolución de la Educación Infantil, el Ministerio de Educación Nacional en Colombia en su texto sobre Orientaciones Pedagógicas para el Grado de Transición, resalta, entre otros aspectos, la Escuela Nueva y el método de María Montessori (1870-1952), el cual se centra en despertar la actividad del niño y la niña por medio de estímulos, orientados a promover su autoeducación. Las ideas pedagógicas que fundamentan dicho método son: el conocimiento profundo y científico, la individualidad, la autoeducación, y el ambiente libre de obstáculos y con adecuados materiales didácticos para introducir a los menores en los requerimientos de la vida práctica.

De allí que una de las tendencias en Educación Infantil en el mundo moderno es el logro de la formación integral del niño, tal y como lo planteó en 1996 a la UNESCO la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, que hizo explícitas cuatro dimensiones de aprendizaje humano: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Se cita nuevamente el documento sobre Orientaciones en Transición del Ministerio de Educación de Colombia (2010), con el ánimo de ampliar características de esta Escuela y resaltar algunos de sus representantes, entre los cuales se encuentran:

Se fundamenta en la idea de que el acto pedagógico reside en la actividad infantil, donde se valora de manera sustancial la autoformación y la actividad espontánea; por esta razón también se la conoce como escuela activa, como oposición a la escuela tradicional, centrada en la pasividad del sujeto. Esta mirada renovadora de la escuela sintió el impacto del desarrollo de la psicología y la sociología de la educación. Maria Montessori, junto con Ovidio Decroly, fueron dos grandes renovadores de los métodos de la educación infantil que se destacaron en este movimiento. El método de María Montessori (1870-1952) se centra en despertar la actividad del niño y la niña por medio de estímulos, orientados a promover su autoeducación. Utiliza abundante material didáctico (cubos, prismas, sólidos, cajas, tarjetas) puestos al alcance de los pequeños y destinados a desarrollar la actividad de los sentidos. Las ideas pedagógicas que fundamentan dicho método son: el conocimiento profundo y científico, la individualidad, la autoeducación, y el ambiente libre de obstáculos y con adecuados materiales didácticos para introducir a los menores en los requerimientos de la vida práctica.

Por la misma época, Ovidio Decroly (1871-1932) sustenta que el descubrimiento de las necesidades de los niños es el mejor camino para identificar sus intereses, teniendo en cuenta que estos los atraen y mantiene su atención; es decir, la escuela para el niño y no el niño para la escuela. Su método se basa en un enfoque globalizador, el cual se opone a los métodos analíticos que sostienen que los niños primero aprenden las partes para luego comprender el todo. Introduce los centros de interés como una propuesta pedagógica, donde se respeta las aspiraciones infantiles y, a su vez, se atiende a las presiones externas por su formación intelectual. La enseñanza así organizada, permitiría desarrollar de

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

manera activa las capacidades intelectuales de los menores, para adaptarse a su ambiente social y físico (2010: 9)

Por otro lado, Un estudio que complementa la importancia de la educación desde etapas tempranas es el realizado por Campos (2010), quien en su artículo titulado *Neuroeducación: Uniendo las Neurociencias y la Educación en la búsqueda del Desarrollo Humano*, apoyada en otras investigaciones presenta una relación entre el cerebro y el aprendizaje y parte de la premisa que es importante conocer características fundamentales del cerebro y su funcionamiento para poderlo vincular al aprendizaje, ya que este es el encargado de seleccionar, priorizar, procesar información, registrar, evocar, emitir respuestas motoras, consolidar capacidades, entre sus miles de funciones.

Entre los aspectos a señalar de este estudio, es importante resaltar que el cerebro, es el único órgano del cuerpo humano que tiene la capacidad de

- aprender y a la vez enseñarse a sí mismo.
- su enorme capacidad plástica le permite reorganizarse y reaprender de una forma espectacular, continuamente. Con aproximadamente 100 mil millones de células nerviosas llamadas neuronas, el cerebro va armando una red de conexiones desde la etapa prenatal y conformando un “cableado” único en cada ser humano, donde las experiencias juegan un rol fundamental. Este gran sistema de comunicación entre las neuronas, llamado sinapsis, es lo que permite que el cerebro aprenda segundo tras segundo.
- Cada cerebro es único, irrepetible, aunque su anatomía y funcionalidad sean particularmente de la raza humana.
- Es poderoso en captar el aprendizaje de diferentes maneras, por diferentes vías pues está naturalmente diseñado para aprender.
- Las emociones matizan el funcionamiento del cerebro: los estímulos emocionales interactúan con las habilidades cognitivas. Los estados de ánimo, los sentimientos y las emociones pueden afectar la capacidad de razonamiento, la toma de decisiones, la

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

memoria, la actitud y la disposición para el aprender. Además, las investigaciones han demostrado que el alto nivel de stress provoca un impacto negativo en el aprendizaje, cambian al cerebro y afectan las habilidades cognitivas, perceptivas, emocionales y 7 sociales. Un educador emocionalmente inteligente y un clima favorable en el aula son factores esenciales para el aprendizaje.

- El cerebro necesita del cuerpo así como el cuerpo necesita del cerebro. Ambos aprenden de forma integrada.
- El movimiento, la exploración por medio de los órganos sensoriales, la expresión corporal, las experiencias directas y concretas estimulan el desarrollo de los sistemas sensoriales, de los sistemas motores y de diferentes regiones en el cerebro.
- Los ejercicios y el movimiento permiten mayor oxigenación del cerebro, mejoran habilidades cognitivas, estimulan capacidades mentales, sociales y emocionales. El input sensorial construye todos los conocimientos que tenemos y están vinculados a la percepción, cognición, emoción, sentimientos, pensamientos y respuestas motoras.
- El cerebro aprende desde diferentes vías. En los últimos años se ha hablado de cómo el cerebro es capaz de aprender de diferentes formas, utilizando varias estrategias y elementos del entorno.

Se apoya la Dra. Campos (2010) en las teorías del doctor Howard Gardner (1983) acerca de las múltiples inteligencias que conforman el cerebro humano. Explica, en su teoría, que “el cerebro no cuenta con sólo un tipo de inteligencia, sino con varias inteligencias que están interconectadas entre sí pero que a la vez pueden trabajar de manera independiente y tener un nivel individual de desarrollo”.

A manera de conclusión, la información histórica presentada por Novoa, apoyada en investigadores, sobre cómo era considerada la infancia en la época medieval, de la colonia y en la modernidad, al igual que la concepción presentada por otros expertos referenciados en este capítulo permite recuperar datos importantes sobre la concepción de infancia y educación

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

infantil, que ayudan a entender el lugar que fueron ocupando los niños y las relaciones de ellos con los adultos, así mismo se hacen revisiones y análisis desde diferentes autores y épocas sobre lo que es enseñanza, aprendizaje, y el concepto de enfoque.

Lo anterior, permite dar inicio al análisis de cómo ha sido el proceso de formación del Educador Infantil en Colombia, a partir de una revisión del contexto legal, político, social y económico en que fueron emergiendo una serie de normas, decretos, leyes, legislaciones, lineamientos que van impactando las propuestas curriculares de las licenciaturas y otros programas de educación, en respuesta a un mundo globalizado que requiere cada día de hombres y mujeres competentes, críticos, autónomos, capaces de tomar decisiones, competencias éstas que deben ser formadas y desarrolladas desde edades tempranas con la participación de la familia, la escuela y la sociedad en general.

2.3. Bases Normativas.

2.3.1. Su impacto en los currículos e Investigaciones

De acuerdo al documento El Sentido de la Educación Inicial, (2011, pg. 18), en 1927 se crea el Instituto Pedagógico Nacional en Bogotá dirigido por la Dra. Franzisca Radke, quien llegó con la misión alemana. Se creó una sección para preparar al talento humano que se encargaría de la atención y educación de niñas y niños menores de 6 años en espacios que ya empezaban a institucionalizarse.

Menciona el mismo documento que la Dra. Radke funda la escuela Montessori de Bogotá, donde se formaron las primeras maestras preescolares. Escuela ésta que fue cerrada de manera temporal y vuelve a abrir sus puertas en 1956 pero con el nombre de Instituto de Educación

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Preescolar, constituyéndose en antecedente del programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.

En 1935 funcionaban 280 establecimientos preescolares en el país.

Las primeras maestras de preescolar egresan en los años 40, de instituciones que funcionaban en Medellín, Cali y Barranquilla.

En 1960, es reestructurado el Ministerio de Educación Nacional (MEN), mediante el Decreto 1637 y se crea la sección de Preescolar, asignándole las funciones de estudiar los problemas y necesidades de este ciclo escolar, establecido de los 3 a 6 años, y de elaborar planes de estudio, normas de funcionamiento, campañas de divulgación y estrategias de seguimiento al servicio prestado por las instituciones.

Estando vigente la preocupación del gobierno nacional de regular y normalizar los jardines infantiles, el estado colombiano, mediante la Ley 27 de 1974, formula por primera vez una práctica de atención y protección a los niños menores de siete años en que se formalizan relaciones entre salud y educación. Se expide entonces la Resolución 5020 de julio de 1974, que reglamentó el Decreto 99 de Diciembre de 1973, el cual regula la creación y organización de las instituciones educativas, norma ésta que demanda una mayor rigurosidad en la formación no solo del educador infantil sino también del personal directivo y estableciendo requisitos de titulación o capacitación específicos, avalados por el Ministerio de Educación Nacional que estableció diversas titulaciones: Maestro de Educación Preescolar, Maestra especializada en Educación Preescolar o Experta.

También reglamenta este decreto los niveles de Preescolar así:

Albergue o Guardería: 2 a 4 años

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Jardín Infantil: 4 a 7 años.

El Decreto 2499 de diciembre 5 de 1973 establece los requisitos para la fundación, inscripción, licencia de funcionamiento y aprobación de establecimientos educativos que funcionan en la República de Colombia, incluyendo los planteles de educación preescolar.

La ley 27 de 1974, mediante la cual el Estado Colombiano formula por primera vez una política de atención y protección a los niños menores de siete años en lo que tiene que ver con salud y educación, surge en respuesta a la crisis mundial del ajuste económico, que afectó a los grupos más vulnerables como son mujeres y niños, de acuerdo a la establecido en el documento Lineamientos curriculares para el grado de Transición (2014, pg. 4).

En 1976, mediante el decreto 088 del 22 de enero, se incorpora el nivel preescolar y en su Artículo 6° la define como

Se llamará educación preescolar la que se refiera a los niños menores de seis (6) años. Tendrá como objetivos especiales promover y estimular el desarrollo físico, afectivo y espiritual del niño, su integración social, su percepción sensible y el aprestamiento para las actividades escolares, en acción coordinada con los padres de familia y la comunidad.

Este mismo Decreto establece que es función de la división de diseño y Programación Curricular de Educación Formal: Art. 33, literal b) Diseñar los currículos para la capacitación y el perfeccionamiento del personal docente de educación preescolar básica, media e intermedia; y literal d) Diseñar y elaborar el currículo de la educación preescolar, en colaboración con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF.

En 1984, a través del Decreto 1002 de Abril 24, se establece el Plan Estudios para la de Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) Media Vocacional de la Educación y Formal Colombiana. En su Artículo 1° Se establece el

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional en todos los centros educativos de Educación Formal del país y se expresa en el Decreto que se entiende por Plan de Estudios el conjunto estructurado de definiciones, principios, normas y criterios que, en función de los fines de la educación, orienta el proceso educativo mediante la formulación de objetivos por niveles, la determinación de áreas y modalidades, la organización y distribución del tiempo y establecimiento de lineamientos metodológicos, criterios de evaluación y pautas de aplicación y administración. En su Artículo 2° de acuerdo con el Decreto ley 088 de 1976 y con los fines establecidos en el artículo 3° del Decreto 1419 de 1978 la familia, la comunidad y las autoridades, integrarán esfuerzos para crear ambientes propicios que permitan al alumno lograr los siguientes objetivos en la Educación Preescolar: Desarrollar integral y armónicamente sus aspectos biológico, sensomotor, cognitivo y socioafectivo, y en particular la comunicación, la autonomía y la creatividad, y con ello propiciar un aprestamiento adecuado para su ingreso a la Educación Básica.

En la década del 90 impactado por el movimiento mundial a favor de la niñez y la educación que provocó la Conferencia Mundial de la Educación para Todos y la Cumbre Mundial a favor de la Infancia, se condiciona la incorporación paulatina de políticas y planes de desarrollo que la favorezcan en los distintos países. Como consecuencia de ello, en Colombia surgen los planes: Apertura Educativa, El Salto Educativo y desde este marco se diseñan por primera vez planes de mejora para el aumento de cobertura y el mejoramiento de la calidad educativa en la educación preescolar.

Hasta este momento la educación preescolar es un nivel de educación formal, pero no tiene el carácter de obligatoriedad que adquiere con la Constitución Nacional de 1991, la cual en el artículo 67, estableció que la educación sería obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprendería, como mínimo, un año de preescolar.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

En este orden de ideas, mediante el plan de Apertura Educativa (1991-1994), se nombra, por primera vez, el grado Cero en la educación colombiana, con la finalidad de estimular el ingreso a las escuelas públicas de los niños y niñas menores de 6 años; su propósito, contrarrestar los altos índices de repitencia en la educación básica primaria y mejorar la educación colombiana.

En 1992, mediante el Decreto 61 del 14 de Enero se institucionaliza el plan de universalización de la educación básica primaria dentro del marco del plan de apertura educativa 1991-1994 adoptado por el Gobierno Nacional, el cual, en su parágrafo expresa: “Entiéndase como universalización de la educación básica primaria la atención de los grados 0 a 5 de educación básica, como estrategia para ofrecer los 6 grados, ampliar la cobertura, mejorar la calidad educativa en las escuelas públicas del país y apoyar las acciones tendientes a la integración de los niveles de educación básica primaria y secundaria en los planteles oficiales con el propósito de incrementar el nivel de escolaridad de los colombianos

Luego, en 1994, la Ley General de Educación, Ley 115, fundamentada en el artículo 67 de la Constitución Política, define en el artículo 11, la organización y la prestación de la educación formal, estableciendo que ésta se organizará en tres niveles, siendo uno de ellos el de preescolar, el cual comprenderá mínimo un grado obligatorio. En su Artículo 15, define la educación preescolar como la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas y en Artículo 16 define objetivos específicos de la educación preescolar, entre los cuales se pueden citar, entre otros:

- a) El conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía;

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

- b) El crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lecto-escritura y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas;
- c) El desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como también de su capacidad de aprendizaje;
- d) La ubicación espacio-temporal y el ejercicio de la memoria;
- e) El desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia;
- f) La participación en actividades lúdicas con otros niños y adultos;

Más tarde, la Presidencia de la República expide el Decreto 2277 del 11 de Septiembre de 1997, mediante el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones.

Este Decreto en su Artículo 1º expresa que

- La educación preescolar hace parte del servicio público educativo formal y está regulada por la Ley 115 de 1994 y sus normas reglamentarias, especialmente por el Decreto 1860 de 1994, como por lo dispuesto en el presente decreto. Artículo 2º. La prestación del servicio público educativo del nivel preescolar se ofrecerá a los educandos de tres (3) a cinco (5) años de edad y comprenderá tres (3) grados, así: 1. Prejardín, dirigido a educandos de tres (3) años de edad. 2. Jardín, dirigido a educandos de cuatro (4) años de edad. 3. Transición, dirigido a educandos de cinco (5) años de edad y que corresponde al grado obligatorio constitucional.

En el Artículo 12 del presente Decreto se declara que

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

- El currículo del nivel preescolar se concibe como un proyecto permanente de construcción e investigación pedagógica, que integra los objetivos establecidos por el artículo 16 de la Ley 115 de 1994 y debe permitir continuidad y articulación con los procesos y estrategias pedagógicas de la educación básica. Los procesos curriculares se desarrollan mediante la ejecución de proyectos lúdico pedagógicos y actividades que tengan en cuenta la integración de las dimensiones del desarrollo humano: corporal, cognitiva, afectiva, comunicativa, ética, estética, actitudinal y valorativa; los ritmos de aprendizaje; las necesidades de aquellos menores con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, y las características étnicas, culturales, lingüísticas y ambientales de cada región y comunidad.

Por otro lado, el plan Decenal de Educación en Colombia 2006 – 2016 se define como un pacto social por el derecho a la educación en su objetivo No. 1 del capítulo Desarrollo Infantil y Educación Inicial garantiza la atención integral universal para los niños desde la gestación hasta los 6 años, en una perspectiva de derechos, para un ejercicio pleno de la ciudadanía.

En el año 2007, el gobierno a través del Documento de Política Pública de Primera Infancia CONPES 109, denominado “Colombia por la primera infancia establece la necesidad de “retomar y dar un nuevo significado a la temática de oportunidades efectivas de desarrollo de la primera infancia en Colombia. La Política se enmarca en el Plan Nacional de Desarrollo y se refuerza por los compromisos adquiridos en la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños”. Se reconoce en este documento que la primera infancia es el período de vida sobre el cual se fundamenta el posterior desarrollo de la persona y desde este reconocimiento, se argumenta la necesidad de la política pública.

En el análisis de la información de la presente investigación doctoral, se consideró necesario citar apartes de este documento, por ser la política pública de Primera Infancia en Colombia,

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

documento que imparte lineamientos para el desarrollo Infantil, el cual a su vez se soporta en algunos de sus apartados en investigaciones nacionales e internacionales.

Al hacer lectura de esta Política, se observa que Colombia va en consonancia con los lineamientos y orientaciones de orden internacional, en la búsqueda de esos mínimos internacionales que debe tener la atención a la infancia, la cual debe ser atendida de manera integral; de tal forma que la educación debe ir acompañada con los aspectos de salud, alimentación, recreación, entre otros, donde se resalta, como se ha dicho en párrafos anteriores, la responsabilidad compartida que tiene la familia, la escuela, las instituciones, el estado y la sociedad en general.

De esta manera, los argumentos que justifican la construcción de la política están relacionados con:

- Argumentos relacionados con el desarrollo humano. Las evaluaciones del bienestar de los individuos hoy en día han dejado de ser unidimensionales, para convertirse en medidas multidimensionales. El desarrollo humano es entonces entendido como un conjunto de condiciones que deben ser garantizadas, tales como la salud, la nutrición, la educación, el desarrollo social y el desarrollo económico.
- Garantizar una atención integral en la primera infancia es una oportunidad única para impulsar el desarrollo humano de un país.
- La educación inicial posee amplios efectos sobre el desempeño escolar y académico y es determinante, tanto para el desarrollo humano como para el económico.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

- Los niños y niñas que participan en los programas de educación inicial tienen mayores probabilidades de asistencia escolar, mejoran sus destrezas motoras y obtienen superiores resultados en las pruebas de desarrollo socio-emocional.
- La desnutrición antes de alcanzar los 6 años de edad se asocia a los problemas de diabetes y baja estatura; un bajo peso al nacer aparece correlacionado con aumentos en la presión sanguínea, enfermedades pulmonares crónicas y otras cardiovasculares.
- Durante estos primeros años de vida, no solamente se crean las bases fisiológicas para una buena salud, sino que se transmiten de padres a hijos aquellos valores esenciales que tendrán grandes compensaciones en el competitivo mercado laboral.
- Las intervenciones en la primera infancia ofrecen los mayores retornos sociales, al compararse con intervenciones en etapas posteriores . De esta forma, es importante resaltar que, de la misma manera como las sociedades bien educadas generan crecimiento económico, los programas para el desarrollo de la primera infancia, son el primer paso para el logro de la educación primaria universal y para la reducción de la pobreza.
- Argumentos científicos. El cerebro a los 6 años posee ya el tamaño que tendrá el resto de la vida, convirtiéndose en un período determinante para las posibilidades de desarrollo del individuo. Los dos primeros años de vida son definitivos para el crecimiento físico, la nutrición, la interconexión neuronal, así como para la vinculación afectiva con las figuras materna y paterna.
- La alimentación y la nutrición adecuada en la primera infancia son, en unión con el estímulo, un factor determinante de los mecanismos neurológicos que favorecen el aprendizaje, la salud y una conducta favorable a lo largo de la vida. En este período, la

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

lactancia materna es el alimento ideal para un adecuado desarrollo del cerebro; además de favorecer los vínculos entre el niño o la niña y la madre.

- Argumentos sociales y culturales. Los cambios sociales del mundo contemporáneo obligan a repensar la atención y el cuidado de la infancia. La incursión de la mujer en el mercado laboral (formal e informal), que ha generado nuevas relaciones al interior del grupo familiar, las transformaciones de la estructura familiar y la disminución de las tasas de mortalidad infantil, son ejemplos de tales cambios. Estas transformaciones han modificado las formas tradicionales del cuidado y la atención del niño y la niña menor de 6 años. Ya no se trata de una responsabilidad exclusiva de la madre, pues se reconoce el papel del padre y se acepta la participación de otros agentes socializadores, miembros del grupo familiar (abuela, tíos, hermanos mayores), así como de otras personas encargadas del cuidado personal de los niños y las niñas (terceros).
- Estas nuevas formas de atención de la primera infancia exigen un fortalecimiento de los vínculos paternos y de las redes de apoyo familiar y comunitario, para reducir los factores que afectan el desarrollo infantil, asociados a condiciones de maltrato, abandono y desvinculación afectiva, que influyen de manera directa en la salud física y emocional del niño y de la niña y en el desarrollo infantil.
- También existen evidencias que muestran cómo el abandono durante los primeros años de vida, afecta negativamente la estructura química del cerebro y su organización. En la primera infancia, una vinculación afectiva favorable con los padres es promotora de un desarrollo adecuado tanto físico como psicosocial y emocional. Las perturbaciones de estos ambientes reflejadas en situaciones de desplazamiento forzado poseen significativas consecuencias en términos de la ruptura de vínculos, así como en la pérdida de seguridad física y emocional.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

- Argumentos legales y políticos. La Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños aprobada por el Congreso de la República de Colombia, mediante la Ley 12 del 22 de enero de 1991, introduce un cambio en la concepción social de la infancia: los niños deben ser reconocidos como sujetos sociales y como ciudadanos con derechos en contextos democráticos. El desarrollo integral, que considera aspectos físicos, psíquicos, afectivos, sociales, cognitivos y espirituales, aparece así como un derecho universal o como un bien asequible a todos, independientemente de la condición personal o familiar. Colombia ha elevado a principio constitucional los compromisos adquiridos al suscribir la Convención de los Derechos del Niño, estableciendo en el artículo 44 de la Constitución Política, que los derechos de los niños y niñas prevalecen sobre los derechos de las demás personas. Esta norma Superior, al reconocer los derechos fundamentales de los niños y las niñas, establece la obligatoriedad de la familia, la sociedad y el Estado, de protegerlos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos.
- Con la expedición del Código de la Infancia y la Adolescencia, ley 1098 de 2006, Colombia armonizó su legislación con los postulados de la Convención de los Derechos del Niño, y en el artículo 29 del mismo, se establece la atención que deben recibir los niños y las niñas durante su primera infancia: “...desde la primera infancia los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial...”
- Argumentos ligados al contexto institucional y programático. La responsabilidad del Estado, de la familia y de la sociedad en la protección de los derechos de los niños y niñas, así como la prevalencia de estos por sobre el resto de la sociedad, obligan a que el

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

contexto institucional estatal y social, incorporen estos principios de tal forma que propenda por actuaciones coordinadas para garantizar la protección de los derechos de la infancia.

- Lo anterior debido a que la mejor decisión del país en términos económicos y sociales es la inversión en la primera infancia por sus grandes retornos no solo económicos (ahorros en salud, criminalidad, formación de capital humano), sino por la creación y fortalecimiento del capital social.
- Argumentos éticos. Los argumentos anteriormente ofrecidos muestran como la atención de la primera infancia debe consolidarse como una de las prioridades nacionales. Asegurar a los niños y a las niñas todos sus derechos es asegurar su desarrollo y es la mejor manera de ampliar sus oportunidades en la sociedad. El Estado debe garantizar el cumplimiento de estos derechos y la sociedad debe actuar como corresponsable en su cumplimiento. El reto de la política es la garantía efectiva de los derechos de la primera infancia, lo cual no es posible sin el concurso de las acciones y los compromisos diferenciados y complementarios de familia, sociedad y Estado en su formulación, ejecución y seguimiento Observando la importancia que poseen los primeros 6 años de vida para el desarrollo humano, y ante la imposibilidad de subsanar las falencias durante esta etapa de la vida con intervenciones posteriores, se evidencia la necesidad de establecer una política pública focalizada hacia los niños y las niñas desde los cero (0) hasta los seis (6) años de edad.

En consonancia con esta política pública y en la búsqueda de una educación de calidad, en el primer período del gobierno Santos, enmarcado en el Plan Nacional 2010 – 2014 denominado Prosperidad para Todos, en el marco de la atención a la primera infancia, se incorpora la estrategia de Cero a Siempre, lo que se convierte en una gran apuesta nacional, de la cual hacen

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

parte el Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, entidades encargadas de la educación de niños desde la gestación hasta los 6 años.

En ese camino de atención integral a los infantes, en el año 2014, se establecieron unos Referentes Técnicos para la Educación Inicial en el marco de la atención integral de la estrategia de Cero a Siempre, organizadas en guías que buscan el fortalecimiento institucional para las modalidades de educación inicial y el cumplimiento de las condiciones de calidad y establecen orientaciones claras sobre la cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia, las cuales tienen como sentido “el fortalecimiento y transformación de las prácticas y saberes de los diferentes actores que tienen responsabilidad en la promoción del desarrollo integral de las niñas y niños en los primeros años de vida...” (MEN, 2014), cuales siguen vigentes en el plan de Desarrollo Nacional 2014 – 2018.

Este Plan de Desarrollo Nacional 2014 - 2018, denominado “Todos por un nuevo país”, tiene como objetivo construir una Colombia en paz, equitativa y educada. Teniendo en cuenta, que el plan de desarrollo es un instrumento que orienta la acción del Estado, es importante reconocer que tenga un capítulo titulado *Colombia la más educada* dedicado al fortalecimiento del sistema educativo del país, empezando por la primera infancia y por la formación de calidad de lo agentes y docentes que atienden a estos niños.

Para la operacionalización de este objetivo, el Ministerio de Educación Nacional ha trazado unas líneas y ha ideado programas y estrategias, tales como:

- Jornada Única
- Excelencia Docente - Programa de Becas Docentes
- Excelencia Docente - Programa Todos A Aprender (PTA)
- Excelencia Docente - Acompañamiento al Docente
- Política de Excelencia Docente
- Evaluación Docente

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

- Incentivos por la Calidad Educativa
- Colombia Aprende y Red Maestros, Conexión Total con Docentes
- Colombia Bilingüe
- Colombia Libre de Analfabetismo
- Educación Inicial
- Modernización de la Educación Media
- Plan Nacional de Lectura “Leer es mi Cuento”
- Fondos Icetex, Una Educación Superior, Una Apuesta para el Desarrollo Regional
- Icfes, Mejor Saber
- Sostenibilidad Financiera del Sistema de Educación Superior
- Plan Maestro de Regionalización (PMR)
- Sistema Nacional de Educación Terciaria (SNET)
- Ser Pilo Paga, Fomento a la Educación Superior

Estos programas y proyectos son aplaudibles y generan grandes expectativas frente a sus resultados en un mediano plazo, pero ellos por sí solos no bastan, ya que se requiere también una mirada e inversión al tema de infraestructura, recursos educativos, cobertura, atención a la educación rural, a niños en situación de desplazamiento, con necesidades educativas diversas, entre otros.

La Educación Inicial es entonces uno de los grandes propósitos del gobierno para lo cual se ha propuesto en su Plan de Desarrollo 2014 – 2018, Objetivo 1: Lineamientos generales y metas trazadoras “Cerrar las brechas en acceso y calidad a la educación, entre individuos, grupos poblacionales y entre regiones, acercando al país a altos estándares internacionales y logrando la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos.” Y desde esa meta de potenciar la educación inicial, propende por fortalecer o potenciar la educación inicial, para lo cual le está apostando a lograr la excelencia del talento humano, hacer seguimiento a los niños y niñas, validar y posicionar los referentes técnicos y las orientaciones que ha ido presentando sobre esta etapa de la educación y tener presente y hacer seguimiento a la gestión de la calidad.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

2.3.2.. La Formación Universitaria del Educador Infantil en Colombia

2.3.2.1. *Marco Legal*

2.3.2.1.1 Instituciones y organismos

El Decreto 3157 de 1968 reorganizó el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y estructuró el sistema educativo de la nación, además creó establecimientos públicos, para la gestión educativa, como:

- a) Instituto Colombiano de crédito Educativo y Estudios técnicos en el exterior (ICETEX). Entidad estatal que promueve la Educación Superior a través de la concesión de créditos educativos a la población con menores posibilidades económicas y buen desempeño académico.
- b) Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación superior (ICFES). entidad estatal especializada en ofrecer servicios de evaluación de la educación en todos sus niveles. Apoya al Ministerio de Educación Nacional en la realización de los exámenes de Estado y en adelantar investigaciones sobre los factores que inciden en la calidad educativa, para ofrecer información pertinente y oportuna para contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación.
- c) Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). Es un establecimiento público del orden nacional, que ofrece formación gratuita a millones de colombianos que se benefician con programas técnicos, tecnológicos y complementarios.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

- d) Instituto Colombiano de Construcciones Escolares (ICCE). Adscrito al Ministerio de Educación. Tiene a su cargo estructurar y financiar planes de construcción, dotación y mantenimiento de locales con finalidades educativas, en cooperación con los Departamentos, los Municipios y otras Entidades Públicas y Privadas y ejecutar estos planes previa aprobación del Gobierno Nacional.
- e) Instituto Colombiano de la Juventud y el Deporte (COLDEPORTE). Está encargado de formular, coordinar y vigilar la práctica del deporte, la recreación, la educación física, el aprovechamiento del tiempo libre y la actividad física, orientados al mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad colombiana.
- f) Fondo Colombiano de investigaciones científicas y proyectos Especiales “Francisco José de Caldas”, (COLCIENCIAS). Es el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, el cual es el encargado de promover las políticas públicas para fomentar la Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia.
- g) Instituto Colombiano de Cultura (COLCULTURA). Funcionó como entidad descentralizada adscrita al Ministerio de Educación Nacional, estaba encargada de la elaboración, desarrollo y ejecución de los planes de estudio y fomento de las artes y las letras, el cultivo del folclore nacional, el establecimiento de las bibliotecas, los museos y centro culturales.
- h) Instituto Caro y Cuervo. Es un centro colombiano de altos estudios en literatura, filología y lingüística del idioma castellano y las lenguas nativas del país, orientado a la investigación y a la divulgación de la cultura del libro y la lectura.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

- i) Las universidades nacionales. Es una universidad pública, cuya financiación corre a cargo principalmente del gobierno.
- j) Instituto Colombiano de Cultura Hispánica. fue una institución destinada a fomentar las relaciones entre los pueblos hispanoamericanos y España, y el origen de la actual Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

2.3.2.1.2. Algunas Normas sobre el Sistema educativo Colombiano

- La Ley 43 de 1975 nacionalizó la educación primaria y secundaria. **Aún no se incluye la Educación Infantil.**¹
- El Decreto reglamentario 1419 de 1978 expedido por el Ministerio de Educación Nacional, señala las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar, básica (primaria y secundaria), media vocacional e intermedia profesional.
- Estatuto Nacional Docente a través del Decreto 2277 de 1979, el cual en su Artículo 1 establece “ El presente decreto establece el régimen especial para regular las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro de las personas que desempeñan la profesión docente en los distintos niveles y modalidades que integran el sistema educativo nacional, excepto el nivel superior que se regirá por normas especiales.
- Y el artículo 2 trata sobre la Profesión Docente y establece “Las personas que ejercen la profesión docente se denominan genéricamente educadores. Se entiende por profesión docente el ejercicio de la enseñanza en planteles oficiales y no oficiales de educación en los distintos niveles de que trata este decreto. Igualmente incluye esta definición a los

¹ La letra resaltada es de la Autora.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

docentes que ejercen funciones de dirección y coordinación de los planteles educativos de supervisión e inspección escolar, de programación y capacitación educativa, de consejería y orientación de educando, de educación especial, de alfabetización de adultos y demás actividades de educación formal autorizadas por el Ministerio de Educación Nacional en los términos que determine el reglamento ejecutivo”.

- La década del ochenta es de profundas reflexiones pedagógicas a partir de los debates y conversaciones entre los educadores, organizados en la Federación Nacional de Educadores –FECODE– y estudiosos importantes de las universidades públicas. En el documento *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política* se establece que el movimiento de la época “propugnó por el reconocimiento del educador como un trabajador de la cultura que reflexiona sobre su práctica educativa, de modo que la investigación debía incorporarse como uno de los elementos centrales en su formación. El movimiento pedagógico tuvo como “uno de sus varios propósitos el de profesionalizar y elevar la formación del magisterio”
- La Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, en su Artículo 1o. que trata sobre el Objeto de la misma, establece que “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes,
- En su Artículo 109 expresa “Finalidades de la formación de educadores. La formación de educadores tendrá como fines generales: a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética; b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y d) Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo y en su

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

- Artículo 110 relacionado con el Mejoramiento profesional, establece “La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional. El Gobierno Nacional creará las condiciones necesarias para facilitar a los educadores su mejoramiento profesional, con el fin de ofrecer un servicio educativo de calidad”.
- El Decreto 2247 de 1996, reglamentario de la Ley 115/94, establece normas relativas a la prestación del servicio a nivel preescolar, su organización y orientación curricular sustentados en principios de integralidad, participación y lúdica.

Lago y Múnera (2008) manifiestan que:

Este entorno creado por la Constitución de 1991 exige una formación del docente de Preescolar coherente con las nuevas necesidades de su desempeño, en esta dinámica las instituciones de Educación Superior desde la autonomía que les brinda la Ley 30/92 ofertan programas de Licenciatura en Educación, entre ellos los de Educación Preescolar o Infantil.

Ante la gran oferta de programas de licenciados en Educación, el Estado fija su atención en el fortalecimiento de la calidad de éstos y en la consolidación de las instituciones que lo ofrecen. Aprovechando los lineamientos Artículo 67 de la Constitución de 1991 y los fines de la educación establecidos en el artículo 5 de la Ley 115 de 1994, para hacer viable estos principios se establece como norma la acreditación previa y obligatoria, mediante el decreto 272 de 1998, para los programas académicos de pregrado y de especialización en educación.

En este Decreto también se establecen los lineamientos curriculares para el campo de la educación, los núcleos básicos y comunes del saber pedagógico, a saber: educabilidad,

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

enseñabilidad, estructura histórica y epistemológica de la pedagogía, realidades y tendencias sociales y educativas institucionales nacionales e internacionales; la dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa.

2.3.2.1.3 Normativa universitaria sobre formación del Profesorado

La Ley 30 en el Artículo 1 reconoce a las instituciones de Educación Superior su natural carácter formativo y afirma que la educación es un proceso permanente que se debe orientar al desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral.

En el capítulo II de la Ley 30 de 1992 se señala que la formación integral es objetivo de la Educación Superior y debe capacitar para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país.

Estos principios y objetivos se aplicarán en todos los campos de la Educación Superior: la técnica, la tecnología, la ciencia, las humanidades, el arte y la filosofía (art. 7).

Las instituciones de Educación Superior: las universidades, las instituciones técnicas profesionales, y las escuelas tecnológicas, en sus programas de pregrado y de postgrado deberán por lo tanto propender por la formación integral (art. 16).

En el mes de Junio de 2002 el Ministerio de Educación expide el decreto 1278, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente, el cual expresa:

Art. 1. Objeto: El presente decreto tiene por objeto establecer el Estatuto de Profesionalización Docente que regulará las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente y buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes.

Art 3. Profesionales de la Educación. Son profesionales de la educación las personas que poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior; los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función docente de acuerdo con lo dispuesto en este decreto; y los normalistas superiores.

Art. 4. Función docente. La función docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza - aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos.

Posteriormente el decreto 2566 de 2003, modificado por la Ley 1188 de 2008, desde la dimensión de condiciones básicas de calidad, establece las quince (15) condiciones mínimas de calidad y demás requisitos que deben cumplir para ofertar y/o desarrollar todos los programas académicos de educación superior, no solo los del campo educativo.

En el año 2004 se expide la resolución 1036 que establece orientaciones precisas de calidad para las propuestas curriculares de pregrado y especialización en Educación, desde los núcleos básicos establecidos en el decreto 272/98 y otros aspectos de la construcción personal y profesional, dominio de los medios informativos y fortalecimiento de la investigación.

El Plan Decenal de Educación 2006-2016, donde la infancia ocupa un lugar de privilegio, da pautas para hacer relevante, en los currículos, criterios y estrategias pedagógicas para la

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

formación integral donde la autonomía, los juicios morales y valores ciudadanos tienen su génesis formativa en el niño.

En el plan de Desarrollo Nacional 2010-2014 se enfatiza en la importancia de la educación desde la primera infancia, como estrategia para lograr la igualdad de oportunidades. En materia de educación, este Plan para organizar y contemplar lo relacionado con la educación desde la primera infancia parte de la siguiente estadística.

“Atención y cuidado. La Encuesta de Calidad de Vida (ECV) del 2008 revela que en atención y cuidado de los menores de 6 años, tan sólo un 32% de los menores de 5 años asistían a un hogar comunitario, guardería o preescolar, siendo menor en la zona rural (20%) que en la urbana (36%); mientras que el 54% permanece al cuidado de los padres en la casa. Las principales razones de no asistencia a atención institucional se concentran en preferencias de los padres porque el niño permanezca en casa (77%) y llama la atención que el 50% de los padres consideran que el niño no está en edad de asistir. Las razones económicas o por déficit de oferta (por cupo o cercanía) tan sólo representan el 17% de los casos, siendo mayor en las zonas rurales (32%)”

Y en él se plantean desarrollar algunas estrategias, entre las cuales es importante mencionar las siguientes: “(1) ampliación de la oferta actual y fomentar el desarrollo de programas de educación superior y formación dirigidos a educación inicial; (2) diseño e implementación de procesos de cualificación de los agentes cuidadores y educativos que trabajan con la primera infancia, a través de metodologías virtuales y presenciales, con parámetros de calidad, que respondan a las particularidades y requerimientos de las regiones...”, lo cual irá acompañado de estrategias que permitan un mejor servicio y mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Estos propósitos se ratifican y continúan en el Plan de Desarrollo Nacional 2014-2018, el cual parte con un estudio estadístico adelantado con relación a la educación inicial, y establece “a nivel nacional el 49,3% de los niños y niñas menores de cinco años permaneció con su padre o madre en la casa en 2013, mientras que el 37,7% asistió a un Hogar Comunitario, guardería, jardín o Centro de Desarrollo Infantil, presentando un aumento de 3,7 puntos porcentuales con respecto a 2012. En este mismo sentido, en el marco del programa De Cero a Siempre se atendieron a 976.387 niños y niñas en 2013. Estos resultados, aunque positivos, indican que aún hay un alto porcentaje de los niños y niñas de la primera infancia del país continúan sin recibir un esquema de educación inicial adecuado para sus necesidades de desarrollo integral”.

El Objetivo 1 plantea “Cerrar las brechas en acceso y calidad a la educación, entre individuos, grupos poblacionales y entre regiones, acercando al país a altos estándares internacionales y logrando la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos”, con esto se busca potenciar la educación inicial y lograr la excelencia del talento humano, a través de su cualificación y para ello se elaboraron unos lineamientos técnicos y orientaciones para la educación inicial.

Así mismo, en Agosto de 2014, el MEN presentó unos nuevos lineamientos de calidad para los programas de educación inicial de los Educadores y entre las razones que tuvo para ello, desde el contexto, expresan las siguientes:

“... las tareas tradicionales de los maestros se han diversificado.

... el aprendizaje ya no se circunscribe al aula; los espacios de aprendizaje se han extendido.

... hay una nueva visión de tiempo y espacio entre los actores involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

... se requiere favorecer la diversidad de los estudiantes y de sus contextos”.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

En Mayo de 2015, el Ministerio de Educación Nacional expide el Decreto 1075, por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, el cual en su Artículo 1.1.1.1 expresa que el Ministerio de Educación Nacional es la entidad cabeza del sector educativo y entre sus objetivos se encuentran:

1. Establecer las políticas y los lineamientos para dotar al sector educativo de un servicio calidad con acceso equitativo y con permanencia en el sistema.
2. Diseñar estándares que definan el nivel fundamental de calidad de la educación que garantice la formación de las personas en convivencia pacífica, participación y responsabilidad democrática, así como en valoración e integración de las diferencias para una cultura de derechos humanos y ciudadanía en la práctica del trabajo y la recreación para lograr el mejoramiento social, cultural, científico y la protección del ambiente.
5. Orientar la educación superior en el marco de la autonomía universitaria, garantizando el acceso con equidad a ciudadanos colombianos, fomentando la calidad académica, la operación sistema de aseguramiento la calidad, la pertinencia los programas, la evaluación permanente y sistemática, la eficiencia y transparencia de la gestión para facilitar la modernización las de educación superior e implementar un modelo administrativo por resultados y la asignación de recursos con racionalidad de los mismos.

En el Capítulo 2 Educación Preescolar. Sección 1 presenta Aspectos pedagógicos y organizacionales generales

Artículo 2.3.3.2.1.1. *Organización de la educación preescolar.* La educación preescolar de que trata el artículo 15 de la Ley 115 de 1994, se ofrece a los niños antes de iniciar la educación

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

básica y está compuesta por tres grados, de los cuales los dos primeros grados constituyen una etapa previa a la escolarización obligatoria y el tercero es el grado obligatorio. (Pg. 88)

Artículo 2.3.3.2.2.3.1. *Ejercicio de la docencia oficial.* El ejercicio docente en el nivel de educación preescolar se regirá por normas pertinentes de la Ley 115 de 1994, en armonía con las del Decreto-ley 2277 de 1979 y con las demás normas educativas concordantes.

El 17 de diciembre de 2015, el Ministerio de Educación Nacional - MEN presenta el Decreto 2450 «Por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación», en el cual decreta en sus diferentes articulados lo siguiente:

Artículo 2.5.3.2.11.1. *Objeto.* La presente Sección tiene por objeto nivelar las condiciones de calidad del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación a los lineamientos fijados para la acreditación en alta calidad, según lo ordenado por el parágrafo del artículo 222 de la Ley 1753 de 2015.

Así mismo, definir los criterios que deberán tenerse en cuenta para la evaluación de los académicos de licenciatura y los enfocados a la educación en el trámite que adelanten las instituciones de educación superior para la obtención o la renovación del registro calificado.

Parágrafo. Para los fines del presente Decreto, entiéndase por programas enfocados a la educación, los de pregrado del nivel profesional universitario y de posgrado relacionados con el núcleo básico del conocimiento de ciencias de la educación.

Artículo 2.5.3.2.11.2. *Condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas de licenciatura y los enfocados a la educación.* Además de lo

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

previsto en la Secciones 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9 Y 10 del presente Capítulo de este Decreto, las instituciones de educación superior deberán cumplir las siguientes condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado:

1. Denominación. En este aspecto declara la norma que la denominación debe corresponder a las áreas fundamentales y obligatorias que están presentes en los artículos 23 y 31 de la Ley 115 de 1994, las cuales son:
 1. Ciencias naturales y educación ambiental.
 2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.
 3. Educación artística.
 4. Educación ética y en valores humanos.
 5. Educación física, recreación y deportes.
 6. Educación religiosa.
 7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros.
 8. Matemáticas.
 9. Tecnología e informática.
2. Justificación. Entre los aspectos a tener en cuenta en la justificación, los programas deben soportarse en la misión, visión y los proyectos institucionales y del mismo programa y hace énfasis la norma en que debe tener presente los indicadores sobre la calidad de la educación del país (Numeral 2.1. Pg. 3). De igual manera, se debe evidenciar que se deben presentar mecanismos y estrategias que permitan al estudiante aprehender los conocimientos propios del área específica. Debe mostrar las tendencias y avances investigativos nacionales e internacionales sobre la formación docente en el área básica y fundamental en el que se presenta el programa, esto entre otros aspectos.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

3. Contenidos curriculares, deben centrarse en los aspectos de integralidad, flexibilidad e interdisciplinariedad.
4. Organización de las actividades académicas, que de cuenta de la metodología del programa, de las estrategias y mecanismos de seguimiento y acompañamiento por parte de los docentes frente al trabajo que realizan los estudiantes y las prácticas pedagógicas, entre otros.

La importancia de la práctica desde los primeros semestres de la carrera, con aumento progresivo en cuanto a las horas y con objetivos diferentes.

5. Investigación. Se considera en la norma ya citada como la estrategia que permite el desarrollo de una actitud crítica tanto en los docentes como en los estudiantes, que aporte al conocimiento científico, a la innovación, etc. Se lee en la norma la importancia de los semilleros de investigación, de las monitorías. Profesores con disponibilidad para la investigación, los criterios de evaluación.
6. Personal Docente. . Se debe precisar el tiempo de dedicación que tienen los profesores para la docencia, la investigación, la extensión, proyección social, actividades de gestión académica. Si son de tiempo completo, medio tiempo o cátedra. Deben mostrarse criterios claros para la evaluación, las cualidades, el nivel de formación, la experiencia y desempeño de los profesores del programa.

De igual manera deben haber unos estímulos a la docencia y a la evaluación, remuneración por méritos, estatuto profesoral.

Son 15 condiciones de calidad que deben cumplir los programas y las universidades, además de las ya mencionadas, las otras condiciones están relacionadas con:

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

- Relación con el sector externo
- Medios Educativos
- Infraestructura Física
- Mecanismos de selección y evaluación
- Estructura Administrativa y académica
- Autoevaluación
- Programa de Egresados
- Bienestar Universitario
- Recursos Financieros

Luego, en Febrero 3 de 2016, el Ministerio de Educación presenta la Resolución 02041, Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado.

Esta Resolución presenta entre las características específicas la Denominación y siendo coherente con el Decreto 2450/2015, establece que debe responder a los artículos 23 y 31 de la Ley 115 de 1994, pero señala además que debe responder también al grupo etario o poblacional respecto del cual va dirigido el proceso formativo y presenta un cuadro que titula esta norma como Licenciaturas Disciplinarias Asociadas a las Áreas Obligatorias y Fundamentales, entre las cuales aparece Licenciatura en Educación Infantil, tema de estudio de esta investigación.

Es importante señalar que a partir de esta norma, los nuevos programas de licenciaturas orientados a la formación de la infancia, fueron unificados bajo la denominación de Educación Infantil; es decir, ya no se podrán ofertar licenciaturas en Preescolar, Primera Infancia, Pedagogía Infantil, entre otros.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Otros aspectos que señala esta norma tienen que ver con los contenidos curriculares y las competencias del educador, en este sentido declara que los currículos deben asegurar que los egresados, ya en ejercicio de la profesión, tengan la capacidad de:

Garantizar la pertinencia y el logro de los procesos educativos a partir de la apropiación de los Estándares Básicos de Competencias, lineamientos curriculares y referentes de calidad, con el fin de fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Para esto, el programa debe incluir formación en pedagogía, didáctica de los saberes escolares, formación disciplinar e investigativa tanto pedagógica como en el saber específico (pg. 5)

Otros aspectos importantes de mencionar obedecen a los 4 Componentes que deben ser desarrollados, los cuales tienen que ver con:

- 1) Componente de fundamentos generales, el cual permite desarrollar competencias comunicativas en español, manejo de lectura, escritura, argumentación, en matemáticas y razonamiento cuantitativo, competencias científicas, ciudadanas, uso de las tecnologías, competencias comunicativas en Inglés.
- 2) Componente de saberes específicos y disciplinares. Declara en este aspecto la norma que el educador debe tener dominio de los saberes y conocimientos actualizados de los fundamentos conceptuales y disciplinares del campo o área en que se desempeña como licenciado, además de estar en capacidad de investigar, innovar y profundizar de manera autónoma en el conocimiento de fundamentos que tienen que ver con la parte epistemológica del campo disciplinar, dominar los referentes y formas de investigar de su campo disciplinar, entre otros temas.
- 3) Componente de pedagogía y ciencias de la educación, el cual hace relación a la capacidad de utilizar los conocimientos pedagógicos y de las ciencias de la educación que crean ambientes para la formación integral y el aprendizaje de los estudiantes.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

- 4) Componente de didáctica de las disciplinas. Se hace articulación entre la pedagogía y la didáctica como fundamentos del quehacer del educador. Se resalta en este componente la importancia de apropiarse del contenido disciplinar desde la perspectiva de enseñarlo y como objeto de enseñanza, de conocer cómo aprenden las personas.

En cuanto a la metodología, demanda de los programas de Licenciatura lo siguiente:

- a) establecer un mínimo de espacios académicos presenciales que permitan a los estudiantes realizar prácticas pedagógicas, las cuales deberán equivaler al menos a cincuenta (50) créditos del plan de estudios; b) desarrollar la práctica pedagógica de forma presencial; c) ofrecer un mínimo de cuarenta (40) créditos presenciales, adicionales a la práctica y d) demostrar que cuenta con los medios tecnológicos, organizacionales y humanos necesarios para el desarrollo de las actividades no presenciales que se llegaren a desarrollar.

Resalta la importancia de la lengua extranjera, de la investigación, de la relación con el sector externo. En cuanto al requisito de docentes, declara:

Los docentes de los programas de Licenciatura serán profesionales universitarios, mínimo el 25% de ellos debe tener estudios posgraduales de maestría o doctorado. Así mismo, todo el personal docente deberá contar con experiencia e investigación y producción académica, y con manejo de una segunda lengua; y, deberá contar con profesores involucrados en la relación del programa con el sector externo.

La institución de educación superior debe certificar que mínimo el 30% de sus docentes de tiempo completo, con los que contará el programa de Licenciatura, tienen experiencia de aula en los niveles de educación inicial, preescolar, básica o media.

En el caso de los programas de Licenciatura dirigidos a la formación de licenciados para trabajar con grupos étnicos, estos requisitos se ajustarán a la normativa específica.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Después en el mismo mes de febrero de 2016, el Ministerio de Educación presenta la Circular 014 que señala precisiones sobre el registro calificado y la acreditación de las Licenciaturas, entre las cuales se señalan:

- 1) Que las Licenciaturas que tengan otras denominaciones deben ajustar las mismas teniendo en cuenta las áreas fundamentales a las que pertenecen.
- 2) Obligatoriedad de acreditación de alta calidad para los programas de pregrado de licenciaturas y explica cómo se da este proceso.

En ese mismo año, en Agosto 2 de 2016, se promulga la Ley 1804 “Por la cual se establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras Disposiciones”, presentando en su Artículo 5 la obligatoriedad de la educación inicial, declarando:

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

Su orientación política y técnica, así como su reglamentación estarán a cargo del Ministerio de Educación Nacional y se hará de acuerdo con los principios de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

La reglamentación será de obligatorio cumplimiento para toda la oferta oficial y privada, nacional y territorial y definirá los aspectos relativos a la prestación, inspección, vigilancia y control de este derecho y proceso.

Esta es la normatividad vigente para los programas de Formación de Educadores, entre los cuales se encuentran los Educadores Infantiles que demandó y sustentó el interés investigativo de la autora de analizar de qué manera se está enseñando en los programas de Licenciatura en Educación Infantil, Preescolar y / o Pedagogía Infantil de las Universidades Públicas del Caribe Colombiano, denominaciones éstas que conservan los programas hasta que sean aprobados bajo las nuevas exigencias y cambien a Educación Infantil, como denominación unificada. En su análisis permiten evidenciar que el Estado y el Ministerio de Educación Nacional buscan el mejoramiento de la calidad de vida y del cuidado, protección y educación de los niños menores de 6 años, mejorando y planteando mejores ambientes para este primer ciclo de educación, como etapa fundamental para el desarrollo del ser humano y es así como estas políticas han estado encaminadas a fortalecer y priorizar los derechos de los niños como sujetos de aprendizaje, en consonancia con la preparación del Educador Infantil.

De igual manera, estas disposiciones dejan ver la tendencia de las escuelas y los educadores infantiles a desarrollar estrategias que permitan el tránsito de los niños por los diferentes cursos, de tal manera que se pueda dar una articulación adecuada con la primaria, articulación ésta que no resultará fácil si no se logra una verdadera y efectiva integración de este primer ciclo del sistema educativo con los subsiguientes. Asimismo, se hace énfasis en el compromiso del Educador Infantil a una permanente formación didáctica y a un aprendizaje activo, donde el profesor tenga las competencias para despertar el deseo en los niños, lo cual es fundamental en el aprendizaje, ya que es al docente al que le corresponde organizar una información que tenga sentido para el estudiante, lo que impone el reto de seducir al alumno para recuperar o despertar en él el placer de aprender, de prepararse para una nueva escuela que está reclamando un pensamiento crítico, donde se exprese y respete la diversidad y el pluriculturalismo como base



DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN RUDECOLOMBIA



CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

fundamental de la convivencia pacífica y en una escuela que enseñe a cooperar con otros en la construcción de un mundo más justo y feliz, lo que conlleva a formar ciudadanos informados, reflexivos y comprometidos, personas que piensan, sienten y actúan.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Capítulo 3. Metodología de la Investigación

En este capítulo se presenta la ruta metodológica que se empleó para el cumplimiento de los objetivos propuestos en esta tesis doctoral, que demandó la comprensión de los métodos y enfoques de la investigación cuantitativa y cualitativa. Se inicia esta reflexión citando a Sabariego y Bisquerra (2004) citado por Montes (2016), quien expresa que un diseño metodológico en la investigación constituye un mapa para llegar a buen puerto en la medida que define los pasos, fases y proceso a seguir para lograr determinados objetivos.

3.1 Investigación Cualitativa

El presente trabajo está enmarcado en la investigación cualitativa, la cual según Buendía, Colás y Hernández (2009. Pg. 98), en su libro titulado *Competencias Científicas para la realización de una Tesis Doctoral*, presentan de manera clara las características epistemológicas del enfoque cualitativo, que al respecto las autoras expresan, cita textual:

La metodología cualitativa se fundamenta en una epistemología científica que la diferencia del enfoque cuantitativo. Las concepciones que sustentan el paradigma interpretativo se refieren, entre otros aspectos a sus concepciones acerca de la naturaleza de la realidad, finalidad de la ciencia, criterios de validez y generación de teorías científicas.

Desde la perspectiva interpretativa la realidad es múltiple e intangible, únicamente puede ser estudiada de forma holística o global. La investigación de estas múltiples realidades tenderá inevitablemente a divergir, por lo que no se espera obtener una única

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

verdad, ni poder predecir ni controlar la realidad como en el caso de la investigación cuantitativa.

La investigación científica busca comprender los fenómenos educativos, lográndose a través del análisis de las percepciones e interpretaciones de los sujetos que intervienen en la acción educativa.

Expresan las autoras, como rasgos característicos de la metodología cualitativa los siguientes:

- 1) Se trabaja en contextos y situaciones naturales
- 2) El investigador es el principal instrumento de recogida de datos
- 3) Técnicas de recogida de datos abiertas
- 4) Muestreo intencional
- 5) Análisis inductivos de datos

En cuanto a la Fenomenología, según Buendía, Colas y Hernández (2009, Pg. 102) plantea estudiar “el significado de la experiencia humana y la investigación cualitativa también se ocupa de la experiencia humana y su significado, pero no toda investigación cualitativa es fenomenológica”.

En este mismo sentido, Trigo, Gil & Pazos (2013) citando a Denzin y Lincoln (1994) expresan que la investigación cualitativa se destaca por ser interpretativa y naturalista, “lo que potencia estudiar la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando rescatar el sentido, interpretar los fenómenos y comprender los significados que tienen para las personas implicadas”.

A partir de lo anterior, la presente investigación es no experimental, fenomenológica,

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

porque se basa en la observación de fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos, *"son aquellas en las cuales el investigador no tiene el control sobre la variable independiente, que es una de las características de las investigaciones experimentales y cuasiexperimentales, como tampoco conforma a los grupos del estudio"* (Briones, 1996. p.46)., desde la metodología cualitativa y documental, centrada en indagar sobre los enfoques de enseñanza - aprendizaje de los maestros formadores de educadores infantiles de las Licenciaturas en Preescolar y / o Educación Infantil, y en un análisis exhaustivo de los proyectos educativos de los programas de pedagogía infantil y / o educación infantil de las universidades estatales en el Caribe Colombiano: Universidad del Atlántico, Universidad del Magdalena, Universidad de la Guajira, objeto de estudio, para desentrañar los enfoques sobre el sentido de la enseñanza - aprendizaje y, así como los elementos que necesitan redefinición e innovación en el currículo de educación superior que orienta la formación de los docentes para que posibilite este logro.

3.2. Enfoque teórico en la Investigación Cualitativa

Buendía, Colás & Hernández (2009) fundamentan la importancia de la teoría para la investigación cualitativa, porque permite la contrastación de las diferentes teorías y de la misma manera permite la generación de teorías.

Para esta investigación doctoral el corpus teórico ha permitido conocer desde las fuentes primarias hasta las contemporáneas, teorías y teóricos que dan luces para el análisis de los datos y la comprensión de los objetivos propuestos y desde allí hacer la interpretación de los datos recogidos.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

3.3. Población y Muestra

La población de docentes de los programas de Educación Infantil y Preescolar existentes en las Instituciones de Educación Superior Estatales del Caribe Colombiano, objeto de estudio, es de 145; de los cuales se escogió una muestra representativa aleatoria, tanto de profesores de cátedra como de planta de los diferentes componentes del plan de estudio. Esta muestra obedece al 30% del total de los docentes, la cual está representada en 45 profesores. De éstos se da resultado de 42, ya que 3 de ellos no devolvieron el instrumento utilizado.

Documental: Proyectos Educativos Institucionales y de los programas de las Universidades Estatales del Caribe Colombiano, como son: Universidad del Atlántico, Universidad del Magdalena y Universidad de La Guajira, donde se desarrollan programas propios para la formación de educadores infantiles.

3.4. Categorías y Subcategorías

Para el desarrollo de la investigación las categorías y subcategorías que se delimitaron fueron:

1. Enfoques de enseñanza - aprendizaje. Subcategorías: Enseñanza, aprendizaje, enfoques relevantes, estrategias, fortalezas y debilidades, preconceptos de los estudiantes, planeación, practicas pedagógicas e investigación.

2. Propuestas Curriculares de los programas. Subcategorías: Concepción de infancia Fortalezas y debilidades Sugerencias para mejorar el currículo, Investigación y contenido.

3. Aprendizaje de Calidad. Subcategorías: Desarrollo de competencias, promoción, estrategias y competencias pedagógicos.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

4. Formación Docente. Subcategorías: Formación del profesorado Desempeño profesional Estrategias, Contenido

Estas categorías y subcategorías fueron delimitadas previamente, teniendo en cuenta inicialmente los objetivos planteados en esta investigación, y a partir de las preguntas consignadas en los instrumentos aplicados y las respuestas suministradas por los docentes.

3.5 Objeto de Estudio

El objeto de estudio se orientó a indagar los enfoques de enseñanza - aprendizaje que tienen los maestros formadores de Educadores Infantiles de Universidades Públicas del Caribe Colombiano, a saber Universidad del Atlántico, del Magdalena y de La Guajira.

3.6. Instrumentos de Recogida de Información

Para recoger información se utilizaron tres instrumentos, dos encuestas y una entrevista relacionadas con las cuatro grandes categorías que orientan la investigación, las cuales son: Enfoques de enseñanza – aprendizaje, Propuestas Curriculares de los programas objeto de estudio, Aprendizaje de Calidad y Formación Docente.

Es importante señalar que estos instrumentos fueron sometidos a revisión y **validación por** expertos en el tema de enfoques de enseñanza – aprendizaje, pedagogía, didáctica, teorías y corrientes educativas; revisión ésta que permitió ajustar las preguntas. Así mismo, para la confiabilidad de los instrumentos, estos fueron aplicados a un grupo piloto y tiempo después se volvió a aplicar al mismo grupo. Todo este proceso de validación y confiabilidad, permitió la doctoral y que tuvieran comprensión para los docentes a encuestar y entrevistar.y laredacción de unos instrumentos que respondieran de manera efectiva a los objetivos de esta investigación.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Los instrumentos aplicados constaron de tres páginas, en la primera se explicó el propósito de la encuesta y / o entrevista, de igual manera se dieron instrucciones para el diligenciamiento, y se les solicitó en el punto de Identificación, señalar si es docente, directivo del programa en educación infantil, si es docente en educación infantil en ejercicio, es decir en escuela. En cuanto al punto 2 del instrumento relacionado con la Formación, se les solicitó indicar su título, así mismo, se les pidió señalar fecha de la titulación, años de experiencia como formador de Educadores Infantiles, años de experiencia como Educador Infantil de niños en las escuelas. En las siguientes páginas se encuentran las preguntas.

Las preguntas tanto de las encuestas como de la entrevista se formularon teniendo presente los objetivos de la investigación, buscando indagar en los maestros sus enfoques de enseñanza – aprendizaje, concepción de enseñanza - aprendizaje, teóricos que subyacen en esas concepciones; así mismo, se buscó investigar sus estrategias de aula como otro insumo para determinar el enfoque de enseñanza – aprendizaje y se presentaron preguntas orientadas a la propuesta curricular para determinar, desde la voz de los profesores, cómo se evidencia el enfoque pedagógico y cómo se materializa el proceso de enseñanza – aprendizaje en la cotidianidad de la escuela desde la formación de los futuros educadores infantiles.

Las preguntas abiertas, fueron inductivas, de lo particular a lo general, buscando indagar en cada docente premisas que ayuden a visibilizar su concepción de enfoque, de aprendizaje, enseñanza, de enfoque de enseñanza - aprendizaje y la puesta en marcha de las propuestas curriculares de las diferentes universidades, teniendo en cuenta la pertinencia de estas con el contexto local y con la calidad del aprendizaje.

Tanto las encuestas como la entrevista iniciaron con un instructivo, la estructura se organizó en ítems que apuntaron a la identificación, obviando los nombres de quienes respondían para facilitar la espontaneidad en las respuestas. Luego se indagó sobre la Concepción de enseñanza,

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

aprendizaje, enfoque de enseñanza – aprendizaje, teóricos que sustentan su enfoque de enseñanza – aprendizaje, estrategias pedagógicas asociadas a los enfoques de enseñanza – aprendizaje, desarrollo de competencias pedagógicas, formación docente para una enseñanza de calidad, dificultades asociadas a la formación de educadores infantiles, dificultades del desempeño profesional, exploración de preconceptos, metas a alcanzar por el docente, preconceptos de estudiantes, fortalezas y necesidades de la práctica pedagógica, promoción de debates para un aprendizaje de calidad. Encuesta No. 1 anexo (1).

Así mismo, para dar respuesta a la segunda categoría, se realizaron preguntas sobre Contenidos de aprendizaje, estrategias para aprendizaje de calidad, importancia de los contenidos, concepción de infancia, formación a partir del decreto 2450/2016, coherencia entre los principios pedagógicos, plan de estudios y enfoque pedagógico, papel de la investigación en la formación de un maestro, formar estudiantes – maestros que reflexionen sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje en la cotidianidad de la escuela, fortalezas – dificultades – necesidades del currículo, sugerencias para mejorar desde el currículo. Encuesta 2, Anexo 2. Entrevista Anexo 3.

3.7. Procedimiento

Para la puesta en marcha de la investigación se planteó una fase preliminar en la cual se realizó la revisión bibliográfica que permitió identificar el estado del arte de la temática a investigar, los referentes teóricos, conceptuales y legales, todo lo cual permitió delimitar los objetivos, los aportes, vacíos y fortalezas y determinar la importancia de la investigación dentro del contexto del Caribe Colombiano.

Para la puesta en marcha del trabajo de campo se vivieron varios momentos:

1. Envío de instrumentos y cartas oficiales de presentación a las Dependencias que

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

corresponden a cada una de las universidades citadas y solicitud de espacios para aplicación de los instrumentos.

2. Traslado a las Universidades del Atlántico, del Magdalena y la de La Guajira para buscar acercamiento a los programas de Licenciaturas en Educación Infantil y / o Preescolar, contextos de donde emergieron los docentes para aplicar los instrumentos para la recolección de la información.
3. Socialización y aplicación de instrumentos
4. Análisis de los datos a partir del software Atlas Ti y del análisis documental.

3.8. Técnicas de Encuesta y Entrevista

En las encuestas y entrevista se tuvo en cuenta la opinión de Buendía, Colás y Hernández (2009. Pgs.145-151) quienes manifiestan que con ellas se obtienen datos a través de preguntas realizadas a los miembros de una población o de una muestra. Con el cuestionario se pretende conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito, que pueden ser respondidas por escrito sin la presencia del encuestador.

Con respecto a la entrevista, expresan las autoras que ésta exige la presencia del encuestador, quien irá anotando sistemáticamente las respuestas,

En cuanto a la entrevista semiestructurada que se realizó para la recogida de datos de esta tesis doctoral, Buendía, Colás y Hernández (2009. Pg. 151) plantean que son más flexibles y abiertas. El entrevistador puede alterar el orden de las preguntas y la forma de preguntar.

Procesamiento de la Información con el Software Atlas. Ti, versión 7

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Una vez recogida la información a través de los instrumentos utilizados se procedió a analizarla utilizando el software de análisis de datos Atlas.Ti, en su última versión. Es necesario señalar que para el análisis se partió de un trabajo conceptual previo, donde se establecieron unas categorías y subcategorías. Se creó la Unidad Hermenéutica, la cual es el fichero en el que se grabó toda la información relacionada con el análisis, desde los Documentos Primarios hasta las redes semánticas. Contiene las citas, códigos, anotaciones, relaciones y representaciones.

Una vez asignados los documentos primarios, se empezó a crear citas, es decir, a identificar aquellos fragmentos de textos que tenían algún significado para el presente estudio, lo cual implicó, por lo tanto, una primera reducción de los “datos brutos” que son los documentos primarios.

Ya identificadas las citas, se empezó a relacionarlas para codificar, lo cual se podría definir según Fernández (1987) como el proceso inverso a la “literatura definicional”, un juego en el que “se sustituye en un texto determinado cada palabra significativa (verbos, sustantivos, adjetivos, adverbios), por su definición en el diccionario y se repite la operación.”. Luego, los códigos fueron relacionados para crear las redes semánticas.

En todo este proceso se fueron haciendo anotaciones como aspecto necesario para el análisis, lo que le permitió a la autora tener ideas más amplias, hacer comentarios sobre aspectos importantes en algunas citas, códigos, que ayudaron en la redacción del informe final de los resultados.

Como último paso de este análisis de los datos en el software ya referenciado se relacionaron los códigos con otros códigos, las anotaciones dando paso a las redes semánticas, las cuales permitieron representar el trabajo realizado y dar una mirada general de las relaciones que se

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

fueron dando entre las categorías, los códigos, dando como resultado la presentación de los respectivos análisis.

3.9. Análisis Documental

El desarrollo del segundo objetivo de la tesis orientado a hacer un análisis documental a partir de la lectura de los documentos maestros o Proyectos Educativos de los Programas - PEPS, implicó hacer una lectura y relectura de estos documentos, con una mirada crítica y respetuosa por la información, para indagar en ellos divergencias y similitudes en las propuestas curriculares de las tres universidades objeto de estudio, con relación a la formación de educadores infantiles y hacer recomendaciones orientadas a la calidad del aprendizaje.

Capítulo 4. Resultados de la Investigación

Se inicia este capítulo de resultados, haciendo una caracterización de la Región Caribe como escenario geográfico donde se encuentran situadas las tres (3) universidades objeto de este estudio.

4.1. El Caribe Colombiano - Región

Un doctorado en educación implica tener herramientas teóricas que permitan entender la educación en toda su complejidad y su papel en distintos niveles de la sociedad moderna y cómo impacta en las diferentes regiones.

Para hablar de la Región Caribe Colombiana y entender aspectos que históricamente la han marcado, se considera importante en esta investigación iniciar resaltando que desde el enfoque de la Nación, donde se encuentran las regiones, es un proyecto que se narra, que es construido y donde se imagina a una comunidad, los intelectuales y la educación juegan un papel importante y fundamental donde se debe tener en cuenta a la geografía como espacio y las relaciones que se dan en él y no vista ésta como lo establece Estébanez (1982) como una ciencia «ingenua», con repertorios de nombres, cabos, golfos, picos o con un catálogo de datos sobre población y principales producciones de países si no a la geografía como una ciencia aplicada en donde muchos profesionales encauzan su quehacer en la planificación y en la ordenación del territorio y desde su dimensión espacial de los procesos socioeconómicos es la contribución que la geografía otorga a la formación ciudadana.

La historia Colombiana se ha caracterizado por múltiples cambios políticos y territoriales, los libros y lecturas estudiadas, durante el Seminario Raza, Sociedad, Nación en la Construcción de

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

la República en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación, orientado por el Dr. Alfonso Múnera (2013) presentó con claridad el papel otorgado a las costas y fronteras en la construcción de la Nación colombiana, claridad ésta que resulta necesaria para comprender los conceptos de Nación y Raza, pero de manera especial el de Nación, costas y fronteras, teniendo presente que esta investigación tuvo como escenario geográfico universidades públicas de la costa Caribe Colombiana. Región ésta que ha tenido atrasos en aspectos políticos, económicos y en educación y resulta interesante irse a la historia para comprender situaciones que se viven aún en el año 2017.

En este sentido, parafraseando a Múnera (2013) en el desarrollo del seminario referenciado, el que la construcción de la Nación se efectuara desde los centros de poder focalizados en el interior del país, provocó una cultura centralista dominante que se proyectaba a los territorios fronterizos, en medio de la mentalidad hegemónica de la época y la creencia de algunos ilustrados de la época como Francisco José de Caldas, siguiendo las enseñanzas de Buffon, que defendían la tesis que proclamaba la superioridad de unos climas sobre otros, originó relaciones de discriminación y rezago en las costas. En este orden de ideas al interpretar el territorio de esta manera y presentar “la geografía de los Andes como el área de la civilización y el progreso y las tierras calientes como geografías de la barbarie y el atraso” se fue estructurando un proyecto de Nación bajo unas percepciones fundamentadas en el racismo, considerando unas razas más puras que otras, que conllevó a la construcción fragmentada de la misma, desde lo que es el territorio, su población y su cultura.

Se fragmenta entonces el territorio, a partir de la reconfiguración del mismo que tenían las élites intelectuales, donde en lugares como la región andina debían habitar las razas más puras y en las costas y selvas las impuras, imaginando e iniciando con esto una tierra de fronteras, inventándose dos geografías, donde la una dominaba a la otra, donde una se construye con todos los valores y virtudes y a la otra se le degrada.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Ese modelo de Nación convirtió a las costas, llanos, selvas y a Panamá en espacios habitados por seres inferiores, por seres bárbaros. Ya desde la independencia se había construido un proyecto de nación influenciado por estas élites, por todo este corpus teórico.

De esa misma manera, se hace necesario entender el término Región, el cual de acuerdo con Vanegas (2013) citando a Fals Borda (1996) en su estudio titulado Región e Historia, la región es explicada como:

un espacio habitado y condicionado por los siguientes aspectos comunes y compartidos: La relación Hombre- Espacio-Tiempo; Creaciones y Manifestaciones Culturales; Procesos Productivos; Tradiciones heredadas; Vida espiritual; Ejercicio político. Elementos que en conjunto y vistos a través de su evolución en el tiempo generan una conciencia social cohesionada en un espacio determinado.

Lo anteriormente expuesto, ubica desde un punto de vista histórico las relaciones de poder, políticas, sociales, económicas que impactaron y siguen de alguna manera impactando la región caribe colombiana.

Ya desde una mirada de territorio y de acuerdo con Meisel (2005) La región Caribe se encuentra localizada en la parte norte del país y actualmente está conformada por siete departamentos en su parte continental (La Guajira, Magdalena, Atlántico, Cesar, Córdoba, Sucre y Bolívar), y uno en su parte insular (San Andrés y Providencia), los cuales representan el 11.6% de los 1'141.748 Km² que comprende el total del territorio nacional. La Tabla 1 presenta algunas de estas características.

En ese mismo estudio se presentan características generales de los departamentos de la Costa Caribe con respecto a su superficie, número de municipios y corregimientos.

Es importante mencionar que si bien Antioquia tiene una pequeña parte de su territorio (Urabá) en la Costa Caribe, este Departamento por sus características regionales pertenece a la Región Andina.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Tabla No. 2. Región Caribe. Departamentos, superficie, municipios

Departamento	Superficie (Km2)	No. Municipios	No. De Corregimientos municipales
Bolívar	25.987	45	358
La Guajira	20.848	15	45
Atlántico	3.388	23	31
Cesar	22.905	25	172
Córdoba	25.020	28	328
Magdalena	23.188	30	183
Sucre	10.917	25	250
San Andrés	44	1	0

* Proyecciones DANE-2005.

Fuente: IGAC-Atlas de Colombia; DANE.

En cuanto a los departamentos donde se encuentran las Universidades, cuyos programas son objeto de este estudio para la tesis doctoral, Meisel (2005, pg: 20-33) presenta la siguiente información:

La Guajira

Partiendo del norte de la región se encuentra el departamento de La Guajira, cuyo territorio es predominantemente plano y desértico. Se extiende desde el norte, con el macizo guajiro, alcanzando alturas de hasta 700 msnm., luego vienen, por la parte media del departamento, terrenos arenosos y limosos creados a partir de los fuertes vientos en las épocas de sequía. Finalmente se extiende hasta las estribaciones de la Sierra Nevada de Santa Marta y la Serranía del Perijá en el sur, en donde se alcanza alturas de hasta los 4.000 msnm.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

La mayor parte del departamento se encuentra caracterizado por un clima cálido, en donde el paisaje predominante son las planicies y lomeríos seguidos por algunas zonas montañosas localizadas fundamentalmente en las estribaciones de la Sierra Nevada de Santa Marta y de la Serranía del Perijá.

Su capital es Riohacha y en ella se encuentra situada la Universidad de La Guajira, cuyo programa de formación de maestros, denominado Licenciatura en Educación Infantil, forma parte del universo de esta investigación.

Magdalena

Es uno de los departamentos ocupados en parte por la Sierra Nevada de Santa Marta. Sin embargo, ésta no es su única característica importante ya que el Río Magdalena lo rodea a todo lo largo de su costado occidental. A parte del territorio ocupado por la Sierra Nevada de Santa Marta (cerca del 20%), el departamento está constituido por tierras planas y suavemente onduladas algunas de las cuales se encuentran ocupadas por ciénagas y caños, dentro de los que se destaca la Ciénaga Grande de Santa Marta y la ciénaga Pajara.

La mayor parte del territorio (cerca del 80%) presenta climas entre medio y cálido, cuyo paisaje predominante son las planicies y los lomeríos. En cuanto a las características topográficas, el 36% del territorio presenta pendientes de hasta el 7%, seguido por un 25% del territorio en el que las pendientes son mucho más pronunciadas, alcanzando niveles de más del 50%. Otra característica importante es que los suelos del Magdalena no presentan problemas importantes de erosión, ya que más del 90% del territorio se clasifica con erosión de ligera a moderada. Sin embargo, la profundidad de los suelos es superficial o muy superficial en cerca del 85% del departamento.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

En su Capital Santa Marta se encuentra situada la Universidad del Magdalena y uno de sus programas académicos es la Licenciatura en Preescolar, orientado a la formación de maestros, el cual es de interés para esta investigación.

Atlántico

El Atlántico es el departamento más pequeño de la Costa Caribe. Se caracteriza por contar con la presencia del Río Magdalena a lo largo de todo el costado oriental en el final de su recorrido hacia el Mar Caribe. Adicionalmente, en la parte sur se encuentra el Embalse Guajaro, muy cerca del canal del Dique, y que corresponde a una zona cenagosa e inundable.

El territorio atlanticense presenta en la totalidad de su territorio un clima cálido, cuyo paisaje predominante son las planicies (50.7%) y lomeríos (37.3%), con pendientes de hasta 25% en la mayor parte del territorio, y una menor proporción con pendientes entre 25% y 50%.

Este Departamento tiene como capital a la ciudad de Barranquilla y es en este espacio geográfico donde se ubica la Universidad del Atlántico, que oferta entre sus programas académicos la Licenciatura en Educación Infantil, el cual es objeto de estudio de esta tesis doctoral.

La necesidad del reconocimiento del contexto, de conocer lo pertinente a los problemas locales para comprender lo global es de suma importancia en la búsqueda de un aprendizaje de calidad, en este sentido y de acuerdo con lo expresado por Edgar Morin (2001), en su obra titulada «Los siete saberes necesarios para la educación del futuro», citado por Toro (2011) donde se presentan siete ideas para atender la educación del futuro, todas ellas de un gran

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

impacto, pero para los propósitos de este estudio se destacan tres que están relacionadas con el contexto, estas son:

-Desarrollar un conocimiento pertinente. Se trataría de promover un tipo de conocimiento capaz de abordar los problemas globales, de comprender el funcionamiento sistémico de estos problemas (como las relaciones entre la parte y el todo) y de ubicar las informaciones en su contexto, para así comprenderlos adecuadamente.

– Enseñar la condición humana. Implica conocer la identidad humana como algo complejo (formado de atributos físicos, biológicos, psíquicos, culturales, sociales, históricos, etc.), que ha sido fragmentado y desintegrado en la educación tradicional. A través de este conocimiento se accedería a lo que es unitario del ser humano, pero también a su propia diversidad.

– Enseñar la identidad terrenal. Esta tarea reside en comprender la globalidad y complejidad de las crisis que afectan a la Humanidad. Tales caracteres hacen que todos los individuos que pueblan el Planeta (tanto de las generaciones presentes, como de las venideras) han de enfrentarse a unos problemas comunes y a un mismo destino planetario.

De acuerdo con Morin (2001) “El conocimiento de las informaciones o elementos aislados es insuficiente. Hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido. Para tener sentido la palabra necesita del texto que es su propio contexto y el texto necesita del contexto donde se enuncia”.

Para concluir la idea de la importancia de conocer el contexto, la región, la geografía, Toro (2011, p:8) expresa una cita de P. Pinchemel: «Ningún habitante de esta tierra conseguirá una educación completa ni se convertirá en ciudadano autónomo y responsable mientras no haya

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

adquirido una educación geográfica, por no decir “reflejos” geográficos» (PINCHEMEL, 1989: 18). Explica el autor que para Pinchemel «reflejos geográficos», tiene que ver con los valores educativos y formativos que una cultura geográfica puede proporcionar y expresa además en su artículo investigativo que «educación geográfica» ayudaría a formar personas que entiendan el aprendizaje y el conocimiento de su entorno.

Todo lo anteriormente manifestado indica que en los currículos de los programas de Educación Infantil y / o Preescolar de las Universidades Públicas del Caribe Colombiano debe estar presente la educación geográfica, entendida ésta como la manera de comprender la cultura, la gente, el territorio y el mundo, ya que proporciona conocimientos, habilidades y valores necesarios para la vida cotidiana.

Habiendo hecho la anterior contextualización de la Región Caribe, de manera especial de los tres departamentos donde se ubican las Universidades Estatales del Caribe Colombiano, objeto de esta investigación doctoral, se procede a presentar los resultados, los cuales están organizados a partir de cuatro categorías de estudio y subcategorías, que son palabras claves que forman parte del proceso de enseñanza – aprendizaje y subyacen en las entrevistas, encuestas y documentos estudiados, a saber:

1. Enfoques de enseñanza - aprendizaje. Subcategorías: Enseñanza, aprendizaje, enfoques relevantes, concepciones, percepciones, estrategias, fortalezas y debilidades, preconceptos de los estudiantes, planeación, practicas pedagógicas e investigación.
2. Propuestas Curriculares de los programas. Subcategorías: Concepción de infancia, Fortalezas y debilidades, Sugerencias para mejorar el currículo, Investigación y contenidos.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

3. Aprendizaje de Calidad. Subcategorías: Desarrollo de competencias, promoción, estrategias y competencias pedagógicos.

4. Formación Docente. Subcategorías: Formación del profesorado Desempeño profesional Estrategias, Contenido.

4.2. Enfoques de enseñanza - aprendizaje. Subcategorías: Enseñanza, aprendizaje, enfoques relevantes, concepciones, percepciones, estrategias, fortalezas y debilidades, preconceptos de los estudiantes, planeación, practicas pedagógicas e investigación.

Desde la investigación se mira cómo los docentes conciben la enseñanza, el aprendizaje, el enfoque y en específico los enfoques de enseñanza – aprendizaje, las estrategias utilizadas desde sus concepciones y quehacer pedagógico y la relación de éste con la calidad del aprendizaje y las demás Subcategorías ya mencionados, porque todos guardan relación con el enfoque de enseñanza – aprendizaje, mirado éste como un proceso, donde no hay enseñanza sin aprendizaje ni aprendizaje sin la enseñanza, es decir desde la complementariedad que ofrecen cada uno. Para este fin se dimensionan unas Subcategorías que buscan indagar en detalle la concepción de los diferentes conceptos ya mencionados, como también debilidades y fortalezas de este proceso, el lugar que le dan a los contenidos, a la planeación, los preconceptos que tienen de los estudiantes y cómo se aborda la investigación desde cada uno de los enfoques.

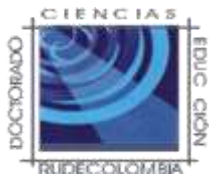
Tabla No. 3. Enfoques de enseñanza - aprendizaje. Subcategorías: Enseñanza, aprendizaje, enfoques relevantes, concepciones, percepciones, estrategias, fortalezas y debilidades, preconceptos de los estudiantes, planeación, practicas pedagógicas e investigación.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGOS
ENFOQUES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	Enseñanza	- Planeación-Desarrollo-Evaluación -Transmisión de conocimientos

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

		-Proceso de orientación disciplinar
	Aprendizaje	- Proceso Natural -Adquisición de conocimientos -Desarrollo de competencias
	Enfoques relevantes	-Piaget-Vigotsky-Ausubel-Sócrates- Jesucristo -Teoría constructivista-aprendizaje significativo -Dialógicos-hermenéuticos-mayéuticos
	Concepciones	
	Percepciones	
	Estrategias	- Cognitivismo -Lúdica-recreativa-grupal - Enfoque constructivista -Preinstrucción-instrucción-postinstrucción -Metodología IAP -Trabajo colaborativo y autónomo
		- Fortalezas y debilidades
	Preconceptos de los estudiantes	-Preguntas -Lluvia de ideas - Cuestionario -Técnicas Grupales
		- Planeación
		- Practicas pedagógicas
		- Investigación

Fuente: Elaboración propia



DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN RUDECOLOMBIA

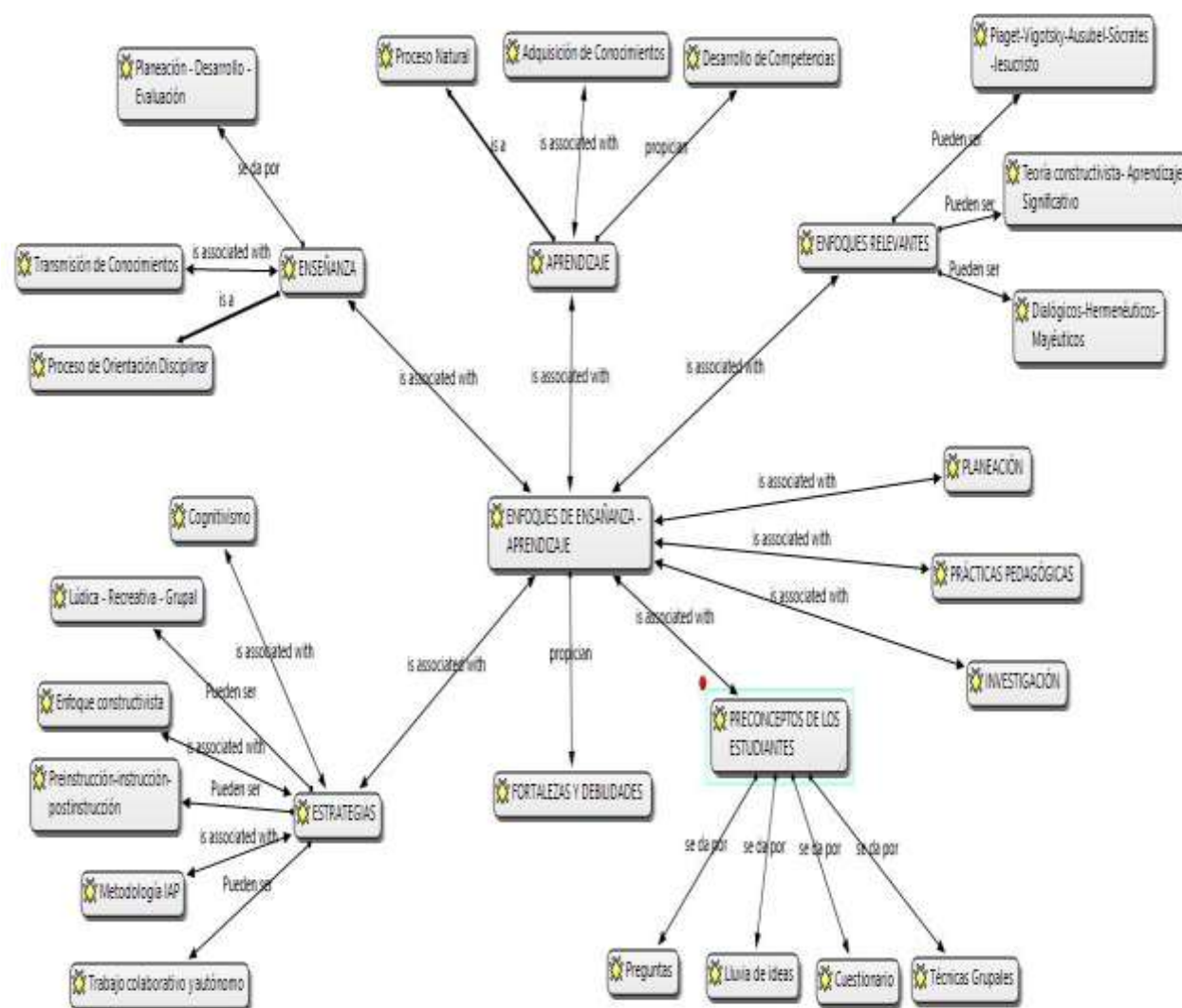


CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Esta categoría entonces se aborda desde subcategorías que se entrecruzan en una red semántica, percibiendo en ellos la concepción, entendida ésta, según la Real Academia de la Lengua Española, como: la idea que concibe o forma el entendimiento. Opinión o juicio. Desde esta premisa se fundamente el concepto.

Red semántica No. 1 **Enfoques de enseñanza - aprendizaje**. Subcategorías: **Enseñanza, aprendizaje, enfoques relevantes, estrategias, fortalezas y debilidades, preconceptos de los estudiantes, planeación, practicas pedagógicas e investigación.**

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA



Elaboración propia a partir del software Atlas Ti

La primera subcategoría, que tiene que ver con la enseñanza, los docentes lo asocian desde diferentes miradas como planeación, desarrollo, evaluación, desarrollo de metodologías y

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

proceso de orientación disciplinar, lo que quiere decir que lo miran como un proceso complejo, multidimensional.

Desde la concepción del aprendizaje, éste es mirado por los docentes encuestados como un proceso natural donde prima la adquisición de conocimiento, el desarrollo de competencias y la construcción de conocimiento. Desde esta concepción, los docentes tienen presente el saber y hacer, y el ser lo miran desde el proceso natural de adquisición de lo que se pretende aprender y para convivir.

El enfoque de enseñanza – aprendizaje lo consideran como teoría – práctica, docentes – estudiantes, conceptos e ideas, principios y métodos. Lo que permite visionar que los docentes establecen relaciones entre la teoría y la práctica pero también la relación que se da entre el docente y el estudiante. El aprendizaje es en las dos direcciones; es decir, que es un proceso que dimensiona a dos de los actores del acto educativo. Bajo esta categoría se percibe al docente como el dinamizador del proceso de enseñanza, que de acuerdo con Porlan (1999), en su escrito el Diario del Profesor “el profesor es el mediador fundamental entre la teoría y la práctica educativa,”(p. 2-3).

Las estrategias de aula y orientaciones pedagógicas consideradas por los docentes como favorecedoras del enfoque de enseñanza – aprendizaje están orientadas a la organización, asimilación, producción del conocimiento y de acuerdo a la tarea o actividad que se pretende desarrollar. De igual manera se resalta que para ellos la lúdica y las actividades grupales facilitan un trabajo colaborativo que posibilita la interacción. De igual manera, algunos docentes enfatizaron estrategias desde la metodología constructivista que le permiten al estudiante construir su conocimiento, otros desde la metodología de Investigación Acción Participación – IAP, para algunos, se requieren estrategias preinstruccionales, instruccionales y postinstruccionales con ensayos, lo cual obedece a escuelas pedagógicas de corte conductista.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Con relación a la indagación sobre los preconceptos que tienen de sus estudiantes, para poder planear sus estrategias, ello manifestaron dos grandes miradas, una orientada a que ellos tienen interés por aprender y otra que ellos tienen unas competencias básicas y conocimientos previos. Además de esto, algunos docentes manifestaron que tienen en cuenta el contexto sociocultural de sus estudiantes.

Con el ánimo de indagar sobre los contenidos y la importancia que le dan ellos, al igual que a la planeación en sus prácticas pedagógicas, señalaron que los contenidos son la base para construir nuevos conceptos, documento del programa, son unidades de estudio, ejes, saberes, lineamientos o temas que permiten llegar a una meta, y en cuanto a la planeación algunos consideran que debe ser lo primero, otros consideran que tanto los contenidos como la planeación guardan la misma importancia, todo esto lo tienen presente en el desarrollo de su práctica pedagógica. Por último, consideran que la investigación es un eje transversal y complemento en la formación de educadores infantiles.

Desde un marco teórico, Sarmiento (2007), presenta diferentes enfoques, desde los cuales se aborda el aprendizaje y la enseñanza. En este sentido, desde el enfoque heurístico, retomando a Piaget, Brunner y Stenhouse, muestra que el desarrollo de habilidades de aprendizaje está conectado con la actuación del docente, desde su proceso de enseñanza, quien debe propiciar ambientes para la organización de esquemas y aprendizajes significativos, teniendo al estudiante como activo procesador de información.

Desde el enfoque sociocrítico, trae a escena a Vikotsky, Luria y Leontiev y otros, presentando al docente como promotor de la zona de desarrollo próximo y de vínculos entre los procesos psicológicos y lo sociocultural.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Desde este autor, se hizo necesario establecer cómo se da la mediación entre lo que el profesor enseña y cómo lo enseña, es decir cómo es su enfoque de enseñanza y cómo lo está interpretando desde el plano cognitivo y desde sus creencias y concepciones.

En este mismo sentido, se cita nuevamente a Macías (2001) quien expone que el profesor no media entre el contenido y el alumnado, sino que tiene una función activa y comprometida, en tanto que:

El profesor con su discurso y su actitud personal induce a aprender, mostrando maneras y motivos para que el alumno conecte con las explicaciones y dando respuestas a sus interrogantes e intereses concretos. (...) la motivación es propiciada por el profesor desde los intereses – descubrimientos – de los alumnos, orientándolos y reconduciéndolos. (p. 610).

4.3. Propuestas Curriculares de los programas. Subcategorías: Concepción de infancia Fortalezas y debilidades Sugerencias para mejorar el currículo, Investigación y contenido.

En este estudio doctoral, la propuesta curricular es asumida desde los programas de Licenciaturas en Educación Infantil y / o Preescolar de las Universidades, objeto de estudio. Para dar cumplimiento al objetivo No. 2 que busca contrastar las propuestas curriculares de estos programas académicos, se consideró pertinente hacer análisis documental a partir de lo que se declara en los Proyectos Educativos de Programa (PEPs).

4.3.1. Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de La Guajira

La universidad de La Guajira, situada en la ciudad de Riohacha, capital del Departamento de la Guajira, desde la Facultad de Ciencias de la Educación, oferta en estos momentos dos programas de Licenciaturas orientadas a la niñez. Una de ellas es la Licenciatura en Pedagogía

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Infantil que se desarrolla de II hasta X semestre. Este programa desde su proceso de autoevaluación fue ajustándose a las necesidades del contexto y a las exigencias de la normatividad emanada por el Ministerio de Educación Nacional – MEN. Es así como, en ese proceso y en el marco de las nuevas exigencias del MEN presentan a pares académicos un programa reestructurado bajo la denominación de Licenciatura en Educación Infantil, la cual fue aprobada por el MEN mediante la Resolución 19911 de octubre de 2016.

Por lo anterior, a los estudiantes antiguos, aquellos que se encuentran en estos momentos de II semestre en adelante se le sigue ofertando la Licenciatura en Pedagogía Infantil y los que ingresaron a partir de este I semestre de 2017 se les oferta la Licenciatura en Educación Infantil.

Para esta investigación doctoral, se tuvo en cuenta el programa de Educación Infantil, atendiendo que es el que se ajusta a las nuevas exigencias del MEN, declaradas en el Decreto 2450 de 2015 sobre las condiciones de calidad que deben tener los programas de Licenciaturas y la Resolución 02041 de 2016 que brinda características especiales a tener en cuenta en el marco del cumplimiento de los requisitos exigidos para la obtención y / o renovación del Registro Calificado y la circular 14 de 2016 sobre la acreditación de calidad de los programas..

Tabla No. 4. Aspectos Generales Licenciatura en Educación Infantil. Universidad de la Guajira

Aspectos Generales	
Misión	Formar integralmente Licenciados y Licenciadas en Educación Infantil con las más altas competencias para liderar el mejoramiento de la calidad de la educación y promover la inclusión, la convivencia, el desarrollo humano, la democracia, la interculturalidad y la paz; mediante la gestión académica, la investigación, la innovación, la extensión y la proyección social.
Visión	La Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de La Guajira se visiona como un programa acreditado en alta calidad, como órgano de consulta y actor social clave por el compromiso asumido con el desarrollo humano sostenible; reconocido a nivel local, regional, nacional e internacional por su liderazgo en el ámbito educativo expresado en la formación profesional, pedagógica y didáctica de sus egresadas y egresados, como el resultado de procesos que articulan la didáctica, la investigación y la práctica docente contextualizada; con miras a la transformación social y al mejoramiento de la calidad de vida de la niñez colombiana.
Contenidos Curriculares/ propósitos de formación	Licenciados y licenciadas con un alto nivel de competencia en el campo de la pedagogía y la didáctica comprometidos con el cambio social y el bienestar integral de la primera infancia.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

	<p>- Profesionales éticos con pensamiento crítico y reflexivo; personas sensibles, creativas, equilibradas y asertivas; para generar procesos de interacción con sus pares, estudiantes, sus familias y sus entornos; reconociendo las potencialidades del “otro” con el fin de aprender a “hacer” y aprender a “convivir” dentro de un contexto multicultural.</p> <p>- Investigadores y gestores sociales que retroalimenten constantemente su práctica pedagógica y que participen activamente en las redes académicas nacionales e internacionales, que aporten nuevos conocimientos desde la interdisciplinariedad; que cualifiquen el diseño e implementación de modelos pedagógicos innovadores.</p>																												
Investigación	La formación investigativa relaciona a los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Infantil, de la Universidad de La Guajira con el lugar de sus contextos disciplinares, les interroga acerca de sus propios procesos de formación y de los que liderarán cuando desarrollen la práctica docente. La investigación educativa debe convertirse para ellos en el escenario privilegiado desde el cual dirigen su accionar pedagógico y desarrollan su mejoramiento continuo; pues, solo a partir de la investigación seria, rigurosa y sistemática, podrá darse la reflexividad necesaria para emprender las tareas que exigen la innovación pedagógica y el quehacer docente en el mundo contemporáneo																												
Contenidos/ Campos de formación	<table> <tr> <th>Campos de Formación</th> <th>Tópicos</th> <th>Créditos</th> <th>%</th> </tr> <tr> <td>Básico General Disciplinar</td> <td>Lo teórico-conceptual</td> <td>32</td> <td>20.38</td> </tr> <tr> <td>Básico Específico Profesional</td> <td>Lo específico</td> <td>56</td> <td>35.66</td> </tr> <tr> <td>Socio humanístico</td> <td>Lo complementario</td> <td>21</td> <td>13.37</td> </tr> <tr> <td>Investigativo</td> <td>Lo Instrumental</td> <td>28</td> <td>17.83</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Electivas</td> <td>20</td> <td>12.73</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td></td> <td>157</td> <td>100%</td> </tr> </table>	Campos de Formación	Tópicos	Créditos	%	Básico General Disciplinar	Lo teórico-conceptual	32	20.38	Básico Específico Profesional	Lo específico	56	35.66	Socio humanístico	Lo complementario	21	13.37	Investigativo	Lo Instrumental	28	17.83		Electivas	20	12.73	Total		157	100%
Campos de Formación	Tópicos	Créditos	%																										
Básico General Disciplinar	Lo teórico-conceptual	32	20.38																										
Básico Específico Profesional	Lo específico	56	35.66																										
Socio humanístico	Lo complementario	21	13.37																										
Investigativo	Lo Instrumental	28	17.83																										
	Electivas	20	12.73																										
Total		157	100%																										
Contexto	Flexibilidad curricular desde un contexto Multicultural e intercultural																												
Valor Agregado	Modelo pedagógico constructivista contextual que se fundamenta en diversas áreas del conocimiento pertinentes Facultad de Ciencias de la Educación a la comprensión de “las infancias” y su confluencia interdisciplinaria, articulada a las necesidades del contexto y propuesto desde la pedagogía para la interculturalidad, lo que constituye su particularidad y valor social agregado.																												

Fuente: Elaboración propia. Datos tomados del Proyecto Educativo del Programa - PEP

El programa de Educación Infantil de la Universidad de La Guajira partió de la comprensión del contexto y de la identificación de las problemáticas teniendo en cuenta lo citado por Ortiz Ocaña (2009, p. 7-8) “La sociedad necesita diseñar en correspondencia con los principios ideológicos, sobre los que se erige, las bases sobre las que se sustenta el proceso de formación de

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

la personalidad de sus miembros, la forma en que se ha de actuar para lograr de ellos el tipo de personalidad a que se aspira(...) El proceso pedagógico por sus múltiples funciones y condicionamientos es complejo, necesita ser pensado, diseñado con anterioridad de manera que pueda predecir las modificaciones y trasformaciones que propicien su desarrollo” (PEP. 2016. P.5)

Desde este postulado, se pensó en la propuesta curricular, de la cual se resalta:

- 1) En su misión se hace énfasis en la formación del ser, del profesional, desde aspectos de la inclusión, de la interculturalidad, la convivencia y la paz.
- 2) El contexto multicultural e intercultural se hace presente en los propósitos y componentes de formación.
- 3) Un modelo pedagógico constructivista contextual fundamentado en diversas áreas del conocimiento, que tiene presente la necesidad de comprender “las infancias” y su confluencia interdisciplinaria, articulada a las necesidades del contexto y propuesto desde la pedagogía para la interculturalidad, lo que constituye su particularidad y valor social agregado.
- 4) Considera la profesión del maestro como un compromiso esencial en el proceso de formación de los ciudadanos.
- 5) El ejercicio de la docencia, con una alta formación ética, científica y técnica, que dé respuesta al desarrollo humano, cultural y social de las nuevas generaciones, hecho estratégicamente importante en la conformación de un proyecto de nación.
- 6) La investigación educativa como escenario privilegiado desde el cual los educadores infantiles dirigen su accionar pedagógico y desarrollan su mejoramiento continuo; pues,

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

solo a partir de la investigación seria, rigurosa y sistemática, podrá darse la reflexividad necesaria para emprender las tareas que exigen la innovación pedagógica y el quehacer docente en el mundo contemporáneo.

4.3.2. Licenciatura En Preescolar de la Universidad del Magdalena

Ubicada en Santa Marta, ciudad fundada en 1.525 por Rodrigo de Bastidas, siendo la más antigua de las construidas por los españoles en Colombia. Desde allí se adelantó la campaña de conquista del Nuevo Reino de Granada y fue cabecera de la Gobernación del país en la época.²

El Informe de Autoevaluación con fines de Acreditación de la Universidad del Magdalena del 2013, en su Reseña Histórica presenta que “

La Educación Superior en el territorio magdalenense tiene sus antecedentes en dos cátedras autorizadas por el Rey español en el siglo XVII, y la posterior construcción del Claustro San Juan Nepomuceno, sede del Seminario Conciliar del mismo nombre, inaugurado el 4 de enero de 1811 y cerrado casi inmediatamente por las guerras independentistas. Esta institución se reabre como Colegio Nacional en 1824 en la misma edificación y posteriormente se adscribe a la naciente Universidad del Magdalena e Istmo, junto con los colegios universitarios de Mompox, Panamá y de la institución que funcionó sobre las instalaciones del Colegio de Cartagena.(Cotes, Renam y Elias, 2012).

En 1832 se le autorizan cátedras universitarias en Derecho y en 1835 en Medicina, las cuales se mantienen de manera irregular por variaciones en la política nacional universitaria hasta 1849, cuando la Asamblea Provincial crea el Colegio Provincial Santander, que tiene poca duración por la falta de transferencia de los recursos públicos que manejaba el Colegio Seminario San Juan Nepomuceno a través de la curia local. En 1845 se crea el Colegio Provincial Bolívar, de efímera duración, y en 1857 el Colegio

² <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/fo-article-73079.pdf>

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Provincial Salazar, el cual no se pudo sostener por insuficiencia presupuestal, hasta que en 1864 se erigió el Instituto Magdalena, emulando la discusión a nivel nacional de Artes y Oficios, el cual sólo vino a concretarse tres años más tarde en Bogotá, transformándose inmediatamente en la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia; mientras que en Santa Marta, el Instituto Magdalena se convirtió en la Universidad del Estado Soberano del Magdalena. Estas instituciones ofertaban programas en Derecho, Medicina, Teneduría de Libros y Lenguas Vivas, pero solo sobrevivió la última de ellas hasta 1871, en cumplimiento de las directrices ideológicas impartidas por el liberalismo radical que asumía la necesidad de consolidar una sola universidad de gran calidad, ubicada en la capital del país y conformándose con enviar a esta estudiantes magdalenenses financiados con recursos del Estado Soberano.

Tabla No. 5. Aspectos Generales Licenciatura en Preescolar. Universidad del Magdalena

ASPECTOS GENERALES		
Misión	<p>El programa de licenciatura en Preescolar de la Universidad del Magdalena es un proyecto académico con disposición para atender las demandas del contexto y los ideales de una nueva educación. La propuesta curricular contribuye a la formación de Licenciados en Preescolar creativos, con una comprensión amplia de la infancia y la pedagogía, comprometidos con el desarrollo del conocimiento y el espíritu investigativo, en la perspectiva de construir comunidad académica y propiciar la integración de la comunidad educativa como espacio de democratización.</p> <p>El programa se vinculará de manera activa y significativa con las instituciones de carácter público y privado que ofrecen el nivel de educación preescolar, al igual que con las familias y las comunidades de donde provienen los niños y niñas, entendiendo que ellos (as) son personas en permanente transformación y constituyen la esperanza para construir una nueva ciudadanía y a la vez un sociedad distinta y mejor</p>	
Visión	<p>El programa de Licenciatura en Preescolar de la Universidad del Magdalena se destacará por los aportes significativos al avance de la Educación Preescolar en el departamento y la Región Caribe a partir del trabajo académico, la investigación y proyección social de sus docentes, estudiantes y egresados. Ellos serán partícipes de un movimiento social y pedagógico renovador que potencie la alianza entre investigación, innovación, escritura y valores humanos, contribuyendo de esta manera al proceso de transformación que requiere nuestra sociedad.</p>	
Contenidos	Curriculares/	El licenciado en Preescolar formado en la Universidad del Magdalena se

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Propósitos de Formación	caracterizará profesionalmente como un educador íntegro e idóneo, creativo, con una comprensión amplia de la infancia y la pedagogía. Comprometido con el desarrollo del conocimiento científico y el espíritu investigativo y emprendedor, capaz de contribuir a la formación de comunidades académicas y educativas y de interactuar activa y significativamente con las familias y comunidades de donde provienen sus estudiantes. Todo ello en la perspectiva de construir una cultura de respeto por la infancia y contribuir a las condiciones de calidad de vida, con énfasis en los procesos de formación y desarrollo, desde los principios de inclusión y diversidad.			
Investigación	Se desarrolla de II a X semestre. Tiene en cuenta los intereses de investigación de los estudiantes, de las problemáticas identificadas en las instituciones educativas o relacionadas con la línea de investigación o proyectos de los grupos. Desarrollan un proyecto pedagógico a partir de un problema identificado que deben solucionar los estudiantes.			
Contenidos Curriculares / Campos de Formación	Campos de Formación	Tópicos	Créditos	%
	Formación General	Formación en derechos humanos, promoción de la paz, desarrollo sostenible, pensamiento crítico, principio éticos, liderazgo, lengua materna e internacional, tics, cursos libres.	16	11
	Formación Profesional	El saber pedagógico, desarrollo humano, saber disciplinar, práctica pedagógica, cursos optativos	105	74
	Formación Investigativa	Tiene una perspectiva científica, tecnológica e innovadora y de difusión del conocimiento científico.	10	8
	Formación de libre elección	Electivas	12	7
	Total		143	100%
Contexto	Proyectos investigativos que impacta el contexto, el cual es mirado como oportunidad de inclusión escolar.			
Valor Agregado	Pedagogía para el desarrollo humano integral, que privilegia al ser desde lo académico, ocupacional, social y comunitario			

Fuente: Elaboración propia. Datos tomados del Proyecto Educativo del Programa - PEP

Del análisis de su propuesta curricular se puede concluir que:

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

- 1) En su misión se hace énfasis en la formación de un licenciado en preescolar sensible, creativo, innovador, ético, investigativo con una amplia comprensión de la infancia y la pedagogía.
- 2) Su mirada del contexto como oportunidad de inclusión social y escolar.
- 3) Su plan de estudios permite la reflexión de problemáticas sociales y educativas alrededor de la infancia y de la labor docente en la educación preescolar.
- 4) Considera la educación en la primera infancia como preparatoria para la escuela y la influencia positiva y permanente que ésta tiene en los logros de la escolaridad posterior, en las bases para la personalidad, en la capacidad de diálogo en la tolerancia en las relaciones interpersonales y en el entendimiento de otros pueblos y culturas.
- 5) En la formación general, se resalta el compromiso ético que debe tener el licenciado en Preescolar y el docente formador de formadores.

Abordan una nueva dimensión educación preescolar, a partir de la cita de Vélez (2009) quien expresa que “una educación de calidad, incluyente, equitativa y solidaria...que permita que niños y niñas independientemente de su contexto encuentren espacios enriquecidos a partir del acompañamiento afectuoso e inteligente de los adultos con los que comparten día a día su cotidianidad...”. Pretenden formar profesionales comprometidos con su labor formativa, la investigación, observadores de sus estudiantes, que se pregunten por los acontecimientos del aula, de la institución educativa, por las dimensiones de desarrollo de sus estudiantes, por el resultado de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por la calidad de vida de los niños, por sus relaciones con su familia y la comunidad, entre otros aspectos. Licenciados comprometidos con la construcción de una nueva sociedad, más democrática, ética, justa y equitativa.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

En su propuesta curricular recoge planteamientos de propuestas curriculares progresistas y sociales, cuando se interesan en el progreso de los estudiantes a través de sus experiencias en el mundo, estimulándolos secuencialmente hacia estructuras cognitivas y conceptos cada vez más elaborados. En esto coinciden Dewey, Brunner, Ausubel, Stenhouse, Perkins, Gardner entre otros, pues proponen que es necesario que el estudiante piense y entienda significativamente el mundo en vez de repetirlo y en cuanto al enfoque social desde la necesidad de articular de manera nueva y significativa la institución educativa con la sociedad.

El enfoque curricular que proponen incorpora una visión holística, integradora del conocimiento, el cual no se agota en lo informativo si no que introduce lo afectivo, lo corporal, lo social, lo lúdico entre otros aspectos. Se asume un conocimiento que conlleva incertidumbres, imprecisiones, más preguntas que respuestas, tensiones y conflictos.

4.3.3. Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad del Atlántico

La Universidad del Atlántico está localizada en la ciudad de Barranquilla, capital del Departamento del Atlántico. Fue gestada por el filósofo Julio Enrique Blanco, quien en su empeño por la educación pública como requisito de mayoría de edad del pueblo costeño, diseñó y puso en marcha este claustro de educación superior. Un proceso que se inició en 1.941 y que se vio definitivamente cristalizado en el año de 1.946.

Misión

Formamos profesionales con sensibilidad humana, compromiso social y ético para la educación de la primera infancia, la orientación a la familia y la proyección a la comunidad, mediante la articulación de los saberes específicos, pedagógicos y el impulso del conocimiento investigativo respondiendo a las necesidades del contexto local, regional y nacional.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Visión

Conscientes del compromiso social seremos un programa líder en formación con excelencia de profesionales formadores de la infancia que responda a las exigencias de una sociedad globalizada, donde el egresado sea capaz de conocer, interpretar, explicar y dar solución a las realidades educativas valorarlas en su diversidad y ser flexibles ante los cambios; respondiendo a un proyecto de nación.

Tabla No. 6. Aspectos Generales Licenciatura en Educación Infantil. Universidad del Atlántico

ASPECTOS GENERALES LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL	
Misión	Formamos profesionales con sensibilidad humana, compromiso social y ético para la educación de la primera infancia, la orientación a la familia y la proyección a la comunidad, mediante la articulación de los saberes específicos, pedagógicos y el impulso del conocimiento investigativo respondiendo a las necesidades del contexto local, regional y nacional.
Visión	Conscientes del compromiso social seremos un programa líder en formación con excelencia de profesionales formadores de la infancia que responda a las exigencias de una sociedad globalizada, donde el egresado sea capaz de conocer, interpretar, explicar y dar solución a las realidades educativas valorarlas en su diversidad y ser flexibles ante los cambios; respondiendo a un proyecto de nación.
Contenidos Curriculares / Propósitos de Formación	<p>El aspirante a licenciado en Educación infantil debe poseer las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alto sentido de responsabilidad en el cumplimiento de su deber y en la aplicación de sus conocimientos • Gran respeto por el niño y la protección de su delicada personalidad en formación. • Dominio ético para dilucidar los diferentes problemas que presente el niño ante su familia y la sociedad protegiéndolo como sujeto vulnerable. Con aplicación profesional de sus conocimientos. • Gran sensibilidad ante las necesidades del niño para un trato –profesional atendiendo a sus diferencias étnicas culturales y religiosas. • Capacidad e interés por el trabajo en equipo para el desarrollo de procesos educativos y pedagógicos. • Interés para la transformación social y el desarrollo investigativo.
Investigación	Está planteada en sus dos condiciones: formativa, que implica el desarrollo del currículo y la participación del estudiante en

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

	la indagación educativo-pedagógico- curricular didáctico, desde su campo disciplinar y la investigación propiamente dicha, que convoca a los docentes en general del Programa, para la teorización y creación del conocimiento, que permita producir el desarrollo de comunidades académicas.			
Contenido Curriculares / Campos de Formación	Núcleos de Formación	Tópicos	Créditos	%
	Básica	Lo pedagógico, Pedagogía, Desarrollo Humano, Práctica Pedagógica Profesional.	59	42
	Formación Profesional	Disciplinar; Educabilidad y Tendencias en el desarrollo infantil, Desarrollo familiar y comunitario y Competencias profesionales	69	49
	Electivas	Electivas de Profundización propias de la disciplina y las Electivas de Contexto	12	9
	Total		140	100%
Contextos	Lo abordan desde la globalidad y complejidad, desde lo local, regional, nacional e internacional			
Valor Agregado	Trabajo con los padres desde un enfoque preventivo, que incluye capacitación y educación para fortalecer y garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños y la educación desde el seno familiar y el contexto sociocultural.			

Fuente: Elaboración propia. Datos tomados del Proyecto Educativo del Programa - PEP

La propuesta curricular del programa de Educación Infantil de la Universidad del Atlántico declara que su modelo Pedagógico es Crítico Social, desde el cual se comprende el proceso docente educativo como un espacio para el desarrollo del análisis crítico sobre la teoría y praxis pedagógica, la cual compromete la comprensión y la acción sobre la realidad. Se asume este enfoque, como punto de referencia que orienta la práctica pedagógica para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes para un fortalecimiento hacia una conciencia crítica,

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

participativa y democrática, paralelamente posibilita el desarrollo de procesos de aprendizaje fundamentados en el desarrollo de las capacidades biopsicosociales y otras necesarias para transformar la realidad y el manejo adecuado de las problemáticas sociales que se van a encontrar en los diferentes contextos socioeducativos.

Otros aspectos a resaltar son:

Desde la misión, se manifiesta la formación de profesionales con un compromiso social, ético, que tienen en cuenta la familia y la comunidad, articulando los saberes, la investigación para responder a las necesidades del contexto local, regional y nacional.

Parte de la reflexión de tendencias y enfoques del desarrollo humano, de la educación y la pedagogía en la que sus bases o fundamentos teóricos y metodológicos permiten organizar los procesos de formación docente en articulación con los núcleos del saber pedagógico.

Tiene en cuenta la formación del educador infantil desde una integralidad y desde el enfoque del desarrollo infantil que los haga competentes para atender al niño y a la niña como sujeto de derecho, para lo cual es formado desde unas teorías educativas y pedagógicas que le permitan transformar las necesidades reales que existan en su región en el proyecto de nación.

Desde la proyección del programa busca favorecer el desarrollo integral y armónico de la niñez de 0 a 8 años propiciando una excelente calidad de docentes quienes van a desarrollar e implementar sus conocimientos científicos con ellos, puesto que la formación de la personalidad del individuo recibida durante sus primeros años de vida, las experiencias que el niño tenga en esta etapa se fijarán y marcarán unas pautas en su desempeño posterior.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Como uno de los distintivos del programa señalan que está diseñado sobre un contexto Caribe, en donde la idiosincrasia del hombre Caribe prevalecerá en los aspectos culturales, sociales y económicos.

Desde el plan de estudios le otorgan especial importancia al aprendizaje, a los sistemas de enseñanza, a la valoración de los contenidos, a las actitudes, valores y normas relacionadas con la diferencia individual, racial, cultural y familiar que permiten valorar, aceptar y comprender, la diversidad e interdependencia humana en un contexto de globalidad y complejidad.

Desde los postulados de Vigotsky (1996) posibilitan el conocimiento del niño en su contexto, las experiencias o actividades pedagógicas y educativas a través del ejercicio riguroso y sistemático de la escritura como mecanismos de reconstrucción mental que posibilite el desarrollo del pensamiento generador de competencias pedagógico-didáctico y el saber específico o de énfasis.

Hacen de la práctica educativa y pedagógica de la primera infancia, un espacio para la producción de un saber pedagógico a partir de la actividad investigativa de la propia praxis como la de los demás compañeros con los proyectos pedagógicos y educativos.

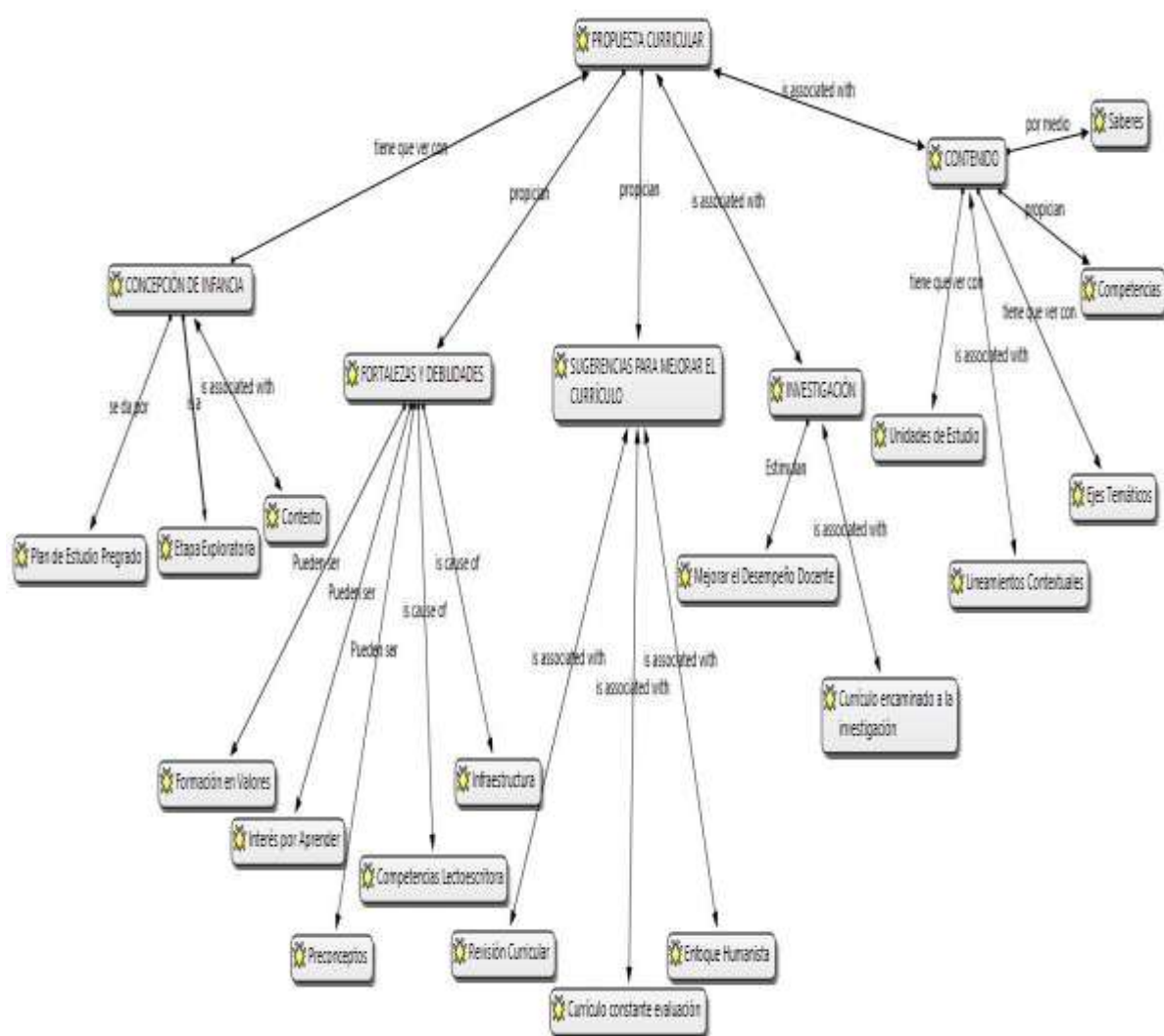
Poseen líneas y proyectos de investigación desarrolladas por los actores (docentes, directivos y estudiantes) en torno a conflictos y problemas estructurales de la educación infantil que posibiliten consolidar grupos de investigación y contribuyan a formar comunidad académica.

Proponen estrategias pedagógicas integradoras en el aula que responda a necesidades específicas y a las nuevas tendencias de la educación infantil.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Análisis Comparativo Enfoques Pedagógicos de las Propuestas Curriculares desde El Referente de Enseñanza – Aprendizaje.

Red Semántica No. 2. Propuestas Curriculares de los programas. Subcategorías: Concepción de infancia Fortalezas y debilidades Sugerecias para mejorar el currículo, Investigación y contenido.



Fuente: elaboración propia a partir del software Atlas Ti

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

El propósito de confrontar críticamente las propuestas curriculares de los programas de Licenciatura en Educación Infantil y / o Preescolar de universidades públicas del Caribe Colombiano, como son: Universidad de La Guajira, universidad del Magdalena y la universidad del Atlántico, se realizó identificando los enfoques pedagógicos presentes en sus Proyectos Educativos de Programa – PEPs y criterios relacionados con la enseñanza – aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, se analizaron y contrastaron sus misiones y visiones planteando en ellas intenciones de formación Infantil, desde la concepción de infancia presente en ellas, el desarrollo investigativo y aspectos de los contenidos curriculares, desde sus componentes y / o estructura y el valor agregado.

Tabla No. 7. Contraste Información Licenciaturas Analizadas

Universidad	Enfoque	Concepción de Infancia	Valor Agregado	Créditos
La Guajira	Constructivista Contextual	“se debe reconocer e interiorizar la infancia como un ciclo vital y crucial para el desarrollo pleno del ser humano en todos sus aspectos: biológico, psicológico, cultural y social, permitiéndole la estructuración de la personalidad, la inteligencia y el comportamiento social de ese ser, para una convivencia armónica, inteligente y productiva para la sociedad” (Jaramillo, 2014, p. 13). este programa está en un proceso permanente de construcción, de-construcción y re-construcción de <i>la infancia</i> como categoría histórica, social y cultural cuyas manifestaciones varían en cada cultura, pero también al interior de ellas mismas.	Modelo pedagógico constructivista contextual que se fundamenta en diversas áreas del conocimiento pertinentes Facultad de Ciencias de la Educación a la comprensión de “las infancias” y su confluencia interdisciplinaria, articulada a las necesidades del contexto y propuesto desde la pedagogía para la interculturalidad, lo que constituye su particularidad y valor social agregado	157
Magdalena	Holístico integrador y contextual	No hay una concepción declarada explícitamente, pero su propuesta curricular	Pedagogía para el desarrollo humano integral, que	143

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

		deja ver una concepción “de niños y niñas menores de seis años como sujetos de derechos y como seres capaces de ir asumiendo responsabilidades crecientes en el cuidado de sí mismos y en la relación armónica con el grupo sociocultural al que pertenecen, al igual que con el entorno natural”.	privilegia al ser desde lo académico, ocupacional, social y comunitario.	
Atlántico	Crítico social	No hay concepción de infancia declarada de manera taxativa en su propuesta curricular, pero se lee en el documento que la formación de los educadores infantiles tiene en cuenta “las necesidades del desarrollo de niños y niñas en forma integral para ir rompiendo los paradigmas academicistas que tienen un gran auge en la formación de los primeros años de la escolaridad en la primera infancia y que inhiben los procesos de desarrollo, de pensamiento, de socialización en niños y niñas que hoy se encuentran en muchos instituciones educativas. Contemplan a niños y niñas hasta los 8 años de edad.	Trabajo con los padres desde un enfoque preventivo, que incluye capacitación y educación para fortalecer y garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños y la educación desde el seno familiar y el contexto sociocultural.	140

Fuente: Elaboración propia. Datos tomados del Proyecto Educativo del Programa - PEP

Los tres programas, desde las visiones, declaran la formación de egresados con alta formación pedagógica, didáctica y profesional, que participen en la solución de problemas desde el cumplimiento de las funciones de investigación e innovación de las disciplinas e intervención pedagógica, para contribuir de esta manera al proceso de transformación que requiere la sociedad.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Desde la Universidad de La Guajira se hace énfasis en una práctica contextualizada para la transformación social y el mejoramiento de la calidad de vida de la niñez colombiana. Desde la Universidad del Atlántico se busca dar solución a las realidades educativas valoradas en su diversidad y ser flexibles a los cambios para responder a un proyecto de nación y desde la Universidad del Magdalena se busca generar un movimiento social y pedagógico renovador que potencie la alianza entre investigación, innovación, escritura y valores humanos, contribuyendo de esta manera al proceso de transformación que requiere la sociedad.

Las propuestas curriculares analizadas, desde el enfoque pedagógico, tienen en común la importancia de un enfoque de enseñanza aprendizaje que privilegie el contexto, lo social, lo humanístico, desde diferentes aristas, para la formación de educadores infantiles con altas calidades humanas, profesionales, personales que impacten en la región y el país, conocedores del sentido de la educación infantil, privilegiando los intereses y necesidades del niño y la niña y que asuman esta responsabilidad con liderazgo y respeto.

Al analizar los campos de formación, desde donde se desarrollan los cursos, los tres programas presentan un perfil profesional orientado al ser, al saber, saber hacer, y el saber convivir en cumplimiento a la apuesta de una formación integral.

En ese sentido, desde el programa de la Universidad de la Guajira no se “parcelan” los conocimientos por áreas o asignaturas, sino que integran los conocimientos de las diferentes disciplinas que conducen a la formación de Licenciados en Educación Infantil competentes para ejercer su profesión en un contexto multicultural. Campos éstos que están sustentados desde el criterio de la integralidad que permita cumplir con la correspondencia entre el perfil profesional y el ocupacional. Los campos están organizados en cuatro áreas del conocimiento que responden a: Básico – general disciplinar, básico – específico profesional, investigativo y socio humanístico.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Desde la Universidad del Magdalena y su programa de Preescolar, los campos de formación permiten flexibilizar la formación y la verificación de los logros que se pretenden alcanzar en el proceso formativo. Desde esta estructura, los cursos se organizaron con la lógica de construir los conocimientos fundantes de la disciplina con niveles crecientes de complejidad, teniendo presente el contexto sociocultural que rodea al estudiante y al maestro. Estos campos obedecen a la formación general con un alto componente humanístico y social, profesional orientado al saber pedagógico, a las prácticas pedagógicas y a la investigación y el campo de las electivas.

Por su lado, la Universidad del Atlántico organiza la propuesta curricular de los programas académicos en torno a núcleos, áreas, componentes y actividades de formación, que les permita garantizar la formación integral. Desde esta mirada, la Licenciatura en Educación Infantil contiene en su Plan de Estudios un núcleo obligatorio y otro electivo. Núcleo de Formación Básica que incluye lo Pedagógico; Pedagogía, Desarrollo Humano, Práctica Pedagógica Profesional. Un núcleo de Formación Profesional, que incluye lo Disciplinar; Educabilidad y Tendencias en el desarrollo infantil, Desarrollo familiar y comunitario y Competencias profesionales y un núcleo de electivas de Profundización propias de la disciplina y las Electivas de Contexto.

Desde el análisis de los enfoques se infiere que los programas estudiados tienen currículos pensados por proyectos más que por contenidos fraccionados o parcelados, permeados por la investigación formativa, donde está presente la importancia del niño y la niña, su mundo, la familia, la comunidad y se resalta la importancia de las prácticas pedagógicas de los estudiantes, de manera activa y significativa, con instituciones educativas del orden público y privadas.

Otros aspecto que se quiso indagar en la propuesta curricular fue la concepción de infancia, la cual está presente en la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de la Guajira, en la cual se declara como “se debe reconocer e interiorizar la infancia como un ciclo vital y crucial para el desarrollo pleno del ser humano en todos sus aspectos: biológico, psicológico, cultural y social, permitiéndole la estructuración de la personalidad, la inteligencia y el comportamiento

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

social de ese ser, para una convivencia armónica, inteligente y productiva para la sociedad” (Jaramillo, 2014, p. 13). De igual manera expresan que en el programa hay un proceso permanente de construcción, de-construcción y re-construcción de *la infancia* como categoría histórica, social y cultural cuyas manifestaciones varían en cada cultura, pero también al interior de ellas mismas. En los programas de la Universidad del Magdalena y del Atlántico no se expresa de manera textual, pero desde los diferentes apartados de su propuesta curricular permite inferirse; en la Universidad del Magdalena se considera la infancia como “niños y niñas menores de seis años como sujetos de derechos y como seres capaces de ir asumiendo responsabilidades crecientes en el cuidado de sí mismos y en la relación armónica con el grupo sociocultural al que pertenecen, al igual que con el entorno natural” y en Universidad del Atlántico como “las necesidades del desarrollo de niños y niñas en forma integral para ir rompiendo los paradigmas academicistas que tienen un gran auge en la formación de los primeros años de la escolaridad en la primera infancia y que inhiben los procesos de desarrollo, de pensamiento, de socialización en niños y niñas que hoy se encuentran en muchas instituciones educativas. Contemplan a niños y niñas hasta los 8 años de edad.

La Universidad del Magdalena declara un énfasis en la concertación con todos los actores involucrados en el proceso de formación del niño, tal como lo establece en misión al declarar que el programa se vinculará de manera activa y significativa con las instituciones de carácter público y privado que ofrecen el nivel de educación preescolar, al igual que con las familias y las comunidades de donde provienen los niños y niñas, entendiendo que ellos (as) son personas en permanente transformación y constituyen la esperanza para construir una nueva ciudadanía y a la vez una sociedad distinta.

Una mirada que se quiso dar en esta contrastación de las propuestas curriculares, tuvo que ver con los valores agregados de las licenciaturas, objeto de estudio. En este sentido se destaca que en el programa de formación de educadores infantiles de la Universidad de La Guajira, desde su modelo pedagógico constructivista contextual, se resalta la comprensión de las “infancias” y su confluencia interdisciplinaria, articulada a las necesidades del contexto y propuesto desde la

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

pedagogía para la interculturalidad. El programa de Preescolar de la Universidad del Magdalena implementa una pedagogía para el desarrollo humano integral, que privilegia al ser desde lo académico, ocupacional, social y comunitario y la Universidad del Atlántico, en su programa de Educación Infantil privilegia el trabajo con los padres desde un enfoque preventivo, que incluye capacitación y educación para fortalecer y garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños y la educación desde el seno familiar y el contexto sociocultural.

Como se puede observar, cada programa tiene un distintivo que los hace únicos, pero tienen en común la formación de un educador infantil con altas calidades humanas, sociales, profesionales, responsables conocedores del mundo que rodea a los infantes, desde unas realidades, intereses y necesidades diversas.

4.4. Aprendizaje de Calidad. Subcategorías: Desarrollo de competencias, promoción, estrategias y competencias pedagógicas.

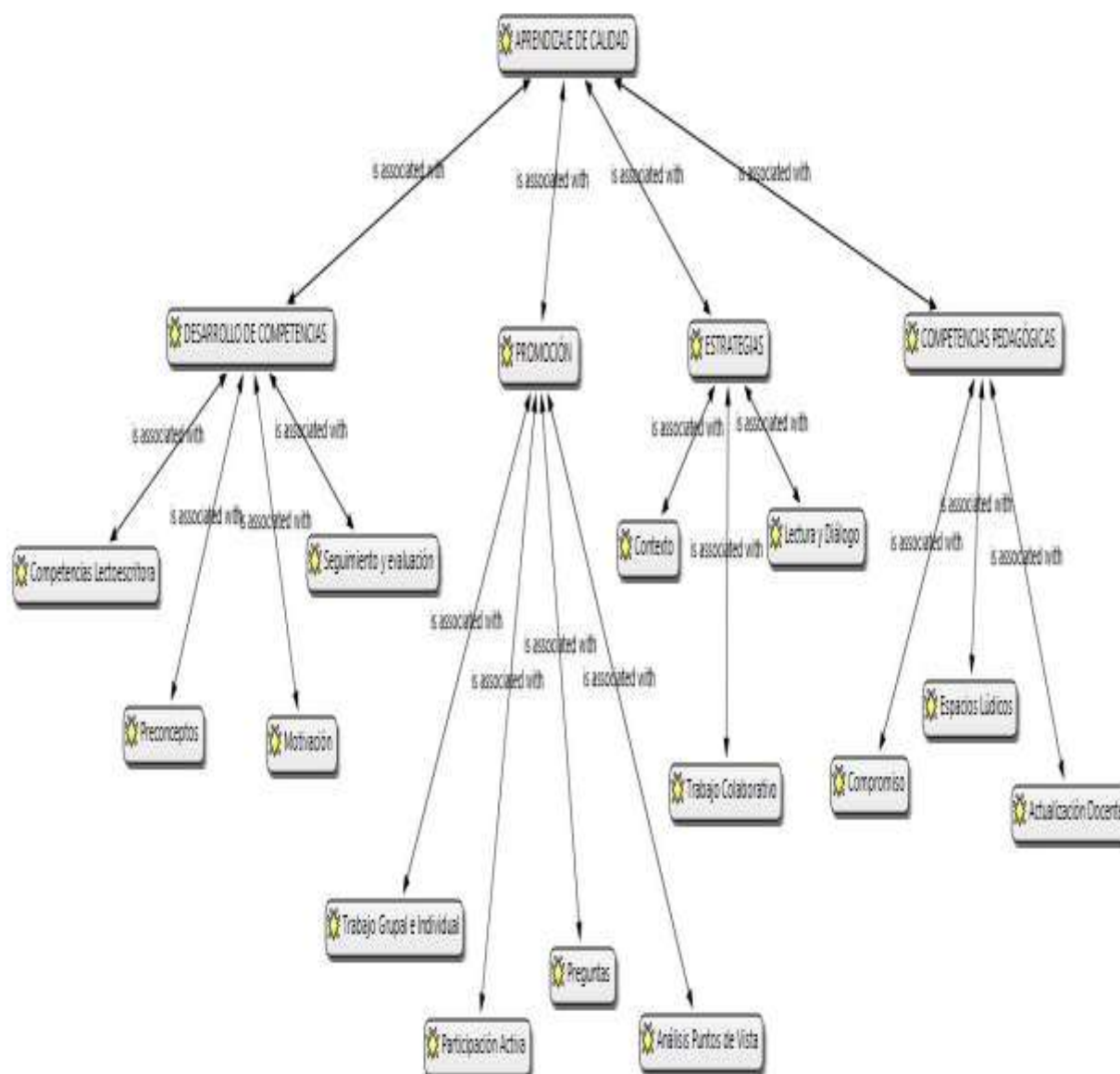
Tabla No. 8 Categoría Subcategorías sobre Aprendizaje de Calidad

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGOS
APRENDIZAJE DE CALIDAD	Desarrollo de competencias	-Competencias Lectoescritora -Preconceptos -Motivación -Seguimiento y evaluación
	Promoción	-Trabajo grupal e individual -Participación activa -Preguntas -Análisis de puntos de vista
	Estrategias	-Contexto -Trabajo colaborativo -Lectura y diálogo
	Competencias pedagógicas.	- Compromiso -Espacios lúdicos -Actualización docente

Fuente: Elaboración propia

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Red Semántica No. 3 **Aprendizaje de Calidad**. Subcategorías: **Desarrollo de competencias, promoción, estrategias y competencias pedagógicas**



Fuente: elaboración propia a partir del Atlas Ti

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Según Segovia (2010) el cambio más importante que ha tenido la noción de la calidad de la educación en el país, se ha dado con la introducción del enfoque basado en el desarrollo de competencias, ya que antes, la calidad estaba asociada de “de manera directa con la capacidad que tenía el sistema educativo de transmitir contenidos, muchas veces sin relación con los contextos vitales de los estudiantes”. Hoy un aprendizaje de calidad se asocia con la capacidad que tienen los estudiantes para desarrollar conocimientos que le permitan comprender, interactuar y transformar el mundo en que viven.

Segovia (2010) atribuye este cambio en la concepción de calidad a las:

...las grandes transformaciones en la educación durante el siglo XX y que estuvieron focalizadas en poner al estudiante como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje; por otro, los cambios en la producción del conocimiento científico y tecnológico en la segunda mitad del siglo XX y que implicaron la configuración de una sociedad cada vez más dependiente del conocimiento y la información y, finalmente, una crisis del sistema educativo en la que las familias y los estudiantes encuentran la educación poco pertinente con las necesidades vitales de la supervivencia, el mundo del trabajo, la vida en comunidad y la sociedad. La nueva noción de calidad, entonces, va a tener como ejes centrales el reconocimiento de los cambios en la forma de concebir al estudiante, la forma de producción de conocimiento y la necesidad de una educación pertinente (Altablero 2010).

A nivel internacional, la OCDE (1995) define la educación de calidad como aquella que "asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta". (Altablero, 2010)

En 2004, la UNESCO señala: "La calidad es la que determina no sólo cuánto aprenden los niños y si aprenden bien, si no en qué medida su aprendizaje se plasma en una serie de beneficios para ellos mismos, la sociedad y el desarrollo". (Altablero, 2010)

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Para el Ministerio de Educación Nacional (1995), La calidad de la educación un asunto de todos. (Serie documentos especiales, SABER, Sistema Nacional de Evaluación. Santafé de Bogotá, MEN).

Dentro del Plan Decenal 2006 – 2015 se contemplaba la Educación de la Primera Infancia (0 a 6 años de edad) como el pilar de la formación del individuo y se constituiría en un nivel educativo con unos lineamientos y unas orientaciones particulares respetando su singular dinámica, necesaria para atender la integralidad del niño en esta etapa. Y, garantizar una cobertura en asesoría al 100 % y de atención en centros independientes exclusivamente diseñados y determinados para esta población al 50 %.

Dentro de los propósitos del plan para la población infantil es importante destacar algunos aspectos de mayor relevancia, entre otros:

- Garantizar la atención integral, universal para los niños desde la gestación hasta los seis años, en una perspectiva de derechos, para un ejercicio pleno de la ciudadanía.
- Garantizar una oferta educativa y de atención integral pertinente para la primera infancia que posibilite el desarrollo integral de acuerdo con el contexto regional y local.
- Garantizar a todos los niños de 0 a 6 años el acceso a la educación inicial, y la permanencia en ella, en condiciones de igualdad y promoviendo su desarrollo integral.
- Comprometer al Estado, la familia, la sociedad en general y la comunidad en particular en el desarrollo integral, como sujetos de derecho, de los niños que se encuentran en la primera infancia.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

- Fomentar y fortalecer la cultura del cuidado, la atención y la educación integral a la primera infancia en una perspectiva de los derechos humanos que comprometa a la familia, a la sociedad y al estado.
- Diseñar estrategias que obliguen y comprometan a la familia, la sociedad y al Estado a asumir su responsabilidad frente a la formación y la atención integral de la primera infancia.
- Diseñar e implementar un sistema intersectorial de formación, investigación pedagógica y cualificación de docente y agentes educativos para la educación y la atención integral de la primera infancia con el fin de posibilitar una educación que contribuya al desarrollo de todas las dimensiones del ser humano.
- Reestructura y fortalecer, en las escuelas normales superiores y en las facultades de educación, los programas de formación de docentes relacionados con la atención a poblaciones con necesidades educativas especiales (NEE) y a poblaciones vulnerables y con la educación inicial.
- Cualificar los procesos de formación, capacitación y actualización permanente de los diferentes actores educativos (padres de familias, cuidadores, maestros, psicólogos y otros), con el fin de brindar una formación que contribuya al desarrollo y al fortalecimiento de todas las dimensiones del ser humano.
- Orientar, en las escuelas normales superiores y en las facultades de educación, programas de formación de maestros que sean coherentes con las necesidades de atención integral y pertinente a los contextos locales, a partir del reconocimiento de la interculturalidad, la diversidad y la necesidad de la inclusión.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

- Garantizar la creación y el enriquecimiento de ambientes educativos favorables para que los niños aprendan y desarrollen todas sus capacidades y potencialidades.
- Garantizar, para la primera infancia, el desarrollo de procesos de interpretación del mundo y de apropiación y goce de las diferentes culturas.
- Garantizar una educación inicial de calidad que le permita a los niños potenciar sus habilidades, desarrollar sus competencias, conquistar su autonomía y construir principios y valores.
- Definir y garantizar por parte del Estado el cumplimiento de requerimientos básicos tales como infraestructura, dotación de materiales y talento humano, con el fin de ofrecer ambientes de aprendizaje de calidad en escenarios convencionales y no convencionales que generen desarrollo en los niños de acuerdo con sus conceptos particulares.
- Mejorar los ambientes de aprendizaje de la educación inicial a través de una dotación adecuada y pertinente que permita desarrollar actividades pedagógicas y didácticas que les brinden a los niños mayores y mejores oportunidades formativas.
- Promover el desarrollo cognitivo, afectivo, social y comunicativo mediante una mediación pedagógica y cultural que contribuya al desarrollo de competencias.
- Generar ambientes de aprendizaje apropiados para la educación inicial.
- Favorecer estrategias para el desarrollo integral desde la primera infancia.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Aspectos éstos que favorecen un aprendizaje de calidad y que deben estar presente en el desarrollo cognitivo, afectivo, social y comunicativo de los niños, los cuales son mediados por la cultura y por la acción del educador infantil, teniendo en cuenta 4 actividades principales declaradas por el MEN, como son el juego, el arte, la exploración del medio y la literatura.

Algunos docentes, de las tres licenciaturas, consideran que las estrategias y orientaciones pedagógicas que favorecen un aprendizaje de calidad deben ser variadas, lúdicas, recreativas, grupales para que fomenten un trabajo colaborativo para que todos aporten desde sus propios saberes, que no se quede en la transmisión de los conocimientos. Otro grupo de docentes considera que en estas estrategias debe hacer una organización e instrucciones en varios momentos. Ponen de presente la experiencia, la actualización de ellos mismos, que se les imparta una formación soportada en valores, en la didáctica, la pedagogía y la investigación y le dan importancia a la motivación para la adquisición de conocimientos.

En cuanto a las competencias pedagógicas consideran que los docentes deben tener claridad entre lo que son las habilidades, destrezas y competencias, deben tener una buena comprensión lectora y competencias escriturales, un alto sentido de la responsabilidad, motivación. Hacen mucho énfasis en la apropiación del conocimiento.

Todo lo anterior indica que para lograr un aprendizaje de calidad se requiere que este tenga aplicación, uso, que sea internalizado, para lo cual se requiere que sea contextualizado, que parta de los intereses de los estudiantes, de las vivencias.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

4.5. Formación Docente. Subcategorías: Formación del profesorado Desempeño profesional Estrategias, Contenido.

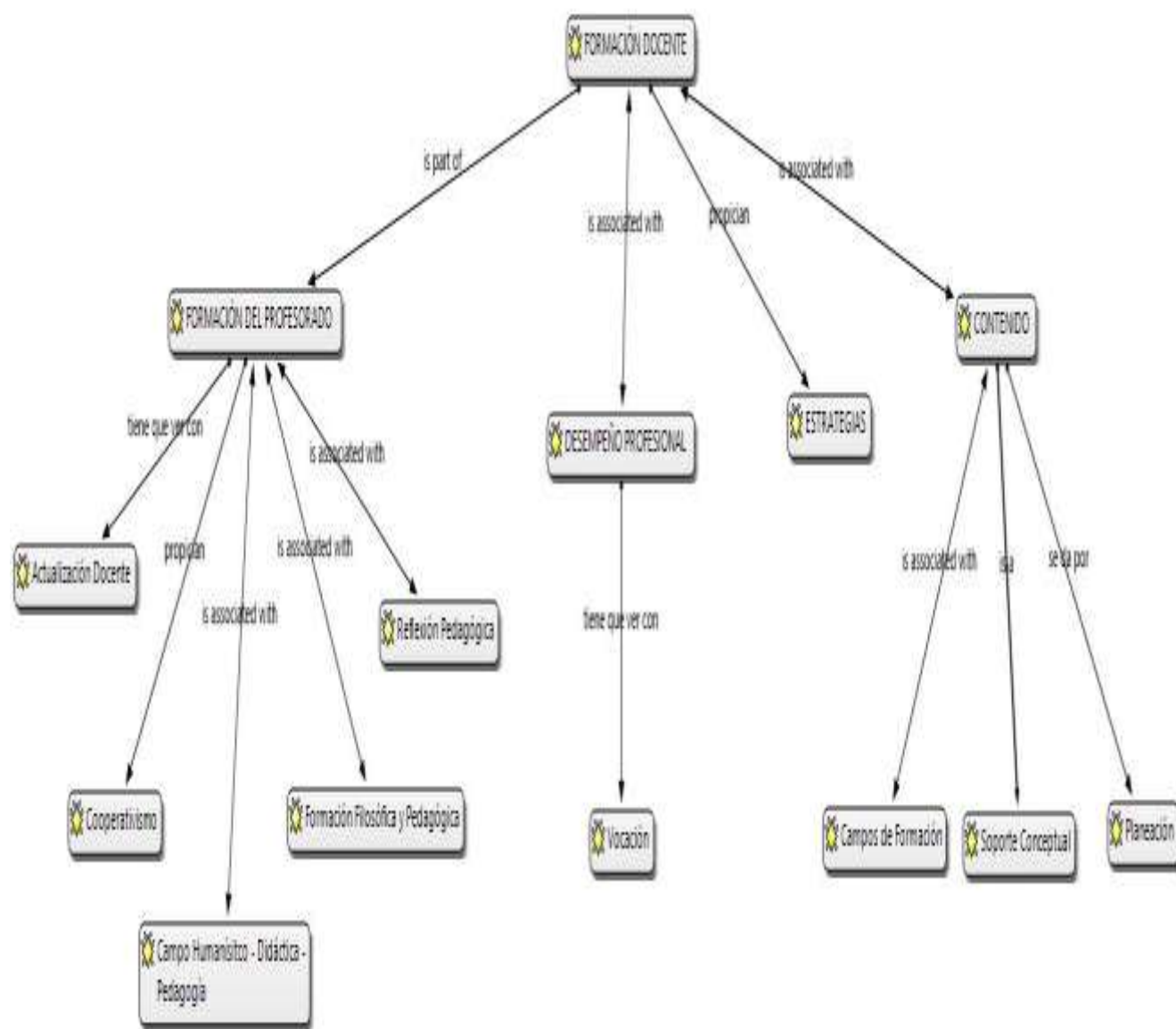
Tabla No. 9. Categoría Formación Docente y Subcategorías.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGOS
FORMACION DOCENTE	Formación del profesorado	- Actualización docente -Cooperativismo -Campo Humanístico- Didáctica-Pedagogía -Formación filosófica y pedagógica -Reflexión pedagógica
	Desempeño profesional	- Vocación
		- Estrategias
	Contenido	-Campos de formación -Soporte conceptual -Planeación

Fuente: Elaboración propia

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Red Semántica No. 4. Formación Docente. Subcategorías: Formación del profesorado Desempeño profesional Estrategias, Contenido.



Fuente: Elaboración propia, a partir del software Atlas Ti.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2013) “la formación de docentes es, sin lugar a dudas, uno de los principales factores de la calidad educativa y en consecuencia se constituye en aspecto fundamental de las políticas y planes educativos en el contexto nacional e internacional”.

El documento Políticas y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional Docente del MEN (2013. Pg. 3-5) presenta información importante sobre la política de formación docente en Europa y declara que ésta “se fundamenta en la concepción de la educación como factor determinante del desarrollo humano y la calidad de vida”.

A partir de lo expresado en el párrafo anterior, la formación docente es clave para el logro de una educación de calidad y por ende de un aprendizaje de calidad. Además, desde esta premisa se deja claro que el docente tiene una gran responsabilidad social en el acto educativo, ya que sobre él recae el desarrollo de sus estudiantes.

En el caso particular de esta tesis doctoral, los educadores infantiles tienen en sus manos la gran responsabilidad de generar en los niños el deseo de aprender y el amor a la escuela, por ser la educación inicial la base del sistema educativo y por ser la infancia la base del desarrollo humano.

Todo lo expresado anteriormente, demanda docentes bien preparados, con vocación para la enseñanza, con una alta formación académica, científica y técnica, con altos valores.

En cuanto a las respuestas dadas a los docentes encuestados y entrevistados de los programas ya mencionados, con relación a la formación del profesora consideran que ésta debe ser permanente, que el maestro debe pensar y repensar su práctica de aula de tal manera que le

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

permita identificar fortalezas y debilidades. Con relación a esas fortalezas algunos expresaron toda la política que tiene el MEN y los programas de formación en aras de fortalecer el proceso de enseñanza – aprendizaje, todos los nuevos requisitos y exigencias que demanda el decreto 2450 de 2015 con relación a los requisitos de calidad que deben tener cumplir los programas de licenciaturas, con respecto a las dificultades o debilidades que ellos encuentran, comentaron el bajo nivel en habilidades y competencias, la apatía, la falta de investigación, de conciencia, del quehacer docente, las dificultades que traen los estudiantes desde la escuela; la falta de rigor, la poca formación pedagógica, el que algunos maestros formadores traten de condicionar a los maestros en formación a su forma de trabajar con los niños, quitándole a los estudiantes la posibilidad de aplicar los enfoques con los que ellos se identifican y que han sido producto de experiencias y saberes construidos en la universidad.

En cuanto a los contenidos le dan mucha importancia y para algunos son unidades de estudio, lineamientos contextuales, ejes temáticos; otros, los consideran como competencias y saberes, estas definiciones obedecen a los enfoques que tienen los docentes de la enseñanza – aprendizaje.

Con relación a la formación de los docentes, a partir de los datos suministrados por los maestros encuestados y entrevistados 8 son doctores, 19 magisters, 8 especialistas, 6 licenciados y 1 profesional.

Gráfico No. 1 Formación de los Maestros



Fuente: Elaboración propia

Gráfico No. 2. Cargos Desempeñados



Fuente: Elaboración propia

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

De los 42 docentes, 37 cumplen con funciones de docencia y 5 tienen doble función de Directivos y docentes, representando el 12% a directivos / docentes y el 88% a docentes.

Gráfico No. 3. Años de Experiencia como Formadores



Fuente: Elaboración propia

Los años como formador oscilan entre 4 a 17 años, siendo las respuestas más comunes: 17, 15, 10, 8,

Gráfico No. 4. Años de Experiencia con Niños



CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Fuente: Elaboración propia

Con relación a los años de experiencia con niños, las respuestas estuvieron en un rango de 10 meses a 38 años. Respondiendo un solo docente una experiencia de 38 años, correspondiente al 3%. Uno solo respondió que no ha tenido experiencias de formación con niños, correspondiendo al 3% de los docentes. Se repitieron las respuestas 6 años que representa el 20% de los docentes, 12 el 15%, 10 el 15% y 8 años el 10%. No contestaron 14 docentes.

A manera de conclusión, los resultados presentados a partir del análisis de los datos recogidos en las encuestas y entrevistas aplicadas a los docentes de los programas de Licenciatura en Educación Infantil y / o Preescolar de las universidades públicas objeto de esta investigación; así como del análisis documental realizado a los Proyectos Educativos Institucionales – PEI y a los Proyectos Educativos de Programas – PEP permitieron conocer los diferentes enfoques que tienen y aplican los docentes de los programas referenciados, sus estrategias pedagógicas, el valor y sentido que le dan a los contenidos programáticos, los preconceitos que tienen de sus estudiantes y a la coherencia que tienen sus enfoques con los enfoques declarados en los documentos institucionales, entre otros aspectos.

Así mismo, el análisis documental a los Proyectos Educativos Institucionales y a las propuestas curriculares analizadas permiten manifestar que son coherentes en el enfoque pedagógico y de organización desde tendencias y autores que soportan el proceso formativo, buscando desde el campo pedagógico la contrastación de los saberes develados con las grandes teorías de la pedagogía y la didáctica

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

CONCLUSIONES:

Las conclusiones de la presente investigación se presentaran de acuerdo a las 4 categorías con las que se realizó el análisis de la información recolectada, dando respuesta de esta manera a los objetivos de estudio propuesto.

Sin lugar a dudas el desarrollo de este estudio ha sido una oportunidad para fortalecer las competencias investigativas y el proceso de formación de la autora, de manera especial permitió la apropiación de marcos interpretativos sobre la educación infantil y le dio sentido a la necesidad de investigar sobre los enfoques de enseñanza – aprendizaje de los maestros de educadores infantiles de universidades estatales del caribe colombiano, vacío este que se considera fue atendido, ya que en la revisión de estudios afines no se encontró ninguno que estuviera orientado a esta temática en particular.

El recorrido por el estado del arte del orden nacional e internacional, la comprensión y contrastación de las diferentes teorías alrededor de la enseñanza aprendizaje, el análisis individual y luego contrastado de los programas de formación de educadores infantiles en el contexto caribe, permitió conocer los avances y los esfuerzos que han hecho los gobiernos de muchos países en pro de la educación infantil, de manera especial en la atención integral a la primera infancia, al igual que las universidades en su deseo de mejorar y potenciar sus enfoques pedagógicos, lo que sin lugar a dudas permitió un fortalecimiento y mayor apropiación de este campo de la educación.

El análisis individual y luego comparativo a las propuestas curriculares de los programas de Licenciatura en Educación Infantil y / o Preescolar en las universidades estatales de la región caribe colombiana, permitió conocer los enfoques pedagógicos, las tendencias, la concepción de infancia, la importancia de los contenidos, de la planeación que subyace en ellos, al igual que el

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

horizonte de formación desde la multiculturalidad, la inclusión, el papel de la familia y la idiosincrasia caribeña.

Desde los enfoques de enseñanza – aprendizaje se constató que hay docentes (70%) con una tendencia a centrar la enseñanza en función del aprendizaje de su estudiante, para ellos los contenidos tienen valor si éstos le sirven a sus estudiantes para la transformación, si le son útiles para la vida, por lo tanto, el contexto es un elemento que está presente en la planeación de sus estrategias.

Con relación a estas estrategias pedagógicas, desde el enfoque de enseñanza centrado en el aprendizaje, las consideran que deben ser planeadas y organizadas para que permitan la participación activa de los estudiantes, pero de igual manera están abiertos a los cambios que se puedan dar en el desarrollo de una clase, de un tema, ya que le dan validez a las oportunidades que le permitan a sus estudiantes la presentación de sus puntos de vista, la participación individual pero también grupal, de tal manera que se validen las intervenciones; es decir, generar debates sobre situaciones de interés, contextuales, que permitan la postura reflexiva y crítica de los estudiantes en la búsqueda de un aprendizaje de calidad.

Se pudo apreciar una coherencia en estos docentes cuando al preguntarles por los preconceptos que tienen de sus estudiantes manifestaron que son personas que tienen potenciales y desean aprender, y con relación a su concepción de enfoque respondieron que es lo que los orienta, lo que les marca el camino, las estrategias, la comunicación con sus estudiantes teniendo como base un sustento teórico.

Sin embargo, los datos arrojados en las encuestas y las entrevistas con algunos de los docentes (30%) dejó ver que siguen centrando su enfoque de enseñanza en el desarrollo del contenido o programa de curso y en la manera como fueron formados, ya que consideran que el contenido es la directriz que le da la Universidad, es lo que le marca su norte en el trabajo con

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

sus estudiantes, lo colocan por encima de la planeación y ellos constituyen el campo de formación, pero no dejan ver en sus respuestas la importancia del contexto y de los intereses de los estudiantes. Tienen una concepción de enfoque como principio filosófico.

Con relación al segundo objetivo orientado a una contrastación crítica de las propuestas curriculares de las Licenciaturas ya mencionadas, se puede concluir que desde sus misiones se ve con claridad la intención de formar licenciados competentes, conocedores de la infancia, la pedagogía y la didáctica, comprometidos con el desarrollo local, regional, nacional e internacional.

Sus proyectos curriculares son coherentes con sus enfoques pedagógicos con claras tendencias pedagógicas, teorías y teóricos que sustentan el proceso formativo de los futuros licenciados.

Las visiones de los programas estudiados presentan en su proyección a futuro el ser reconocidos como programas de alta calidad en la región caribe y en el país, por su liderazgo, por su compromiso con la transformación social, al mejoramiento de la niñez empleando para ello la investigación y la innovación.

Desde un análisis individual de los Documentos Maestros o Proyecto Educativo de Programa – PEPs de cada una de los programas estudiados se resalta que:

La Universidad de La Guajira, desde el soporte teórico manifiesta que:

Tanto la pedagogía como la didáctica, como campos problemáticos que se preguntan por el qué, el cómo, el cuándo, el por qué, el para qué, del enseñar y del aprender, requiere de una actitud del maestro que lo lleva a la construcción de un saber didáctico que haga posible que alguien enseñe y que otro aprenda. Ambas disciplinas como campos problemáticos que se

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

preguntan por el qué, el cómo, el cuándo, el por qué, el para qué, del enseñar y del aprender, requiere de una actitud del maestro que lo lleva a la construcción de un saber didáctico que haga posible que alguien enseñe y que otro aprenda. (Documento Maestro, pgs. 20 y 21).

Por su lado, la Universidad del Magdalena le apuesta a

Formar un docente con las competencias para la atención y el cuidado de la niñez capaz de brindar una educación de calidad para el desarrollo de los procesos físicos, sociales, emocionales y cognitivos de los niños y niñas en el marco de ambientes de socialización sanos y seguros”. Su estructura curricular se desarrolla a través de cuatro ciclos: De formación general, de fundamentación básica o de facultad, de profesionalización y el ciclo de práctica profesional. Definen además núcleos y ejes problemáticos (Documento Maestro, pgs. 16 - 29).

En este mismo sentido, la Universidad del Atlántico, siendo coherente con el Acuerdo Académico No. 002 de 2003 de su Institución, organiza la propuesta curricular de los programas académicos en torno a núcleos, áreas, componentes y actividades de formación y declara:

“Para garantizar formación integral en los programas académicos deberán contener en su respectivo Plan de Estudios un núcleo obligatorio y otro electivo.

Dentro del núcleo obligatorio deberá contener las áreas de Formación básica o de Fundamentación y la de Formación Profesional, de igual forma dentro del núcleo electivo estarán las áreas de Contextualización, la de Profundización y la de Complementariedad. Las actividades de formación expresadas en este acuerdo y que deberán contemplarse en los planes de estudios son asignaturas o cursos presenciales o semipresenciales, desescolarizados, trabajos dirigidos, practicas académicas o profesionales, pasantías, trabajos de campo, seminarios, talleres, trabajos de grado. Los lineamientos nuestros, persiguen también la formación integral y humanística para cual se incluyen los cursos para este fin” (Documento Maestro. Pg. 19).

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

La tercera categoría está orientada a la formación de los maestros, se evidenció que de los 42 docentes, 8 son doctores, 19 magisters, 8 especialistas, 6 licenciados y 1 profesional. Estas cifras muestran el compromiso que tienen en su proceso de formación, pero aún queda una deuda de seguir en su proceso de transformación continua, especialmente para impactar en la formación de educadores infantiles que tienen el gran compromiso y reto de atender a niños, nivel éste del sector educativo que es tan sensible y requiere tanto cuidado, tacto, respeto y un gran conocimiento de la escuela.

Con relación a los años de experiencia con niños, las respuestas estuvieron en un rango de 10 meses a 38 años. Respondiendo un solo docente una experiencia de 38 años, correspondiente al 3%. Uno solo respondió que no ha tenido experiencias de formación con niños, correspondiendo al 3% de los docentes. Se repitieron las respuestas 6 años que representa el 20% de los docentes, 12 el 15%, 10 el 15% y 8 años el 10%. No contestaron 14 docentes. Este análisis es importante porque muestra una realidad que tiene que ver con que muchos maestros formadores de educadores infantiles no han tenido la experiencia de trabajar con los niños desde las escuela, dejando ver un vacío desde la experiencia y desde sus propias enseñanzas en un mundo que es complejo y que no se puede enseñar solo desde las teorías.

Con respecto a las dificultades que ellos mismos encuentran en el desempeño docente expresaron algunos la poca vocación que tienen ellos, una formación pedagógica débil, el desinterés de los estudiantes y de los padres, el salario. Aspectos éstos que deben ser superados para el logro de la satisfacción propia y para la consecución de un mejor ambiente educativo en el logro de un aprendizaje de calidad.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Los docentes expresaron estar inmersos en las corrientes constructivistas en su gran mayoría, en unos enfoques sociales donde prevalece el interés por el desarrollo de sus estudiantes; otros docentes a partir de su concepción de enfoque, de enseñanza y aprendizaje y de los teóricos que subyacen en este proceso dejan ver una inclinación a las teorías conductistas, donde es necesario la instrucción y el condicionamiento.

Con relación a la formación le dieron prioridad a la actualización permanente, al cooperativismo, a la articulación de la pedagogía y la didáctica y a la reflexión pedagógica.

Con respecto a la última categoría orientada al aprendizaje de calidad, un significativo número de docentes (70%) consideró indispensable o conveniente la enseñanza centrada en el estudiante, desde la educación infantil como tributo a una aprendizaje de calidad, teniendo en cuenta que la tarea del profesorado va más allá del desarrollo de unos contenidos disciplinares, ya que ésta no se reduce solo a transmitir contenidos, si no que debe privilegiar los intereses, necesidades y el contexto de los estudiantes.

En este punto expresaban algunos que ellos enfocaban la enseñanza de la manera en que ellos fueron enseñados y desde la mirada que ellos tenían del aprendizaje; por lo tanto, el docente está llamado a seguir en la búsqueda de nuevas formas de enseñar, de tal manera que impacte en el proceso formativo de los estudiantes.

Al contrastar las respuestas de los docentes con lo declarado en las propuestas curriculares desde la misión, visión, principios, perfiles y planes de estudios de cada una de ellas, se puede expresar que un 70% de los docentes es coherente con lo declarado en los proyectos Educativos Institucionales - PEI con relación al desarrollo de un enfoque de enseñanza que esté centrado en el estudiante, al desarrollo de un pensamiento crítico, al uso de las nuevas tecnologías y al uso de estrategias que permitan la adquisición de un aprendizaje de calidad. Lo que significa que hay un

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

30% de docentes que tienen que revisar su enfoque de enseñanza, sus estrategias de frente a lo expresado en el documento rector de su Universidad.

Para finalizar, las Universidades del Caribe Colombiano con programas en Educación Infantil, Preescolar y / o Pedagogía Infantil se encuentran en estos momentos atendiendo las exigencias y requerimientos del Ministerio de Educación Nacional a través de las últimas normas que han ido surgiendo, como el decreto 2450 de 2015 que presenta los requisitos mínimo de calidad que deben atender los programas de licenciaturas y lo orientados a la educación, la resolución 02041 de 2016 que presenta características específicas que deben tener presente las licenciaturas para la obtención o renovación del registro calificado y la circular 014 de 2016 que obliga a los programas de licenciatura con más de 4 cohortes de egresados a una acreditación obligatoria, las cuales buscan impactar en la formación de los futuros licenciados y en la mejora de la calidad educativa.

ALGUNOS OBSTÁCULOS ENCONTRADOS EN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación doctoral presentó algunos obstáculos o dificultades en su proceso a saber: viajar en varias oportunidades a una misma universidad por encontrarse en situaciones como las siguientes:

1. Universidades en proceso de acreditación u obtención de registro calificado, en respuesta a las últimas normativas expedidas por el Ministerio de Educación Nacional entre los años 2015 y 2016, que demandan de las Universidades con programas de Licenciaturas la Acreditación obligatoria de las mismas, entre otros aspectos.
2. Algunas universidades con situaciones internas que originaron, por momentos, cese de actividades.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Estas situaciones ocasionaron la necesidad de programar y reprogramar citas en la Universidades, objeto de estudio, y de realizar varios viajes para lograr aplicar los instrumentos necesarios para la obtención de los datos.

BONDADES DEL ESTUDIO

Entre las bondades del presente estudio se resaltan las siguientes:

1. Esta investigación se convierte en el primer estudio sobre Enfoques de Enseñanza – Aprendizaje de Maestros formadores de Educadores Infantiles en el Caribe Colombiano
2. Actualmente, la Universidad de Cartagena se encuentra en proceso de obtención de registro calificado de la Licenciatura en Educación Infantil y esta investigación tributa a este logro.
3. Fortalecimiento de la Línea *Formación y Desarrollo del Profesorado del Grupo Rueca*, grupo de investigación de la Universidad de Cartagena.
4. Mayor apropiación investigativa y del tema estudiado por parte de la autora

AGENDA ABIERTA DE INVESTIGACIÓN

A partir de la presente investigación doctoral y de sus resultados, queda una agenda abierta de investigación que permite abrir una Línea de investigación en infancia, tanto en la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad de Cartagena como en el grupo Rueca, desde donde se pueden realizar estudios orientados, entre otros, a:

1. El Currículo en la educación infantil
2. La Formación Docente en la Educación Infantil

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

3. La Evaluación en la Educación Infantil
4. La Inclusión en la Educación Infantil
5. Aplicación de los aprendizajes teóricos a la práctica pedagógica
6. Necesidades identificadas por los maestros en formación con relación al currículo desarrollado.
7. Cómo impactan los enfoques de enseñanza – aprendizaje de la Institución en la deserción del estudiantado

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

RECOMENDACIONES

En este apartado de la tesis, se presentan recomendaciones de la autora pero también el sentir de los maestros y maestras cuando se les solicitó en las encuestas y entrevistas que hicieran recomendaciones, aportes, sugerencias orientadas al mejoramiento de la formación de los educadores infantiles.

Con relación a las propuestas o sugerencias dadas por algunos maestros y maestras para mejorar la formación de los educadores infantiles, desde sus voces se destacan:

- Despertar el amor al trabajo.
- Futuros educadores infantiles con vocación y valores,
- Permanente capacitación y retroalimentación,
- Promoción de la educación bilingüe,
- Para ingresar a la universidad el estudiante tenga como bases necesarias la escritura, lectura, redacción y profundización,
- Los programas deben tener en cuenta el plan de desarrollo y las necesidades del departamento,
- Mayor apoyo del Ministerio de Educación a las Instituciones Educativas, especialmente a las más apartadas
- Mejores espacios lúdicos,,
- Mayor motivación, disposición y un norte,
- Tener en cuenta el contexto para el desarrollo integral.
- Que se tenga un enfoque humanístico muy pertinente a las necesidades del entorno, entre otros aspectos.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Las recomendaciones de la autora parten del reconocimiento que el estudio de la infancia es una tarea compleja y multidisciplinar, por lo tanto los programas de formación deben incluir en sus propuestas curriculares cursos orientados a:

La Pedagogía

La Didáctica

El Derecho

La Psicología

La Medicina

La Sociología

Cultura general

Lectura comprensiva

Al analizar las diferentes teorías como el conductismo, el cognitivismo, constructivismo, constructivismo social, desde sus supuestos teóricos orientados a unos modelos de estímulos – respuesta, procesamiento de la información y construcción del conocimiento respectivamente, donde el aprendizaje se construye a partir de los errores, de las experiencias y a través de las experiencias, en contextos naturales y / o por instrucción y donde el proceso se evalúa en cumplimiento a unos objetivos, por fuera y dentro del contexto, la autora recomienda desde una postura humanística un proceso educativo en el que los maestros tengan un enfoque centrado en el aprendizaje, es decir en sus estudiantes, lo que implica una manera diferente de abordar las relaciones dentro y fuera del aula, ya que pone al maestro en una práctica pedagógica diferente, la cual debe tener como sustento una metodología de reflexión permanente que permita la acción. Es decir, que la investigación acción forme parte inherente de la labor docente, ya que a través de ella el docente puede evidenciar los aspectos que debe reforzar y mejorar y fortalecer aquellos que le estén permitiendo la consecución de logros con sus estudiantes.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Un enfoque de enseñanza – aprendizaje que motive al maestro a conocer a sus estudiantes, que tenga en cuenta sus intereses, necesidades, habilidades, ritmos y estilos de aprendizaje. Los ritmos y estilos de aprendizaje son esenciales en este enfoque, ya que le permite al maestro planear sus estrategias de aula, desde una mirada inclusiva e incluyente, porque en su discurso tendrá en cuenta a los estudiantes que son auditivos, kinestésicos, visuales, entre otros., lo que permitirá que todos estén en igualdad de oportunidades frente al desarrollo y comprensión de lo que se quiere enseñar porque demanda además que sus estrategias de aula permitan tener en cuenta a los estudiantes que presentan debilidades al igual que a aquellos con desempeños superiores en su proceso formativo, lo que demanda del maestro y maestra una pedagogía diferenciada que busca adaptar la enseñanza a la diversidad de los estudiantes, lo que sin duda alguna requiere que el maestro sea innovador e investigador, partiendo de la reflexión permanente de su práctica pedagógica y de las situaciones positivas, emergentes o dificultades que pueda encontrar en el aula.

Un enfoque de enseñanza – aprendizaje basado en el derecho de los niños, es decir desde la formación del educador infantil se debe proyectar la escuela, donde primen los intereses de los niños, donde el maestro comprenda que tienen una gran responsabilidad en sus manos, que él y la escuela se conviertan en la gran oportunidad para los infantes, de manera especial para aquellos que vienen de hogares donde son marginados y desprotegidos, muy especialmente para esos niños y niñas la escuela y el maestro deben ser agentes de esperanza, de motivación, de alegría, donde se fortalezca el ser para que el saber pueda fluir. El maestro y la escuela no pueden estar de espaldas a la diversidad de riesgos sociales de la infancia.

El estudio de la infancia que deben atender los educadores infantiles en formación a través de los maestros formadores debe ser amplio, ya que debe ser atendido desde lo social, lo biológico, psicológico, pedagógico, didáctico, lo humanístico y lo ético.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Desde la concepción de los niños como sujetos de derecho y seres sociales se requiere de educadores infantiles garantes de su desarrollo, de su educación, que tengan en cuenta que ellos están en capacidad de expresarse, de tomar decisiones frente a lo que les gusta o disgusta, lo que les llame la atención o no, de ser escuchados, atendidos, que los tengan en cuenta como interlocutores válidos, todo en medio de un ambiente agradable, que les garantice a ellos un proceso de formación y crecimiento tranquilo.

Se hace un llamado especial en el fortalecimiento de la responsabilidad de los educadores con su formación permanente en el campo de la ciencia y de manera especial en una sólida formación ética manifiesta en su actuar, porque como expresa el profesor Miguel Fernández Pérez “El Maestro no enseña lo que sabe, sino lo que es”. De esto se desprende también la importancia de la autonomía del profesorado, autonomía que le permita combinar lo que es requerido por las Universidades como obligatorio desarrollar desde el currículo y aquello que el maestro es consciente se debe impartir en las aulas para impactar en un enfoque de enseñanza que privilegie el aprendizaje de calidad.

Pero claro, el proceso de formación no solo depende del maestro, por lo tanto, la universidad debe ser un espacio que propicie un enfoque de enseñanza – aprendizaje donde tanto el maestro como los estudiantes cuenten con los recursos necesarios para ello, con una propuesta curricular que contemple cursos básicos, específicos, pero también extracurriculares a partir de los intereses de los estudiantes en formación, donde la investigación sea el eje transversal que permita, a través de la acción, ir generando oportunidades de aprendizaje concretas, donde de acuerdo a los postulados de Comenio, en su obra la Didáctica Magna, “*debemos ser enseñados e instruidos acerca de los fundamentos, razones y fines de las más principales cosas que existen y se crean, que se le prepare para adquirir un conocimiento verdadero y sólido, no falso y superficial*”. Esto invita entonces a las universidades a tener espacios adecuados para el desarrollo de los encuentros en ambientes agradables. Tanto la universidad como la escuela deben apuntarle al desarrollo del pensamiento, primero en potenciar a los educadores en

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

formación para que ellos a su vez lo puedan potenciar en los niños y niñas, ya que el maestro no pueda dar lo que no tiene.

En este mismo sentir, el Ministerio de Educación Nacional más allá de presentar políticas encaminadas a la calidad educativa también debe responder por la calidad de las universidades públicas a través de un apoyo en recursos económicos que les permita el desarrollo de proyectos en cumplimiento a sus misiones y a las exigencias que les está demandando, en coherencia con ello, desde las exigencias a las escuelas, el Estado debe velar que estas, en el contexto de un aprendizaje de calidad, tengan la infraestructura adecuada, la conectividad, el acceso, los recursos bibliográficos; es decir, unas instituciones que generen a los educadores infantiles en formación en el caso de las universidades y a los niños en las escuelas el deseo de asistir, de aprender en un escenario de calidad.

Esto incluye de igual manera a las Secretarías de Educación, desde el seguimiento y control que deben tener de la educación en los municipios y departamentos, que impacte y propicie la calidad, que debe estar incluida en sus proyectos de desarrollo. Estas entidades deben tener como foco central la escuela y en ella a sus estudiantes, docentes y otros actores en cumplimiento a su responsabilidad social y a sus misiones y las escuelas y universidades deben tener presente en sus procesos de planeación y gestión el plan de desarrollo departamental, municipal y departamental.

Todo lo anteriormente presentando sustenta una tesis o una nueva teoría de educación más humanizada centrada en los derechos que tienen los educadores y las educadoras infantiles en formación y los niños que serán atendidos por ellos y ellas donde prevalezca una enseñanza contextualizada que impacte al estudiante desde una mediaciones tranquilas y amables, donde se construyan aprendizajes y conocimientos verdaderos y sólidos, no falsos y superficiales como lo expresaba en el siglo XVII Comenio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aebli, H. (1998). Factores de la Enseñanza que Favorecen el Aprendizaje Autónomo. Editorial Narcea. Tercera Edición. España. Ps 40-43.

Alarcón P. C. y Gómez, C. (2008). Formación de docentes y educadores en educación infantil Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia. *Educación inicial en el Distrito Capital: Escenarios y retos de articulación hacia procesos de calidad Secretaría Distrital de Integración Social* . Pg. 39-45

Arias V. N., Flórez R. R. (2011). Aporte de la obra de Piaget a la comprensión de problemas educativos: su posible explicación del aprendizaje. Revista Colombiana de Educación, N.º 60. Universidad Nacional. Bogotá, Colombia. P 95 – 98.

Campos A. L.a (2010). Artículo Neuroeducación: Uniendo las neurociencias y la Educación en la búsqueda del Desarrollo Humano. Revista digital La Educación. Organización de Estados Americanos. No. 143. Pgs. 6-10.

Campos J, Palomino J (2006). Introducción a la Psicología del Aprendizaje. Perú: Editorial San Marcos.

Castro, R. A L. (2008). La Formación de Docentes y Educadores en Educación infantil es una apuesta clave para el desarrollo de la Primera Infancia. Convenio de Cooperación de la OEI con el Gobierno de la Comunidad Autónoma de Aragón. Bogotá, D.C., Colombia. Pg. 20.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Castro A., Esquerro P. y Argos J. (2012). La transición entre la Escuela de Educación Infantil y la de Educación Primaria: perspectivas de niños, familias y profesorado. *Revista Española de Pedagogía*. Issue 253, p537-552. 16p.

Castejón J. L. y Navas L. (2009). Aprendizaje, Desarrollo y disfunciones. Implicaciones para la enseñanza en la Educación Secundaria. Editorial Club Universitario – ECU. España. Pg. 87.

Castillo C. M. (2014). Tesis Doctoral Determinantes de Acceso a la Educación Inicial. Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de Doctora en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud. Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Universidad de Manizales – Cinde. Pg. 15-23.

Castro B. G. J. y Hernández P. U. (2012). El Saber Pedagógico del Maestro en Contextos de Diversidad Socio-Cultural: Miradas de los Maestros en Formación, Maestros en Ejercicio y Formadores de Maestros en el Cauca. Universidad del Cauca.

Colás B. M., Buendía E. L. y Hernández P. F. (2009). Competencias Científicas para la realización de una Tesis Doctoral. Editorial Davinci. Colecciones Redes. España. Pgs. 98-113.

Comenio (1998). *Didáctica Magna*. Octava Edición. Editorial Porrúa. México. P.18

Decreto 2566 de 2003. Establece condiciones mínimas de calidad para la creación de programas. Decreto 3157 de 1968 reorganizó el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y Estructuró el sistema educativo de la nación, además creó establecimientos públicos.

Decreto reglamentario 1419 de 1978 expedido por el Ministerio de Educación Nacional, señala las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar, básica (primaria y secundaria), media vocacional e intermedia profesional.



DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN RUDECOLOMBIA



CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Decreto 2277 de 1979. Se establece el Estatuto Docente.

Decroly. (2005) Una Pedagogía Racional .Jean Marie Besse. Biblioteca Grandes Educadores 1.

Díaz B. F., Hernández R. G. (1999). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: Una interpretación constructivista McGraw-Hill. México.

Díaz B. F., Hernández R. G. (2003). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: Una interpretación constructivista McGRAW-HILL. México, Capítulo 2. Constructivismo y Aprendizaje Significativo. 2da. Edición. P. 55

Díaz B. F., (2010), “Los profesores ante las innovaciones curriculares”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, IISUE-UNAM/Universia, vol. 1, núm.1, pp. 39

Documento Conpes 109. (2007). *Política Pública Nacional de Primera Infancia*. Ministerio de Protección Social. Ministerio de Educación Nacional. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Duarte J., Reyes C. F. (2013). Fernández M. F. La Enseñanza de la Física en los Currículos de Ingeniería. *Revista de Investigación, Desarrollo E Innovación*. Colombia.

Estévez E., Arreola C. y Valdés Á. (2014) *Enfoques de enseñanza de profesores universitarios en México*. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Volumen 22 Número 17 31 de Marzo 2014 ISSN 1068-2341.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Fandiño C. G. (2008). Formación de docentes y educadores en educación infantil Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia. *Formación de maestros y maestras para la educación infantil: entre el currículo y la práctica*. Pg. 54-64

Fernández C. M. (2004) El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización. *Revista de currículum y formación del profesorado*.

Fuentes de R. L. (2008). Formación de docentes y educadores en educación infantil Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia. *La formación y capacitación de los educadores de la atención a la primera infancia: historia y apuestas* . Pg. 65-80

Gómez A. y Gómez R. (2008). Formación de docentes y educadores en educación infantil Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia. *Política Educativa para la Primera Infancia: Ministerio de Educación e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar*. Pg. 24-26.

González J. F., Macías G. E., Rodríguez S. M. y Aguilera G. J. (2009). Artículo *Prospectiva y evaluación del ejercicio docente de los profesores universitarios como exponente de buena calidad*. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Universidad Abierta de Cataluña*. Ps. 39-41

Hernández C. L., Pagès B. J. (2014). La enseñanza de las ciencias sociales en la educación infantil en México: las representaciones sociales y la práctica docente de nueve estudiantes de maestra de educación infantil. *Educ. rev.* vol.30 no.1 Belo Horizonte.

Hernández P. F., Maquilón J., Fuentes M. Sonia, Rosario P., Lago De V. D., Padilla C. A., Ospina D. R., Múnera C. L. y Vergara L. G. (2013). *Macroproyecto de Investigación Percepción*

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

del Profesorado sobre las necesidades de Aprendizaje en Función de los Enfoques de Enseñanza en el Espacio Iberoamericano de Educación Superior (España, Portugal, Chile, Colombia).

Hernández P. F., Maquilón J y Monroy H. F. (2012). Estudio de los Enfoques de Enseñanza en Profesorado de Educación Primaria. Profesorado - Revista de Currículum y Formación del Profesorado. VOL. 16, N° 1. Pg. 3 y 4.

Hernández P. U., Andrade S. H., Moreno C. J., García G. J. (2013). Evaluación y aprendizajes de una experiencia colombiana de formación docente en TIC1 Revista Universidad Católica del Norte. No. 40.

Hernández P. U., Castro B. G. (2012). El saber del maestro en contextos de diversidad socio-cultural: recuperación de las experiencias pedagógicas desde la interacción en red. Revista Nodos y Nudos. Universidad Pedagógica Nacional. Vol. 4, núm. 32.

Isaza de F. O. (2008). Formación de docentes y educadores en educación infantil Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia. Debates y perspectivas de la atención integral a la primera infancia. Pg. 27-36.

Jaramillo L. (2007). *Concepción de Infancia*. Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación. Universidad del Norte. N° 8. P. 110-122.

Lago, de Z. A. y Múnera C. L. (2008). Los Currículos de Formación de Educadores Infantiles en el Caribe Colombiano: Condiciones Pedagógicas para el Desarrollo de la Autonomía en el Niño, Una Propuesta Alternativa.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Lago de F. C. y Lago de Z. A. (2011). Prólogo Libro *¿Cómo encender el fuego del conocimiento?* Nuevas formas de aprender capacidades y competencias. Editado por Gráficas de La Sabana Ltda. ISBN 978-84-96702-51-6. Bogotá. Pg. 14

Lago de F. C., Gamboa A. y Montes A. (2013). Artículo: La Educación Básica en Colombia: Una mirada a las políticas educativas: Revista Saber, Ciencia y Libertad. Universidad Libre. ISSN 2382-3240. Alpha Editores. Volumen 8 No. 2. Pgs. 146-147.

Ley 43 de 11 de diciembre de 1975, se nacionalizó la educación primaria y secundaria. Diario Oficial. Santa Fé de Bogotá. D.C.

Ley 115 de 8 de febrero de 1994. Ley General de Educación, Diario Oficial 41214. Santafé de Bogotá, D.C.

Ley 1013 de 23 de enero de 2006. Educación Preescolar, Básica y Media. Diario Oficial 46160 Santafé de Bogotá, D.C.

Ley 1176 de 27 de diciembre de 2007. Título Tercero: Atención Integral a la Primera Infancia. Diario Oficial 46854. Santafé de Bogotá, D.C.

Ley 1098 de 2006. Código de Infancia y Adolescencia. Diario Oficial 46446. Santafé de Bogotá, D.C.

Ley 1804 de Agosto 2 de 2016. Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y otras Disposiciones.

Litwin, Edith (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos .Ed. Paidós SAICF. Argentina

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Macia G. E. (2001). Artículo *Persona y diversidad. Implicaciones educativas en la Sociedad del Conocimiento*. Revista Complutense de Educación. Vol. 12. Num 2. p

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (1993) Serie Fundamentos de la Educación. Santafé de Bogotá.

----- (1960). Decreto 1637 de 1960. Por el cual se reestructura el MEN y se crea la sección de preescolar.

----- (1962). Resolución 1343 de 1962.

----- (1962). Resolución 2302 de 1962.

----- (1973). Decreto 2499 de 1973. Por el cual se establece los requisitos para la fundación, inscripción, licencia de funcionamiento y aprobación de establecimientos educativos que funcionan en la República de Colombia.

----- (1984). Decreto 1002 de 1984. Por el cual se establece exigencias en formación.

----- (1998). Criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y especialización en educación. Bogotá 1.998

----- (1998). Lineamientos Curriculares de Educación Ética y Valores Humanos. Editorial Magisterio –1998.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

----- (2002). El Desarrollo del Niño y la Niña de Preescolar y Primaria y el Papel de las Áreas Obligatorias y Fundamentales. Julio de 2002.

----- (2004). Resolución 1036 de 2004. República de Colombia. Páginas 2-4. Por el cual se establecen los criterios para los programas de Licenciatura en Educación.

----- (2007). Revolución Educativa. Altablero Nro. 41. Junio-Agosto 2007. Pág. 6.

Política Educativa para la Formación Escolar en la Convivencia.

----- (2010) Educación de Calidad El Camino para la Prosperidad

----- (2010) Orientaciones Pedagógicas para el Grado de Transición. MEN. Pg. 62

----- (2010) *Orientaciones Pedagógicas para el Grado de Transición*. Edesco Ltda. págs. 9-17

----- (2006 – 2016) Plan Nacional Decenal de Educación

----- (2012) Políticas y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional Docente. (pgs. 31-35)

----- (2013) Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. Pgs. 14-32

----- (2013) Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión (pg. 100)

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Macia G. E. (2001) . Persona y Diversidad. Implicaciones Educativas en la Sociedad del Conocimiento. Revista Complutense de Educación. Universidad Complutense de Madrid. España. Vol. 12. Num. 2. P. 619.

Maquilón, S. J. (2003). Tesis Doctoral Diseño y Evaluación del Diseño de un Programa de Intervención para la Mejora de Habilidades de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios. Universidad de Murcia. P. 19-26

Mieles, B. M. (2013). Tesis Doctoral Calidad de Vida de Niños y Niñas de Sectores Medios de la Sociedad: Estudio de Caso en Santa Marta, Distrito Turístico, Cultural e Histórico, Colombia.. P. 15-16.

Ministerio de Educación Nacional – MEN. Plan Decenal 2006 – 2016

Monroy H. F.. (2013). Tesis Doctoral Enfoques de Enseñanza y de Aprendizaje de los estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Universidad de Murcia. España. Pg. 13

Montes M. A. (2016). Tesis Doctoral Políticas de Calidad de la Educación Básica Primaria en Colombia (1994-2015)- Caso Montería (Departamento De Córdoba). Doctorado Ciencias de la Educación. Pg. 78

Morin, E. (2001): Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, Paidós, Barcelona.

Múnera C. L. (2014). Artículo *Importancia de la Formación del Profesorado y su Impacto en el Proceso Educativo desde la Primera Infancia.* Revista Saber, Ciencia y Libertad. Universidad Libre. ISSN 2382-3240. Alpha Editores. Volumen 9 No. 1. Pgs. 155

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Nossa N. L. (2011). Ochoa Sara Inés. Londoño Holguín Patricia. Escobar Jurado Sara Isabel. Rojas Sandra Lucía. Quiroga Johana Alexandra. Formación de Formadores y Política Pública de Primera Infancia. Universidad Libre. Volumen 10.

Novoa V. L. (2015). Tesis doctoral Concepciones de Infancia en la Formación de Maestras (os) de Preescolar en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja. Pgs. 20 - 45

Palacio, M. L., Machado, M. M. y Hoyos M. J. G. (2008). *La Didáctica: un escenario para la construcción de juegos de lenguaje*. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XX. Universidad de Antioquia. Editorial Artes y Letras Ltda.. Pgs. 99-110.

Piaget J. (1980) "Investigaciones sobre la abstracción reflexionante" Volumen II, Buenos Aires, Huemul. p 249.

Porlan R. y Martin J. (1999). El diario como instrumento para detectar problemas y hacer explícitas las concepciones en: El diario del profesor. Un recurso para la Investigación en el aula. Sevilla, España. 7ª Edición. Pg. 3 y 4.

Porro, B. E. (2011). Tesis Doctoral de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Tema: Puesta en Práctica dl Enfoque Constructivista en la enseñanza de la lecto escritura. Universidad Abierta Interamericana.

Prosser M. y Trigwell K. Confirmatory factor analysis of the Approaches to Teaching Inventory. *British Journal of Educational Psychology* (2006), 76, 405–419.

Prosser M. y Trigwell K (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective', *Studies in Higher Education*, 21: 3, 275 — 284

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Pruzzor V. y otros (2014). Didáctica General. Investigación Empírica y Discusiones Teóricas. Instituto superior de Estudios Psicopedagógicos y sociales. Edición Argentina. Pgs. 10-20.

Salazar A., Valencia Á., Ruíz D. y Ortiz J. (2009). Los maestros y sus imaginarios frente al uso del computador. ISBN: 978-958-98334-4-5 vol: 1. Ed. Axis Mundi Colombia.

Rousseau, J. J. (1974). Emilio o la Educación. Segunda Edición. Editorial Universo S. A. Lima. Perú.

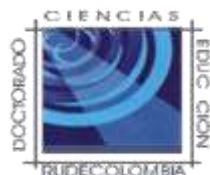
Sarmiento, S. M. (2007). La Enseñanza de las Matemáticas y las Ntic. Una Estrategia de Formación Permanente. Universitat Rovira I Virgili. ISBN: 978-84-690-8294-2 / D.L: T.1625-. Capítulo 2. Pgs. 3, 7, 49.

Soler-Contreras, M. G., Cárdenas-Salgado, F. A., Hernández-Pina, F. y Monroy-Hernández, F. (2017). Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza: origen y evolución. Educación y Educadores, 20(1), 65-88. DOI: 10.5294/edu.2017.20.1.4

Toro S. F. J. (2011). La Geografía Como Un «Saber Necesario» para la Sostenibilidad: Consideraciones a propósito de las Propuestas Educativas de Edgar Morin.

Trigo E., Gil da C. Helena y Pazos J. M. (2013), Procesos Creativos en Investigación Cualitativa. Volumen I. Colección Léeme. España. Pg. 43-44.

Unicef (2001). Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE. Experiencias Significativas de Desarrollo Infantil Temprano en América Latina y Caribe. Pg. 8-12.



DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN RUDECOLOMBIA



CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Unesco (2010). Atención y Educación de la Primera Infancia Informe Regional América Latina y el Caribe.

Universidad de La Guajira (2010). Proyecto Educativo de Programa

Universidad de La Guajira (2016). Proyecto Educativo de Programa

Universidad del Magdalena (2010). Proyecto Educativo de Programa

Universidad del Atlántico (2011). Proyecto Educativo de Programa

Vanegas B. M. (2013). Artículo Elementos para identificar el Caribe colombiano como una región histórica. Revista Cuadernos del Caribe ISSN: 1794-7065 (Impreso) | Vol. 16 No. 1 de 2013 | pag. 95-105 San Andrés Isla, Colombia

Vargas E. y Marín O. W. (2002). Artículo *Tendencias actuales en Educación Infantil*. Revista Ciencias Humanas No. 30 – UTP.

Vigotsky, L. (1996). El desarrollo de los procesos psíquicos superiores. Ediciones Grijalbo Mondadori, Barcelona.

Wittrock M. (1989). Handbook of research on Teaching – La Investigación en la Enseñanza I. Capítulos 1, 2 y 8. Ed. Paidós Ibérica. Pgs. 40-44

Zambrano L. A. (2006). *El concepto pedagogía en Philippe Meirieu. Un modelo, un concepto y unas categorías para su comprensión*. Revista Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia. Volumen XVIII. Pgs. 38-47

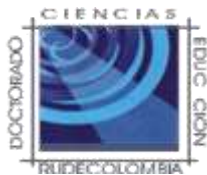


DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN RUDECOLOMBIA



CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Zambrano L. A. (2007). Formación, Experiencia y Saber. Colección Seminario Magisterium.
Pgs. 167 - 191 Zambrano Leal Armando



DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN RUDECOLOMBIA



CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

WEBGRAFÍA

Briones G. (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa. Módulo 3 de Investigación Social. Icfes. ISBN: 958-9329-14-4. Pg. 46. Recuperado el día 10 de noviembre de 2015 de la <http://contrasentido.net/wp-content/uploads/2007/08/modulo3.pdf>

Froebel F.. La Educación del Hombre. Recuperado el 14 de Julio de 2010 en <file:///C:/332702649.La%20educacion%20del%20hombre.pdf>

Garzón, M. F.. Prioridad Económica para la educación durante la Infancia. Recuperado el 3 de marzo de 2014, http://www.guiaacademica.com/educacion/personas/cms/colombia/noticias_academicas/2009/ARTICULO-WEB-EEE_PAG-6454947.aspx

Jaramillo L. Historia de la Educación Mundial y en Colombia. Antecedentes Históricos de la Educación Preescolar En Colombia
Recuperado el 20 de noviembre de 2016 <http://ylang-ylang.uninorte.edu.co:8080/drupal/files/AntecedentesHistoricosEducacionColombia.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (2011). Región Caribe (Costa Atlántica) en Educación. Pg. 7-14. Recuperado el 12 de marzo de 2016 en http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-283230_archivo_pdf_perfil.pdf

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Pérez C. C. (2010). *La Educación Infantil a lo largo de la Historia: Un Progreso Pedagógico*. Autodidáctica, Revista On Line. Revista de la Educación en Extremadura D. L. Issn 1989-9041. Pgs. 137-

Shaila, B. M. (2014). Teachers' beliefs and perceptions of quality preschool education in Bangladesh: A postcolonial analysis. University of Dhaka. Recuperado el 20 de julio de 2015 de la

<http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/our-publications/australasian-journal-early-childhood/index-abstracts/ajec-vol-39-no-4-december-2014/teachers-beliefs-perceptions-quality-preschool-education-bangladesh-postcolonial-analysis/>

Teorías del Aprendizaje. Recuperado el 25 de julio de 2014, de la <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Teor%C3%ADas%20aprendizaje-cuadros%20comparativos.pdf>

UNESCO (2010). Atención y Educación de la Primera Infancia Informe Regional. América Latina y el Caribe. Pgs. 13-33.

Recuperado el 22 de Mayo en http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php_URL_ID=13512&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html



DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
RUDECOLOMBIA
CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA



ANEXOS

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

ANEXO 1. ENCUESTA A DOCENTES DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE
EDUCADORES INFANTILES DE LAS UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE
COLOMBIANO

Fecha: _____

Propósito: Identificar los enfoques de enseñanza - aprendizaje que tienen los docentes formadores de Maestros de Educación Infantil de programas de Licenciatura en Educación Infantil, Preescolar y / o Pedagogía Infantil en Universidades Estatales del Caribe Colombiano.

INSTRUCCIONES PARA EL DILIGENCIAMIENTO DE LA GUÍA

1. Le agradezco leer detenidamente el propósito de esta investigación y responder haciendo uso de su autonomía y experiencia profesional y formativa. Sus conceptos serán fundamentales para la construcción de Lineamientos o propuesta de un enfoque de enseñanza para el fomento de un aprendizaje de calidad en los futuros educadores infantiles.
2. En esta investigación se considera educación infantil los grados de educación inicial, preescolar y transición.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

3. Las titulaciones pueden ser en educación infantil, pedagogía infantil, preescolar o semejante.

ANEXO 1. ENCUESTA A DOCENTES DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE EDUCADORES INFANTILES DE LAS UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO

1. Identificación

Institución donde se desempeña _____

_____ Docente Programa en Educación Infantil Semestre (s) _____

_____ Directivo Programa en Educación Infantil

_____ Docente en Educación Infantil en ejercicio

2. Formación

_____ Doctor en Educación

_____ Magíster en Educación

_____ Especialista en _____

_____ Licenciado en Educación Infantil

_____ Profesional Universitario cual _____

_____ Tecnólogo en Educación Infantil

_____ Otro

¿Cuál? _____



DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
RUDECOLOMBIA



CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

3. Fecha de Titulación _____

4. Institución donde se tituló _____

5. Años de Experiencia como Formador de Educadores Infantiles _____

6. Años de Experiencia como Educador Infantil (con niños) _____

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

ANEXO 1. ENCUESTA A DOCENTES DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE
EDUCADORES INFANTILES DE LAS UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE
COLOMBIANO

ENSEÑANZA - APRENDIZAJE

1. Cómo define usted la Enseñanza?
2. Cómo define usted el Aprendizaje?
3. Qué es para usted un Enfoque?
4. Cómo entiende usted el enfoque de enseñanza - aprendizaje?
5. En qué teóricos sustenta su enfoque de enseñanza - aprendizaje?
6. Qué estrategias de aula y orientaciones pedagógicas considera usted favorecen el enfoque de enseñanza - aprendizaje?
7. Qué aspectos de su formación docente considera usted favorecen el desarrollo de una enseñanza de calidad?.
8. Qué pautas considera usted necesarias para el desarrollo de competencias pedagógicas que promuevan una educación de calidad?

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

9. Qué dificultades identifica usted que existen actualmente para la formación de Educadores Infantiles con calidad?
10. Qué dificultades considera usted encuentra el docente de educación infantil en su desempeño profesional?
11. Qué sugerencias hace usted para mejorar la formación de los Educadores Infantiles?

Sus aportes son muy significativos para la investigadora y posibilitará la construcción de una oferta educativa para la región Caribe con calidad y pertinencia en la formación de educadores que puedan intervenir en el fomento de un aprendizaje de calidad que considere las etapas evolutivas en los niños.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

ANEXO No. 2. GUIA DE ENTREVISTA A DOCENTES DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE EDUCADORES INFANTILES DE LAS UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO.

Fecha: _____

Propósito: Identificar los enfoques de enseñanza - aprendizaje que tienen los docentes formadores de Maestros de Educación Infantil de programas de Licenciatura en Educación Infantil, Preescolar y / o Pedagogía Infantil en Universidades Estatales del Caribe Colombiano.

.

INSTRUCCIONES PARA EL DILIGENCIAMIENTO DE LA GUÍA

1. Se concertará entrevista en fecha y hora, con diez (10) días de anticipación.
2. Se selecciona un ambiente propicio para el diálogo y la privacidad.
3. La guía se constituye en un instrumento que orienta el diálogo y posibilita obtener una información susceptible de ser ordenada, clasificada y sistematizada desde los descriptores de cada una de las preguntas.

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

GUIA DE ENTREVISTA A DOCENTES DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE
EDUCADORES INFANTILES DE LAS UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE
COLOMBIANO.

1. Identificación

Institución donde estudia o se desempeña _____

_____ Docente Programa en Educación Infantil Semestre (s) _____

_____ Directivo Programa en Educación Infantil

_____ Docente en Educación Infantil en ejercicio

2. Formación

_____ Doctor en Formación

_____ Magíster en Educación

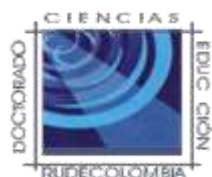
_____ Especialista en _____

_____ Licenciado en Educación Infantil

_____ Profesional Universitario cuál? _____

_____ Tecnólogo en Educación Infantil

_____ Otro _____



DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
RUDECOLOMBIA



CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

3. Fecha de Titulación _____

4. Institución donde se tituló _____

5. Años de Experiencia en Educación Infantil _____

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

GUIA DE ENTREVISTA A DOCENTES DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE
EDUCADORES INFANTILES DE LAS UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE
COLOMBIANO

1. Cómo define usted la Enseñanza?
2. Cómo define usted el Aprendizaje?
3. Qué autores subyacen en su enfoque de enseñanza – aprendizaje?
4. Cuáles son los pre-conceptos que tiene de sus estudiantes al momento de planear sus estrategias de enseñanza?
5. Qué estrategias utiliza para explorar los conocimientos previos de sus estudiantes?
6. Qué metas se propone alcanzar con sus estudiantes?
7. Cómo define usted los contenidos?
8. Qué importancia le reconoce a los contenidos de aprendizaje? Qué lugar le asigna a su planeación?
9. Cómo promueve desde su práctica pedagógica un aprendizaje de calidad? Cuáles son las estrategias que utiliza con frecuencia?
10. Cómo promueve el debate en su práctica pedagógica cotidiana?

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

11.Cuál considera usted son las fortalezas? Necesidades?

12. Qué pautas considera usted necesarias para el desarrollo de competencias pedagógicas que promuevan una educación de calidad?

Sus aportes son muy significativos para la investigadora y posibilitará la construcción de una oferta educativa para la región Caribe con calidad y pertinencia en la formación de educadores que puedan intervenir en el fomento de un aprendizaje de calidad que considere las etapas evolutivas en los niños.

Nota: Algunas de las preguntas han sido tomadas del Cuestionario de Enfoques de Enseñanza – CEE, Implementado en el Macroproyecto Percepción del Profesorado sobre las necesidades de aprendizaje en función de los Enfoques de Enseñanza en el Espacio iberoamericano de Educación Superior (España, Portugal, Chile, Colombia)

CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

PREGUNTAS SOBRE LA PROPUESTA CURRICULAR

La propuesta curricular permite:

1. ¿Evidenciar en la práctica la concepción de infancia?
2. ¿Garantizar una práctica idónea y cómo se evidencia este aspecto?
3. ¿Afrontar los retos de una formación con las características que plantea el Decreto 2450 de 2016?
4. ¿Evidenciar coherencia entre principios pedagógicos, plan de estudios y enfoque pedagógico?
5. ¿Qué la investigación se considere como estrategia fundamental en la formación de un maestro?
6. ¿Formar estudiantes – maestros que reflexionen sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje en la cotidianidad de la escuela?
7. ¿Identificar fortalezas – dificultades – necesidades del currículo?
8. ¿Qué sugerencias hace usted para la mejora desde el currículo?