



Formación integral en la educación inicial en Colombia

Lincey Youmareth Alvernia Mora

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Rectoría Oriente (Santander)

Centro Universitario Cúcuta (Nortde de Santander)

Programa Licenciatura en Educación Infantil

mayo de 2026

Formación integral en la educación inicial en Colombia

Lincey Youmareth Alvernia Mora

Monografía presentada como requisito para optar al título de Licenciado en Educación Infantil

Asesor(a)

Paola Milena Mora Cifuentes

Dra. Ciencias de la Educación

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Rectoría Oriente (Santander)

Centro Universitario Cúcuta (Nortde de Santander)

Programa Licenciatura en Educación Infantil

mayo de 2026

### **Dedicatoria**

A mis hijos: Eddylin Yurainy Bravo Alvernia, Yalianis Yisleiny Bravo Alvernia, Yaliam Eduardo  
Bravo Alvernia. Los motores de mi vida, los que hacen que superarme tenga un propósito.

### **Agradecimientos**

A la Corporación Universitaria Minuto de Dios, por brindarme la oportunidad de superarme académicamente. A la directora de este trabajo, la Dra. Paola Milena Mora Cifuentes, por brindarme su apoyo y asesoría para llevarlo a buen término.

## Tabla de contenido

Introducción .....	11
Capítulo I: Planteamiento del problema.....	13
1.1 Planteamiento del problema.....	13
1.2 Pregunta de investigación .....	17
1.3 Objetivos.....	18
<i>1.3.1 Objetivo general</i> .....	<i>18</i>
<i>1.3.2 Objetivos específicos</i> .....	<i>18</i>
1.4 Justificación .....	18
Capítulo II: Marco metodológico .....	22
2.1. Tipo de investigación .....	22
2.2. Etapas metodológicas.....	23
<i>2.2.1. Búsqueda y obtención de información</i> .....	<i>23</i>
<i>2.2.2. Análisis y síntesis de la información</i> .....	<i>24</i>
<i>2.2.3. Evaluación crítica de la literatura</i> .....	<i>25</i>
Capítulo III: Resultados de la investigación .....	26
3.1 Marco normativo y referencial.....	26
3.2 Concepción de la formación integral.....	33
3.3 Tensiones y realidad territorial .....	40
3.4 Estrategias de transformación .....	45
3.5 Discusión.....	62

Conclusiones .....	67
Recomendaciones.....	72
Referencias.....	73

**Lista de figuras**

Figura 1 Árbol del problema .....	15
Figura 2 Dimensión marco normativo y referencial .....	26
Figura 3 Dimensión concepción de la formación integral .....	33
Figura 4 Dimensión tensiones y realidad territorial .....	40
Figura 5 Dimensión estrategias de transformación.....	46

**Lista de tablas**

Tabla 1 Categorías de análisis iniciales .....	24
--	----

## Resumen

**Título: Formación integral en la educación inicial en Colombia**

**Autor: Lincey Youmareth Alvernia Mora**

Esta investigación analizó la articulación entre los Lineamientos de Formación Integral del Ministerio de Educación Nacional y las prácticas pedagógicas en la educación inicial en Colombia. El objetivo principal fue proponer estrategias pedagógicas que emergieron directamente del análisis documental y de la revisión sistemática de la literatura, orientadas a permitir el tránsito desde un modelo educativo tradicional y academicista hacia una formación que priorice el desarrollo socioemocional, la autonomía y la participación ciudadana del niño como sujeto de derechos. Metodológicamente, se realizó un estudio de alcance descriptivo mediante el análisis de fuentes normativas nacionales y referentes internacionales. Se empleó la técnica de mapeo y vertebración para sistematizar las categorías de análisis. Los hallazgos revelan una brecha crítica entre el marco normativo nacional y la realidad territorial, caracterizada por una desconexión curricular y una formación docente insuficiente en competencias socioemocionales. Se concluye que la educación inicial debe transformarse en un "escenario de vida" mediante la implementación de las estrategias identificadas en el rastreo documental, tales como los centros de interés y los laboratorios pedagógicos basados en las actividades rectoras (juego, arte, literatura y exploración del medio). Como recomendación principal, se sugiere fortalecer la formación continua del magisterio con pertinencia territorial para fomentar subjetividades activas en contextos de frontera, garantizando una educación con dignidad y relevancia social.

**Palabras clave:** Educación inicial, Formación integral, Lineamientos curriculares, Pertinencia territorial, Práctica pedagógica

## Abstract

**Title: Comprehensive training in early childhood education in Colombia**

**Authors: Lincey Youmareth Alvernia Mora**

This research analyzed the alignment between the Comprehensive Education Guidelines of the Colombian Ministry of National Education and pedagogical practices in early childhood education in Colombia. The main objective was to propose pedagogical strategies that emerged directly from document analysis and a systematic literature review, aimed at facilitating a shift from a traditional, academic educational model to one that prioritizes the socio-emotional development, autonomy, and civic participation of children as subjects of rights. Methodologically, a descriptive study was conducted through the analysis of national regulatory sources and international references. The mapping and structuring technique was used to systematize the categories of analysis. The findings reveal a critical gap between the national regulatory framework and the territorial reality, characterized by a curricular disconnect and insufficient teacher training in socio-emotional competencies. It is concluded that early childhood education must be transformed into a "life scenario" through the implementation of strategies identified in the documentary review, such as centers of interest and pedagogical laboratories based on core activities (play, art, literature, and exploration of the environment). The main recommendation is to strengthen ongoing professional development for teachers with territorial relevance to foster active subjectivities in border contexts, guaranteeing an education with dignity and social relevance.

**Keywords:** Early childhood education, Holistic development, Curriculum guidelines, Territorial relevance, Pedagogical practice

## Introducción

La formación integral en la educación inicial en Colombia constituye hoy un imperativo ético y pedagógico que busca trascender la visión tradicional del cuidado para centrarse en el desarrollo multidimensional de los niños y las niñas. El presente estudio aborda como tema central la articulación de los actuales Lineamientos Curriculares para la Formación Integral emanados del Ministerio de Educación Nacional (MEN), analizando su capacidad para orientar la transformación de las prácticas docentes y la construcción de subjetividades en la primera infancia.

A nivel global, organizaciones como la OEI y la UNESCO postulan que la educación inicial debe ser el motor de la equidad social y un escenario de vida donde se estructuren formas de ser y relacionarse con el mundo. Sin embargo, la panorámica general del problema en Colombia revela una brecha crítica: mientras el marco normativo nacional propone un "viaje curricular" centrado en el desarrollo de la empatía y el autoconocimiento, en territorios específicos, como Cúcuta y Norte de Santander, persiste una desconexión significativa. Esta problemática está motivada por la permanencia de un modelo pedagógico tradicional del siglo XIX, centrado en la transmisión de contenidos académicos y el desarrollo cognitivo lineal, lo que relega la formación del "ser" y genera "subjetividades pasivas" en los infantes.

La relevancia de este tema radica en la necesidad de garantizar el derecho fundamental a una educación con dignidad en contextos de frontera, donde la escuela debe actuar como un laboratorio de democracia y convivencia. Para abordar este desafío, la investigación se fundamenta teóricamente en la "práctica de la libertad" de Freire y el enfoque de capacidades

de Colmenarejo Fernández, posturas que defienden al niño como un sujeto social activo y agente de cambio.

Metodológicamente, el trabajo se define como un estudio de alcance descriptivo con un diseño de revisión sistemática de la literatura. Se analizaron fuentes de información de alto rigor técnico, incluyendo documentos de política pública del MEN, documentos CONPES y referentes internacionales de la OEI y la UNESCO, aplicando técnicas de mapeo y vertebración para organizar el conocimiento.

Entre los principales hallazgos, se identificó que la falta de alineación práctica con los lineamientos nacionales y la insuficiente formación docente en competencias socioemocionales impiden una participación infantil genuina. Por ello, lo que sigue por hacer es la implementación de estrategias con pertinencia territorial, tales como los centros de interés, proyectos de aula y laboratorios pedagógicos, que utilicen las actividades rectoras (juego, arte, literatura y exploración del medio) como ejes para una formación integral transformadora.

Finalmente, este documento se estructura en tres capítulos: el primero presenta el planteamiento del problema y los objetivos; el segundo detalla la ruta metodológica seguida; y el tercero expone los resultados de la investigación, concluyendo con recomendaciones prácticas para el fortalecimiento del quehacer docente en la región.

## Capítulo I: Planteamiento del problema

### 1.1 Planteamiento del problema

La formación integral en la educación inicial en Colombia representa un desafío para el sistema educativo, pues implica trascender la visión tradicional del cuidado para centrarse en el desarrollo multidimensional de los niños y las niñas. Por lo tanto, el abordaje de esta formación se fundamenta, desde el ámbito internacional, en la necesidad de consolidar modelos pedagógicos que sitúen a los niños y niñas en el centro del reconocimiento y la dignidad humana. Este "deber ser" se encuentra alineado con lo propuesto por la Organización de Estados Iberoamericanos [OEI] (2021), que en sus metas educativas enfatiza que la educación en la primera infancia debe ser el motor de la equidad social y la construcción de ciudadanía democrática, superando modelos lineales para enfrentar desafíos globales como la desigualdad, la crisis climática y la valoración de la diversidad.

Asimismo, la UNESCO (2023) señala que la educación debe permitir a los sujetos comprender y actuar frente a crisis profundas, promoviendo una ética de responsabilidad colectiva que trascienda la instrucción técnica. En este sentido, desde esta visión global, la educación inicial se constituye en el cimiento donde se estructuran las formas de ser, de sentir y de relacionarse con el mundo, exigiendo que la escuela sea habitada como un escenario de vida y no simplemente como un espacio de instrucción preparatoria.

En el contexto colombiano, el Estado ha consolidado un marco normativo que busca traducir estos ideales internacionales en una hoja de ruta para la transformación social. Esta fundamentación nacional parte de la Ley 115 (1994), la cual establece la educación como un

proceso de formación permanente fundamentado en una concepción integral de la persona humana. Ahora bien, en los últimos años, el Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2026) ha fortalecido esta visión mediante los Lineamientos Curriculares para la Formación Integral, concebidos como un "viaje curricular" que propone rutas específicas para la transformación del ser y el saber. Estos referentes nacionales integran saberes científicos, humanísticos y ancestrales, postulando que la escuela debe ser un laboratorio de democracia y convivencia donde el currículo se centre en el desarrollo de la empatía y el autoconocimiento, destacando que, dentro del panorama nacional, instituciones como la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá han liderado este proceso, siendo la entidad con mayores avances en la implementación técnica de estos lineamientos, sirviendo como referente para el resto de los entes territoriales.

No obstante, al llevar este ideal al territorio, se identifica una brecha crítica, donde la lectura de contexto revela que la consolidación de la formación integral enfrenta obstáculos derivados de la complejidad socio-geográfica y la persistencia de prácticas pedagógicas tradicionales que no logran sintonizarse con las realidades más cercanas de la entidad territorial. A pesar de los esfuerzos normativos, persiste una desconexión donde el currículo local se mantiene fragmentado, priorizando habilidades cognitivas medibles por encima de la dimensión afectiva y ciudadana que exigen los retos de una región fronteriza.

La raíz de esta situación descansa en causas estructurales cuyas consecuencias impactan directamente en el desarrollo de los infantes, mismas que pueden observarse en la figura uno, que muestra el árbol del problema, donde se puede apreciar que el problema radica en la no alineación de la práctica con los lineamientos de formación integral emanado del MEN.

**Figura 1**  
Árbol del problema



Como puede apreciarse, las causas de esta problemática son diversas y derivan, igualmente, en consecuencias diversas. En este sentido, puede decir que una de las principales causas es la persistencia de modelos tradicionales, es decir, la permanencia de un enfoque pedagógico centrado en la transmisión de contenidos académicos y el desarrollo cognitivo lineal, relegando a un segundo plano la formación del "ser". Igualmente, puede mencionarse la limitada actualización docente, ya que se identifica una brecha en la formación continua de los educadores. Específicamente, respecto a las nuevas rutas de transformación socioemocional y ciudadana propuestas por el MEN, lo que dificulta la transición hacia prácticas pedagógicas innovadoras.

Asimismo, la desconexión curricular territorial se percibe en la falta de articulación entre los lineamientos nacionales de formación integral y las particularidades socio-geográficas de Cúcuta y Norte de Santander, impide que el currículo responda a la realidades del contexto. A esto se suma un entorno familiar debilitado, puesto que, en muchos casos, los niños y niñas carecen de un acompañamiento integral en el hogar. Como consecuencia, se traslada a la escuela la responsabilidad absoluta de suplir vacíos afectivos y éticos, sin contar siempre con las herramientas o el tiempo necesario.

En cuanto a los efectos, en primer lugar cabe mencionar, la limitación en la construcción de subjetividades, tal como la sugiere Freire (1970), al no ser la educación una "práctica de la libertad", los niños y niñas desarrollan una subjetividad pasiva que les impide reconocerse como sujetos de derechos o agentes de cambio en su propia comunidad. Esta pasividad reduce su rol social a la ejecución de instrucciones técnicas, esto lleva a que el conocimiento sea fragmentado, lo que surge como consecuencia de la desconexión territorial, por lo que se llega a un aprendizaje

que separa lo emocional de lo intelectual, debilitando la ética de la responsabilidad colectiva. Como argumenta Colmenarejo Fernández (2012), al no promoverse el desarrollo de facultades internas, la escuela pierde su relevancia social y el niño se percibe ajeno a las problemáticas de su entorno.

Esto lleva a la reproducción de esquemas de exclusión, puesto que la insuficiente formación en competencias socioemocionales deriva en una carencia de herramientas para la participación infantil genuina, lo que genera que la escuela ignore las dinámicas sociales del entorno, perdiendo su función como motor de equidad social propuesta por la OEI (2021). El efecto final de estas tensiones es el incumplimiento del derecho fundamental a una educación con dignidad, despojando a la niñez de una formación que integre efectivamente su dimensión ética, ciudadana y afectiva para una vida plena.

Como puede apreciarse, desde los organismos internacionales y desde la visión del MEN, se hace necesario que desde tempranas edades se promueva una educación integral que supere la visión tradicional basada solamente en lo cognitivo. Sin embargo, las evidencias muestran que el sistema educativo colombiano sigue anclado a modelos del siglo XIX. Si bien lo cognitivo es importante, debe complementarse con el desarrollo socioemocional, especialmente en una sociedad donde muchos niños carecen de un apoyo integral en el hogar.

## **1.2 Pregunta de investigación**

¿De qué manera la fundamentación de los actuales Lineamientos Curriculares para la Formación Integral orienta la transformación de las prácticas pedagógicas y la construcción de subjetividades en la educación inicial en Colombia, a partir de una revisión documental?

## **1.3 Objetivos**

### ***1.3.1 Objetivo general***

Analizar los actuales Lineamientos Curriculares para la Formación Integral como referentes para la transformación de las prácticas pedagógicas y la construcción de subjetividades de los niños y niñas de educación inicial en Colombia, mediante una revisión sistemática de la literatura y documentos oficiales.

### ***1.3.2 Objetivos específicos***

Identificar los referentes teóricos y normativos de la formación integral en la educación inicial a nivel nacional e internacional, mediante una revisión documental y bibliográfica sistemática, para fundamentar las bases pedagógicas que orientan el desarrollo multidimensional de los niños y niñas.

Describir las tensiones y oportunidades que presentan los lineamientos vigentes frente a los modelos pedagógicos tradicionales, a partir del contraste de la literatura académica y los referentes nacionales de calidad.

Proponer estrategias pedagógicas que orienten el quehacer docente hacia la construcción de subjetividades empoderadas, fundamentadas en los cuatro principios de la educación inicial y las actividades rectoras.

## **1.4 Justificación**

La presente investigación se fundamenta en la necesidad de consolidar un modelo de formación integral que sitúe a los niños y niñas en el centro del reconocimiento y la dignidad

humana. Por lo que la relevancia de este estudio radica en su capacidad para proporcionar una explicación razonada sobre cómo la formación integral trasciende el cumplimiento de una política pública. De este modo se convierte en un motor de equidad social y construcción de ciudadanía democrática, en sintonía con las metas educativas de la Organización de Estados Iberoamericanos [OEI] (2021). Al proponer que la escuela sea habitada como un escenario de vida y no solo de instrucción, esta monografía contribuye a la valoración de la diversidad y al fortalecimiento de la subjetividad desde la primera infancia.

Desde una perspectiva académica y científica, este trabajo se valida como un ejercicio de creación de conocimiento basado en una rigurosa revisión de literatura y análisis documental. El estudio es pertinente debido a que permite transitar de las intenciones normativas a la generación de estrategias pedagógicas transformadoras. Asimismo, ofrece ofreciendo al ejercicio docente herramientas conceptuales para fomentar la autonomía y la conciencia crítica, siguiendo los postulados de la "práctica de la libertad" de Freire (1970) y el enfoque de capacidades de Colmenarejo Fernández (2012).

En este sentido, el estudio aborda una brecha crítica en el conocimiento actual: la desconexión existente entre los marcos teóricos internacionales y su aplicación técnica en contextos regionales específicos como Cúcuta y Norte de Santander, pues mientras la literatura global abunda en conceptos abstractos, existe un vacío sobre cómo aterrizar estos lineamientos en regiones con dinámicas socio-geográficas de frontera, donde la formación integral suele verse limitada por prácticas tradicionales. Esta investigación se relaciona con el campo de conocimiento más amplio al establecer un puente entre la pedagogía social y la política pública,

permitiendo que la educación inicial sea entendida como un laboratorio de democracia y ética de la responsabilidad colectiva.

Institucionalmente, esta investigación se alinea con la Línea de Investigación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) "Educación, transformación social e innovación" y la Sublínea del Programa "Políticas y configuraciones: Educación, infancia y políticas públicas educativas". El estudio profundiza en el aporte al área del conocimiento mediante la sistematización de referentes nacionales de calidad, documentos del CONPES y los lineamientos curriculares más recientes del Ministerio de Educación Nacional (2026). La pertinencia de este análisis documental radica en su utilidad para enriquecer el debate pedagógico sobre el "deber ser" de la educación inicial en Colombia, estableciendo una base sólida para que la cotidianidad escolar traduzca las rutas conceptuales en experiencias significativas que fortalezcan la ética de la responsabilidad colectiva.

A partir de esta investigación, se esperan obtener contribuciones y beneficios que incluyen la clarificación de rutas pedagógicas para docentes en formación y en ejercicio, lo cual permitirá una interpretación crítica de la normativa vigente. En este sentido, las implicaciones potenciales del estudio sugieren una transformación en la planeación curricular regional, donde la dimensión afectiva y ciudadana recupere su protagonismo frente a los contenidos estandarizados, promoviendo una educación con pertinencia territorial.

Finalmente, esta monografía ofrece un beneficio directo a la comunidad educativa al proponer aplicaciones prácticas claras, tales como centros de interés, proyectos de aula y laboratorios pedagógicos, que facilitan la implementación técnica de los referentes nacionales. Con ello, se busca garantizar que los niños y niñas encuentren en la escuela un espacio para

ejercer su ciudadanía de manera plena, consciente y creativa, asegurando el cumplimiento de su derecho fundamental a una educación con dignidad.

## Capítulo II: Marco metodológico

El marco metodológico constituye la "hoja de ruta" que detalla cómo se ha abordado el problema de investigación y cómo se han obtenido los datos necesarios para responder a las preguntas planteadas; ahora bien, en el contexto de una monografía de revisión, esta sección describe y justifica el camino seguido para la búsqueda, selección, análisis y síntesis de la literatura existente.

### 2.1. Tipo de investigación

La presente investigación se define como un estudio de alcance descriptivo con un diseño de revisión sistemática de la literatura, tipo de estudio que según Hernández Sampieri et al. (2018), buscan especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos o cualquier otro fenómeno que se someta a análisis. En este caso, el fenómeno analizado son los Lineamientos Curriculares para la Formación Integral en la educación inicial en Colombia.

Se opta por una revisión sistemática ya que, a diferencia de la revisión narrativa, esta aplica un enfoque estructurado y exhaustivo para identificar y sintetizar la literatura relevante, minimizando sesgos y garantizando la calidad de las fuentes (Zorrilla et al., 2012). Dado que la formación integral presenta retos de implementación específicos, este rigor metodológico permite contrastar la normativa nacional con la realidad territorial sin requerir la ejecución de prácticas de campo, las cuales exceden el alcance de esta monografía.

## **2.2. Etapas metodológicas**

Para garantizar la validez del estudio, se han seguido las etapas de la revisión de la literatura propuestas por Hernández Sampieri et al. (2018), las cuales incluyen el inicio del proceso, la obtención de las fuentes, su consulta, extracción de información y la integración final.

### ***2.2.1. Búsqueda y obtención de información***

Esta etapa consistió en la localización física y digital de las referencias bibliográficas, para la búsqueda se emplearon bases de datos científicas y bibliotecas digitales como Redalyc, Dialnet y el repositorio institucional de UNIMINUTO.

De manera prioritaria, se consultaron documentos de política pública emanados del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el CONPES, garantizando que la información esté "muy bien actualizada" conforme a las directrices de la tutoría.

Metodológicamente, el corpus documental quedó constituido por 54 unidades de análisis seleccionadas de manera intencional. La delimitación de este tamaño muestral se rigió bajo el principio cualitativo de saturación teórica. Tras la revisión exhaustiva de las fuentes, se determinó que la incorporación de nuevos documentos no aportaba categorías emergentes ni variaciones conceptuales significativas respecto a la tríada dimensional del ecosistema educativo, normativa, internacional y pedagógica, logrando una comprensión holística y suficiente del fenómeno estudiado. Los criterios de inclusión fueron la relevancia pedagógica para la educación inicial, la vigencia temporal de los lineamientos, especialmente aquellos publicados entre 2024-2026 y la pertinencia geográfica respecto a Cúcuta-Norte de Santander.

### 2.2.2. Análisis y síntesis de la información

Para el procesamiento de los datos, se aplicaron dos técnicas fundamentales que permiten organizar el conocimiento de manera coherente: en primer lugar el método de Mapeo, técnica implica elaborar un mapa conceptual para organizar de manera visual los temas y autores clave detectados (Hernández Sampieri et al., 2018). En este estudio, el mapeo permitió establecer categorías como referentes iniciales las mostradas en la tabla 1, lo que no significa que a través de la revisión puedan aparecer nuevas categorías que enriquezcan el estudio.

**Tabla 1**

*Categorías de análisis iniciales*

Dimensión	Código	Concepto / Definición
I. Marco Normativo y Referencial	POL-NAC	Documentos legales y técnicos del Estado Colombiano (Ley 115, CONPES, Lineamientos MEN 2026) que dictan el "deber ser" educativo.
	POL-INT	Metas y recomendaciones de organismos globales (OEI, UNESCO) sobre equidad, dignidad y ciudadanía en la primera infancia.
	LIN-CUR	Rutas específicas de los nuevos lineamientos para la transformación del ser y el saber en el currículo.
II. Concepción de la Formación Integral	SUB-EMP	Proceso de construcción de identidad donde el niño se reconoce como sujeto de derechos y agente de cambio social.
	DIM-SOC	Desarrollo de facultades internas, empatía y autoconocimiento, priorizando el "ser" sobre la instrucción técnica.
	ACT-REC	Implementación del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como ejes del aprendizaje integral.
	ETH-RES	Fomento de la responsabilidad colectiva y la convivencia democrática desde la escuela.
III. Tensiones y Realidad Territorial	MOD-TRA	Persistencia de pedagogías del siglo XIX que priorizan contenidos cognitivos medibles y mantienen una subjetividad pasiva.
	BRE-NOR	Desconexión entre las políticas nacionales y las realidades socio-geográficas (Cúcuta y Norte de Santander).
	CUR-FRA	Fragmentación del conocimiento que separa lo emocional de lo intelectual, debilitando la relevancia social de la escuela.
IV. Estrategias de Transformación	CEN-INT	Organización de la práctica docente basada en los intereses y necesidades del contexto infantil.
	PRO-AUL	Metodología de proyectos para habitar la escuela como un escenario de vida y experiencia significativa.
	LAB-PED	Espacios de innovación docente para traducir las rutas conceptuales en acciones de aula que empoderen al alumno.

El segundo es el Método de Vertebración, que consiste en elaborar un índice a partir de la revisión de la literatura, el cual se va afinando hasta que sea sumamente específico (Hernández Sampieri et al., 2018). Este método permitió "vertebrar" el análisis de resultados, relacionando cada hallazgo documental con los objetivos específicos del estudio.

### ***2.2.3. Evaluación crítica de la literatura***

La evaluación no se limitó a la recopilación, sino que incluyó una valoración de la calidad de las fuentes, es decir, se evaluó cómo cada documento aporta a la comprensión de los cuatro principios de la educación inicial y cómo las actividades rectoras (juego, arte, literatura y exploración del medio) se integran en la propuesta de formación integral. Esta fase culmina con la identificación de tendencias y patrones, señalando las brechas existentes entre el ideal normativo nacional y las prácticas pedagógicas tradicionales arraigadas en el territorio. Este análisis crítico es el que permite, finalmente, proponer estrategias pedagógicas que respondan a la necesidad de construir subjetividades empoderadas en los niños y niñas.

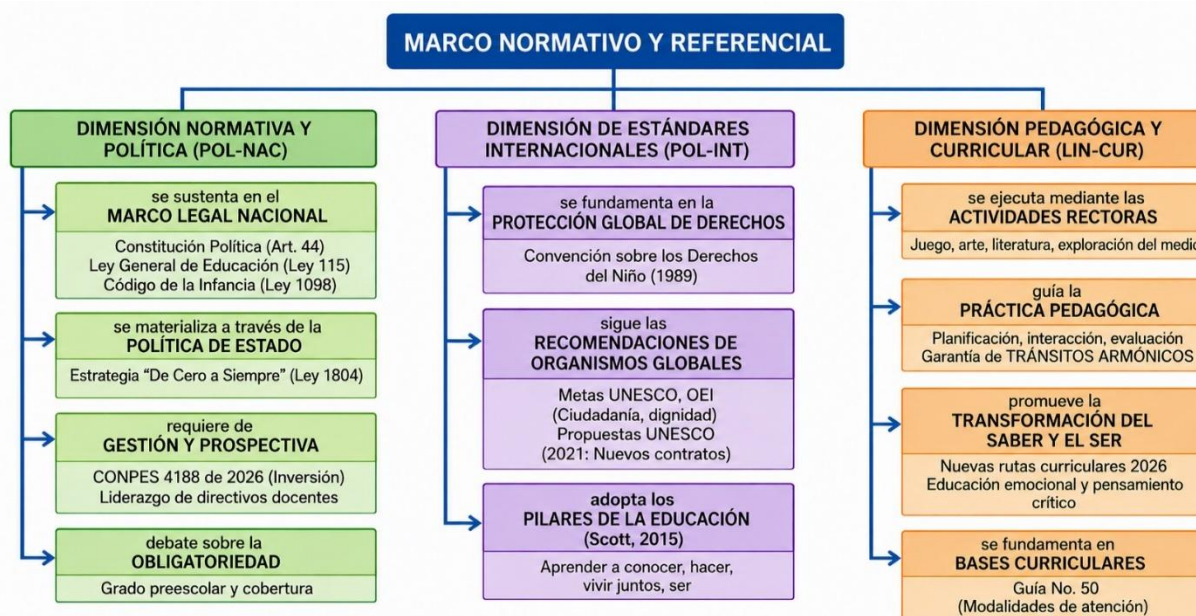
### Capítulo III: Resultados de la investigación

#### 3.1 Marco normativo y referencial

Para el análisis de esta primera dimensión, se puede decir que después de revisados los documentos se encontró que la recurrencia de los códigos fueron 25 con respecto a las políticas nacionales, 23 de lineamientos curriculares y 9 de políticas internacionales. Lo que implica que se encontraron 58 recurrencias. En este sentido, la figura dos resume los hallazgos.

**Figura 2**

*Dimensión marco normativo y referencial*



Este diagrama representa un ecosistema educativo articulado, donde la teoría legal, el compromiso internacional y la acción en el aula convergen para garantizar el desarrollo integral. Por lo tanto, el análisis de la imagen permite comprender que el sistema no opera de forma aislada, sino que se construye a partir de una tríada de dimensiones que van desde lo macro-estructural hasta la interacción cotidiana con el estudiante. En primer lugar, se observa una

dimensión normativa y política que actúa como el cimiento institucional, estableciendo que la educación se sustenta en un marco legal nacional cuyo principal referente es la Constitución Política y leyes específicas como la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que define el preescolar como grado obligatorio, y el Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006), centrado en la garantía y restablecimiento de derechos.

Este eje normativo no se queda en la legislación estática, sino que se proyecta mediante la gestión y la prospectiva, lo que queda representado en la declaración de importancia estratégica de los proyectos de inversión del Plan Nacional de Formación Integral a través del CONPES 4188 de 2026. Esto sugiere una planificación financiera y de liderazgo diseñada para expandir la cobertura y debatir la obligatoriedad de los niveles iniciales, asegurando que la educación sea una política de Estado de largo plazo y no solo una meta de gobierno transitoria.

De manera paralela, la dimensión de estándares internacionales aporta una validación ética y global al modelo al integrar la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, como el tratado internacional que guía toda política pública local y sustenta el aprendizaje significativo, junto a las metas de organismos globales como la UNESCO y la OEI sobre equidad, dignidad y ciudadanía, alineando al sistema con las tendencias mundiales de nuevos contratos sociales para la educación.

Esta conexión internacional resalta la adopción de los cuatro pilares fundamentales del conocimiento expuestos por Scott (2015), los cuales definen que el aprendizaje debe trascender la acumulación de datos para centrarse en el saber conocer, hacer, ser y vivir juntos, asegurando que el modelo local sea competitivo y respetuoso de los derechos humanos a escala global. Finalmente, la dimensión pedagógica y curricular representa la materialización de todos los

principios anteriores en el entorno educativo, desplazando el enfoque hacia la experiencia del niño y el joven mediante el uso de las actividades rectoras, el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, como experiencias significativas de inclusión y vehículos principales del aprendizaje. Por ello, se propone una transformación del saber y el ser que prioriza la educación emocional y el pensamiento crítico sobre los métodos tradicionales.

Un concepto clave en este apartado pedagógico es el de los tránsitos armónicos entre la educación inicial y la educación formal, concebidos como una ruta técnica de transformación que busca eliminar las rupturas traumáticas en la trayectoria escolar del estudiante. Esta calidad se estandariza a través de guías técnicas, como la Guía 50 sobre modalidades y condiciones de calidad, que regulan la atención pedagógica integral. En conjunto, el diagrama revela un modelo educativo dinámico que busca ser legalmente sólido, internacionalmente relevante y humanamente transformador. Al profundizar en este análisis de la educación inicial en Colombia, se revela una serie de propósitos, normas y realidades que comienzan con un principio ético innegociable formulado por Parra Calderón y Pérez Restrepo (2025): reconocer al niño y la niña como sujetos plenos de derechos, priorizando sus exigencias sobre las de los demás.

Esta base constitucional permitió que el país estableciera la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, consolidando un marco donde el sentido de la educación inicial es el de un proceso intencional para promover el desarrollo integral. En los aportes sobre el tema de Durán Chiappe y Cruz Velásquez (2024), se destaca la relevancia de consolidar lineamientos técnicos claros para la prestación del servicio. Por su parte, Castilla Duarte (2025) explica en su análisis sobre el cambio del referencial desde la política pública de primera infancia 2002-2022 que este avance es el resultado de una evolución histórica

que permitió pasar de un enfoque puramente asistencialista a uno plenamente garantista. De este modo, investigadores como Rico Rey y Muñoz Gómez (2022) sostienen que la educación inicial constituye un derecho impostergable de la primera infancia.

Para aterrizar estos ideales en el aula, el Ministerio de Educación Nacional (2026a, 2026b) desarrolló las bases curriculares para la educación inicial y preescolar, enfocadas en las interacciones y el desarrollo, subrayando la urgencia de la calidad y la equidad educativa. Internacionalmente, este camino se respalda en las Legislaciones Integrales en América Latina como base del nuevo paradigma, así como en compromisos históricos analizados por Zapata Ariza y Maestre Vega (2024), tales como la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien y el Marco de Acción de Dakar. Desde la práctica, Castro Javela (2023) fundamenta que la educación debe trascender la simple transmisión de conocimientos para centrarse en la formación de seres humanos completos, responsables y autónomos, lo cual encuentra su respaldo en el Artículo 23 de la Ley 115 de 1994 respecto a las áreas fundamentales y obligatorias del currículo.

Este estándar requiere de la evaluación del desarrollo integral en el preescolar como una métrica de calidad insustituible (Ministerio de Educación Nacional, 2026c), e incorpora la educación emocional como un aspecto cada vez más relevante para el bienestar contemporáneo, tal como señalan Rivera Bohorquez y Torres Solórzano (2026). La política pública se justifica así en la importancia del desarrollo cognitivo y el éxito social desde los 3 a los 5 años, una premisa defendida por Parra Calderón y Pérez Restrepo (2025), quienes asimismo insisten en la necesidad de adaptar la escuela a las exigencias individuales en tiempos de cambio. En esta transición, el docente juega un papel crítico bajo las políticas de formación profesional de la UNESCO discutidas

por Durán Chiappe y Cruz Velásquez (2024), y bajo la resemantización de la formación integral vinculada al pensamiento crítico abordada por Castilla Duarte (2025).

Históricamente, este proceso de institucionalización se consolidó con la Ley 1804 de 2016. Al respecto, Rico Rey y Muñoz Gómez (2022) reconocen al Decreto 088 de 1976 y la reestructuración del sistema educativo como antecedentes directos del marco legal actual, línea en la que también profundizan Durán Chiappe y Cruz Velásquez (2024). No obstante, Sandoval Parra (2025) advierte que la obligatoriedad de la educación inicial sigue siendo un debate pendiente en la agenda pública para lograr la universalización. Esto impulsa estrategias como el tránsito armónico propuesto por Cortés Salguero (2024) y la formación integral en territorios de conflicto, entendida por el Ministerio de Educación Nacional (2026a) como una necesidad de resemantizar la educación desde la paz. El marco global sigue firmemente anclado en las directrices de la UNESCO para la promoción de la educación holística, elemento analizado por Zapata Ariza y Maestre Vega (2024).

Para comprender el currículo actual, se rescata la memoria activa del saber pedagógico en Colombia (1870-1930) estudiada por Zapata Ariza y Maestre Vega (2024), dentro de una arquitectura institucional que, como explicaba Castro Javela (2023), involucra la coordinación intersectorial entre el Ministerio de Educación Nacional, el ICBF y el sector Salud, donde la educación preescolar es una responsabilidad compartida y los padres de familia tienen la obligación legal de enviar a sus hijos a recibirla. En el plano metodológico, el Ministerio de Educación Nacional (2026c) ratifica que el sentido de este ciclo se orienta a promover el desarrollo integral a través del juego, el arte y la literatura. Esta formalización entre 1980 y 2000 representó un tránsito complejo hacia la política contemporánea, según describen Rivera

Bohorquez y Torres Solórzano (2026), fundamentada en herramientas técnicas como la Guía 50, reseñada por Parra Calderón y Pérez Restrepo (2025).

La literatura científica insiste en que el preescolar no solo es el primer acercamiento al entorno escolar, sino el pilar del éxito en años posteriores, postura reafirmada por Parra Calderón y Pérez Restrepo (2025), que reconoce al juego como estrategia lúdica y didáctica, eje central que posibilita la movilización del pensamiento infantil, de acuerdo con las investigaciones de Durán Chiappe y Cruz Velásquez (2024). Esta visión prospectiva incluye la construcción de los nuevos contratos sociales para la educación propuestos por la UNESCO (2021) y analizados por Castilla Duarte (2025), así como el empoderamiento del papel del directivo docente estudiado por Rico Rey y Muñoz Gómez (2022). Todo esto se nutre de las reflexiones sobre la historia de la educación de Durán Chiappe y Cruz Velásquez (2024) y del análisis de las alternativas pedagógicas vigentes realizado por Sandoval Parra (2025).

De esta manera, las prácticas en la educación infantil se posicionan como un tema prioritario en las agendas públicas actuales, donde la planificación, la interacción y la evaluación son componentes esenciales de la práctica pedagógica diaria, tal como lo establece el Ministerio de Educación Nacional (2026c), entendiendo además, desde la perspectiva del bienestar infantil planteada por Rivera Bohorquez y Torres Solórzano (2026), que el juego divierte, forma, socializa y cura. Hacia el futuro, la nación se guía por la actualización para la transformación curricular en áreas como las Ciencias Sociales, propuesta por Durán Chiappe y Cruz Velásquez (2024), y los Lineamientos Curriculares para la Formación Ciudadana y el Desarrollo Socioemocional, abordados por Castilla Duarte (2025). Este esfuerzo entiende que la práctica pedagógica es el escenario donde el maestro dispone de todos aquellos elementos propios de su responsabilidad,

como señalan Durán Chiappe y Cruz Velásquez (2024), bajo el amparo de la Ley 1098 de 2006, analizada por Sandoval Parra (2025).

Finalmente, los Lineamientos para la Formación Integral desarrollados por el Ministerio de Educación Nacional (2026a, 2026b) buscan resolver de forma definitiva la problemática de la poca preparación o formación respecto al manejo de la primera infancia en las prácticas reales de aula. En conclusión, la educación inicial en Colombia se consolida como un derecho impostergable que trasciende el cuidado básico para enfocarse en el desarrollo humano pleno. Este sistema se apoya en un robusto marco legal y técnico que prioriza el interés superior de la infancia, asegurando que cada interacción pedagógica sea una oportunidad para fortalecer la autonomía y la dignidad.

Al integrar los estándares nacionales con los compromisos internacionales, el país busca garantizar una atención equitativa y de calidad que reconozca a cada niño como un actor social en la construcción de una sociedad democrática. En la práctica cotidiana, la transformación educativa se materializa a través de las actividades rectoras, donde el juego, el arte y la literatura se convierten en los vehículos esenciales para el aprendizaje definitivo. Esta visión holística no solo potencia las habilidades cognitivas, sino que otorga un lugar central al bienestar socioemocional y a la formación de valores ciudadanos desde los primeros años de vida. De este modo, se transforma el aula en un espacio dinámico de inclusión y descubrimiento donde el docente actúa como mediador y guía en el viaje hacia el conocimiento y la autorrealización de sus estudiantes.

Hacia el futuro, el desafío reside en la universalización de este derecho y en la mejora continua de la formación profesional de quienes lideran estos procesos. La búsqueda de un nuevo

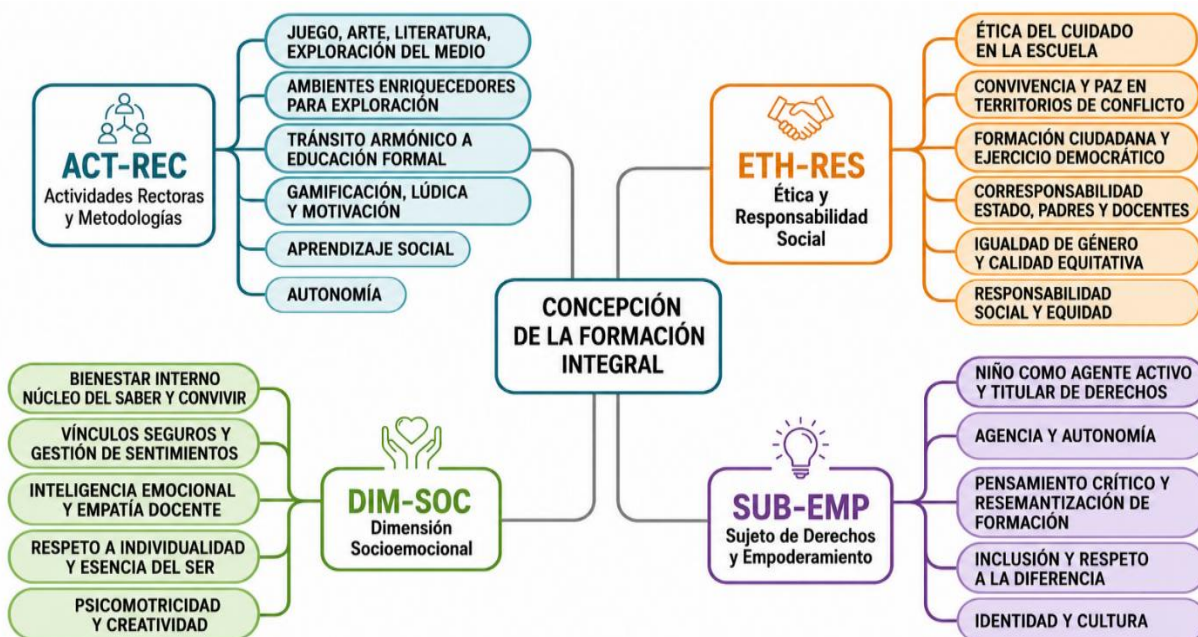
contrato social exige una planificación estratégica que contemple las particularidades de cada territorio, especialmente en aquellos marcados por el conflicto, pues solo mediante una coordinación institucional efectiva y una inversión decidida en el capital humano será posible asegurar que la educación inicial sea el pilar inamovible sobre el cual se edifiquen el éxito social y la paz duradera en la nación.

### 3.2 Concepción de la formación integral

En cuanto a esta segunda dimensión, se encontraron 57 recurrencias distribuidas así: Subjetividad y Empoderamiento 18 fragmentos; Dimensión Socioemocional 15 fragmentos; Ética y Responsabilidad Social 14 fragmentos y Actividades Rectoras 10. Los hallazgos se resumen en la figura tres.

**Figura 3**

*Dimensión concepción de la formación integral*



La formación integral se sostiene sobre la base del niño como sujeto de derechos y agente activo, por lo que esta perspectiva supera el antiguo enfoque asistencial para reconocer al niño como un ser con voz propia, capacidad de incidencia y autonomía en su proceso de aprendizaje. En consecuencia, la educación se redefine aquí como un espacio para el reconocimiento de la singularidad, donde la inclusión y el respeto a la diferencia no son solo valores, sino condiciones necesarias para garantizar el derecho a un desarrollo humano pleno y equitativo.

En el ámbito metodológico, las Actividades Rectoras, juego, arte, literatura y exploración del medio, operan como los dinamizadores del conocimiento, que no se consideran simples herramientas didácticas, sino ejes que permiten al niño organizar su mundo e identidad a través del movimiento y la curiosidad. De este modo, el diseño de ambientes enriquecedores y la implementación de estrategias lúdicas, como la gamificación, buscan transformar el aula en un dispositivo pedagógico que fomente el pensamiento crítico y la motivación intrínseca.

Paralelamente, la dimensión socioemocional se posiciona como el núcleo que da sentido al saber y al convivir. En este sentido, el bienestar interno y el desarrollo de facultades como la inteligencia emocional y la empatía son priorizados sobre la instrucción técnica, por lo que la labor docente evoluciona hacia una pedagogía del tacto y la creación de vínculos seguros, donde el maestro actúa como un mediador que guía al estudiante en la gestión saludable de sus sentimientos y en la construcción de su ser.

Finalmente, la dimensión de ética y responsabilidad social vincula la práctica pedagógica con el entorno democrático y comunitario, introduciendo el concepto de la ética del cuidado como un pilar fundamental para transformar la escuela en un escenario de paz, especialmente en territorios marcados por el conflicto. Por consiguiente, esta visión exige una

corresponsabilidad activa entre el Estado, la familia y la escuela para reducir brechas de inequidad, promoviendo una ciudadanía participativa que trabaje por el bien común y la justicia social desde los primeros años de vida.

Ahora bien, un examen detallado muestra que la base de la estructura sobre la que se cimenta la formación integral, es comprender al niño como un sujeto de derechos. Parra Calderón y Pérez Restrepo (2025) señalan que esta noción parte del reconocimiento de la educación inicial como un derecho fundamental y un pilar del desarrollo integral. Esta premisa no es solo teórica; por el contrario, implica que Colombia ha avanzado en el marco legal para reconocer a los menores de 6 años como sujetos titulares de derechos, según lo expone Soler Martín et al. (2020), otorgándoles una dignidad inherente que es reafirmada por Castilla Duarte (2025).

Históricamente, este cambio es radical, ya que la formalización de la educación inicial en el país evidencia un tránsito desde un modelo asistencial de cuidado hacia una verdadera orientación pedagógica (Martín Cardinal y Pulido González, 2022), donde se garantiza que cada niño sea reconocido como un ser único, con voz propia y capacidad de incidir en su entorno (Castilla Duarte, 2025). Bajo esta visión, la educación preescolar se convierte en el primer acercamiento a la vida pública (Vargas Fonseca, 2024), una transición que debe ser cuidada pues las brechas en el tránsito armónico evidencian la necesidad de pedagogías que respeten los ritmos de los niños (Giraldo Pérez et al., 2024), asegurando siempre la continuidad y protección de sus garantías para evitar rupturas en el desarrollo (Restrepo Restrepo, 2022).

En el núcleo de esta transformación se encuentran las metodologías activas. Se ha demostrado que las estrategias pedagógicas dinámicas, los ambientes enriquecedores y la

implicación de las familias potencian habilidades esenciales en la infancia (Zambrano Villacis, 2025). Por ende, la escuela ya no puede ser un receptor pasivo; la educación integral exige estilos de enseñanza activos que pongan al estudiante en el centro de su aprendizaje (Elizalde y Barni, 2024), fundamentándose en que el conocimiento se construye socialmente (Aguirre Zambrano et al., 2025). Aquí, el niño emerge como el actor principal y protagonista de su propio saber (Galván Cardoso y Siado Ramos, 2021), convirtiéndose en el motor de su descubrimiento (Bósquez León et al., 2024) y de su proceso evolutivo (Barragán Ribadeneira y Fuentes Seisedos, 2025). Para que esto ocurra, la formación docente es la clave, pues debe superar la carencia de herramientas metodológicas para garantizar el derecho a una educación de calidad (Rivera Bohorquez y Torres Solórzano, 2026), enfocándose en componentes que van desde lo estrictamente profesional hasta lo humanista (León Vásquez y Valverde Riascos, 2024).

La herramienta esencial para este empoderamiento es la lúdica. La memoria activa del saber pedagógico reconoce que el juego y la curiosidad han sido, históricamente, los motores del aprendizaje (Martínez Velasco y Zuluaga Garcés, 2020). Asimismo, el juego no es una pausa del aprendizaje, sino su esencia; las actividades rectoras son las rutas pedagógicas que permiten la transformación del ser (Ministerio de Educación Nacional, 2026c).

Elementos como la gamificación y el juego como estrategia lúdica transforman el aula en un espacio de motivación y pensamiento crítico (Moya Gómez, 2024), actuando también como experiencias significativas de inclusión que permiten el reconocimiento de la alteridad y las diferencias (Quiceno Arboleda, 2022). El espacio físico debe acompañar este movimiento: la configuración del aula como dispositivo pedagógico debe facilitar la interacción, el movimiento y la subjetivación (Franco Cuartas, 2025), invitando siempre a la exploración del medio para que la

curiosidad natural sea el motor del conocimiento (Durán Chiappe y Cruz Velásquez, 2024), e integrando herramientas lúdicas y tecnológicas para potenciar el compromiso (Sánchez Alava et al., 2025).

Este andamiaje pedagógico sostiene la dimensión socioemocional, donde se entiende que el desarrollo físico es el reflejo de un orden interno: la psicomotricidad no es solo movimiento, sino la manifestación externa de un proceso interno donde el niño organiza su mundo e identidad (Rizzo Orellana et al., 2025). Al ser la primera infancia la etapa donde se configura la arquitectura del cerebro (Castilla Duarte, 2025), el bienestar emocional se vuelve el norte. El docente debe ser un faro de ciudadanía y emociones (Alvarado Elizalde, 2025), poseyendo las competencias requeridas para establecer vínculos seguros (Quiroz Játiva y Escobar Moreno, 2022).

De esta manera, la meta es que el estudiante adquiera una inteligencia emocional que le brinde equilibrio (Sanmartín Ureña y Tapia Peralta, 2023), entendiendo que el desarrollo integral requiere un enfoque interdisciplinario donde converjan salud, nutrición y protección (Orbe Nájera et al., 2022). El juego aquí adquiere una función socializadora y curativa de la realidad emocional (Rimascca Rodríguez et al., 2025), permitiendo que la creatividad se convierta en una capacidad cognitiva esencial para la resolución de problemas (Cobeña Napa et al., 2024).

Finalmente, este proceso se inscribe en una responsabilidad ética y social. La educación debe fomentar conocimientos, valores y competencias para el desempeño del ser humano (Castro Zapata et al., 2022), basándose en una sólida ética del cuidado (Ministerio de Educación Nacional, 2026c). Así, la calidad educativa se mide por su capacidad de reducir brechas de inequidad (Castro Zapata et al., 2022) y fomentar la convivencia para promover un desarrollo humano pleno y equitativo (Cortés Salguero, 2024). Este compromiso ético implica que el

docente no puede trabajar solo sino en equipo y con el acompañamiento del padre de familia (Navarro González, 2023), y que el Estado asegure estándares de calidad a través de un apoyo técnico y regulado (Villamizar Parada y Blanch Gelabert, 2024), como se declara en el Plan Nacional de Formación Integral (CONPES 4188, 2026). Por tanto, la formación debe llevar al niño a reconciliarse con el pensamiento crítico (Hernández Rodríguez et al., 2024), a reconocer la socialización de género (Ibarra Santos y Román Gutiérrez, 2021) y a ser capaz de reconstruir el tejido social en territorios de conflicto (Guerrero Oliveros y Parra Bernal, 2025).

Todo este esfuerzo converge en el propósito de que el niño logre aprender a conocer, hacer, vivir juntos y ser (Zapata Ariza y Maestre Vega, 2024), desarrollándose en espacios de socialización de calidad (Castro Javela, 2023) e identificando prácticas que aseguren la equidad (López Jiménez, 2023). Al final, la educación inicial busca que el sujeto sea capaz de repensar lo pensado (Guichot Reina, 2006) y de comprender su espacio geográfico para reconocerse como parte de una memoria colectiva (Ministerio de Educación Nacional, 2026a), participando activamente en escenarios democráticos (Ministerio de Educación Nacional, 2026b). Por consiguiente, la formación integral no es una instrucción técnica, sino un viaje curricular para la transformación del ser (Ministerio de Educación Nacional, 2026b), que permite al niño evaluar su desarrollo desde su propia singularidad (Ramírez Benítez et al., 2022) y sentar las bases para una vida adulta equilibrada (Valle, 2024).

Bajo este marco, se reconoce que educar es, ante todo, un acto de respeto por la esencia de los educados y una formación de ciudadanía desde los primeros años. En este horizonte, la educación emocional debe ser analizada críticamente para no perder su rol humanizador (Abramowski y Sorondo, 2023) y las estrategias lúdicas deben consolidarse como la herramienta

más efectiva para la libertad (Merette Ovalles y Peña García, 2024), sustentadas en programas de calidad que incluyan siempre a la familia (Zambrano Villacis, 2025) y en proyectos socioeducativos que garanticen que nadie quede fuera del sistema (Silva Ríos et al., 2024).

La educación inicial se consolida hoy como un ecosistema vivo donde la protección de los derechos fundamentales y la estimulación del potencial creativo convergen para formar ciudadanos conscientes. Al situar al niño en el centro de la experiencia pedagógica, se desplaza el enfoque tradicional de la instrucción repetitiva hacia una construcción social del saber, donde el juego y la curiosidad son los verdaderos arquitectos del conocimiento. Este modelo no solo busca la excelencia académica, sino que prioriza la salud emocional y la capacidad de los niños para reconocerse como agentes activos con voz propia en sus comunidades.

Para lograr esta visión, la labor docente y el entorno educativo deben transformarse en dispositivos de acogida y exploración que respeten la singularidad de cada proceso de desarrollo. La integración de la familia y el compromiso del Estado son piezas indispensables para garantizar que los tránsitos educativos sean armónicos y que las brechas sociales no limiten las oportunidades de crecimiento integral. La escuela se convierte así en un escenario de paz y reconciliación, donde se cultiva la empatía y el respeto por la diversidad desde los primeros años de vida.

En última instancia, el éxito de la formación integral radica en su capacidad para nutrir el ser antes que el hacer, permitiendo que los niños desarrollen las herramientas necesarias para enfrentar los retos del siglo XXI con pensamiento crítico y equilibrio emocional. Al fomentar una ética del cuidado y una participación democrática temprana, se siembran las bases de una sociedad más justa y equitativa. La educación inicial no es simplemente una etapa preparatoria,

sino el cimiento fundamental sobre el cual se construye la identidad, la autonomía y el proyecto de vida de cada ser humano.

### 3.3 Tensiones y realidad territorial

En esta dimensión se encontraron 43 recurrencias, 15 fragmentos en Brechas Normativas y Territoriales; 15 fragmentos en Modelos en Transición y Subjetividades y 13 recurrencias en Fragmentación Curricular y Territorial. La figura 4 resume los hallazgos.

**Figura 4**  
*Dimensión tensiones y realidad territorial*



En primera instancia, la Brecha Normativa y Administrativa expone una fractura entre la teoría legal y la ejecución práctica, lo que evidencia una desconexión territorial donde las

políticas nacionales no logran adaptarse a las realidades locales, especialmente en zonas rurales o de conflicto. Esta dimensión revela que la gestión educativa suele estar atrapada en la rigidez de indicadores administrativos, descuidando la infraestructura y los recursos necesarios para fomentar la innovación y la inclusión.

Por otro lado, la Fragmentación Curricular y Pedagógica aborda cómo la enseñanza se ha deshumanizado al priorizar lo cognitivo sobre lo emocional, en este punto se sugiere que existe una ruptura en el proceso educativo, donde el tránsito hacia la formación formal es inconexo y el juego se instrumentaliza en lugar de ser un eje central. A esto se suma un entorno físico hostil, con aulas diseñadas para el control y la autoridad, lo que impide una verdadera transformación del espacio de aprendizaje.

Finalmente, el eje de Modelos y Subjetividades Docentes sitúa al maestro en una lucha por redefinir su identidad, mostrando que el sistema aún arrastra una visión asistencialista que reduce la escuela a una guardería y al docente a un cuidador. El reto planteado es la transición hacia una pedagogía de saberes para la vida, lo cual exige una revisión crítica de la formación profesional. Se subraya la necesidad de que el docente "desaprenda" esquemas tradicionales para enfrentar la masificación y la falta de preparación técnica en rangos de edad específicos.

Una análisis más detallado, muestra que la educación inicial en Colombia atraviesa una tensión estructural donde el problema identificado es la brecha existente entre lo establecido en la normativa y la realidad de los territorios. Esta desconexión es crítica, pues genera desigualdad en el acceso y calidad de la educación inicial, pese a los avances normativos (Parra Calderón y Pérez Restrepo, 2025). Las estrategias deben, por tanto, enfocarse en reducir las brechas de pobreza y vulnerabilidad social (Rico Rey y Muñoz Gómez, 2022).

Asimismo, la calidad no puede ser solo académica; debe ser un espacio crucial para promover la igualdad de género (Ibarra Santos y Román Gutiérrez, 2021). Se requiere una educación relevante y práctica, y la necesidad de adaptarse a las necesidades individuales (Díaz Ramírez, 2023). Esta necesidad es más aguda en territorios de conflicto que se enfrentan] a la precariedad institucional y la discontinuidad por violencia (Guerrero Oliveros y Parra Bernal, 2025). A nivel geográfico, la universalización de la educación inicial de calidad enfrenta desafíos de infraestructura que varían drásticamente entre regiones (Cortés Salguero, 2024).

Esta brecha se alimenta incluso desde la percepción familiar, pues la importancia de la educación preescolar es ignorada por algunos padres. Históricamente, el sistema ha vivido una lucha entre lo asistencial y lo pedagógico. Persisten disparidades en las tendencias de apoyo entre las políticas urbanas y las rurales (Villamizar Parada y Blanch Gelabert, 2024).

La innovación, como la gamificación, enfrenta el desafío de la falta de recursos tecnológicos y espacios físicos adecuados. Asimismo, la inclusión se ve frenada por la falta de preparación docente para la discapacidad. El juego se ve limitado por criterios de inclusión y exclusión rigurosos en la evaluación. Desde la gestión, las agendas públicas se centran más en lo administrativo (López Jiménez, 2023). Por ello, aunque el Plan Nacional de Formación Integral busca cerrar brechas, su implementación depende de la capacidad técnica dispar (Consejo Nacional de Política Económica y Social, 2026).

El currículo oficial suele estar fragmentado, pues los documentos curriculares oficiales proponen un sentido de la educación inicial que, en ocasiones, se aleja de las prácticas pedagógicas situadas (Durán Chiappe y Cruz Velásquez, 2024), por lo que es necesario entender que la Educación Inicial no solo influye en el rendimiento académico, sino también en el

crecimiento integral (Valle, 2024). Esto requiere competencias emocionales de los agentes educativas que vayan más allá del simple cumplimiento de lo académico. La educación emocional proporciona a los estudiantes las herramientas necesarias para comprender y regular sus emociones, pero ello exige estilos de enseñanza activos frente a pasivos (Elizalde y Barni, 2024).

En contextos de violencia, la educación como medio reparador requiere una formación que trascienda lo académico (Guerrero Oliveros y Parra Bernal, 2025) ya que el espacio mismo condiciona el aprendizaje: el diseño de las aulas ha moldeado históricamente la psiquis... influyendo en su autoridad percibida (Franco Cuartas, 2025). Además, el paso de la educación inicial a la formal suele ser fragmentado. La creatividad no es capturada por los métodos tradicionales de evaluación (Cobeña Napa et al., 2024).

En este sentido, el juego corre el riesgo de ser instrumentalizado solo para fines de aprendizaje cognitivo y muchas veces suele articularse solo a nociones numéricas y espaciales (Cano Valderrama y Quintero Arrubla, 2022), por lo que los nuevos marcos rectores advierten que la evaluación estandarizada premia lo cognitivo, razón por la cual este viaje curricular requiere rutas de transformación; esto choca con infraestructuras escolares rígidas (Ministerio de Educación Nacional, 2026).

Ahora bien, la educación ha pasado de un enfoque asistencialista hacia el reconocimiento del niño como sujeto de derechos (Rico Rey y Muñoz Gómez, 2022), sin embargo, el docente sigue subvalorado socialmente asociado con funciones maternas y de entretención, razón por la cual se debe potenciar su desarrollo, entre ellos: la educación (Castro Zapata et al., 2022). El agente educativo debe concientizar su función y buscar un desarrollo profesional y personal, debido a que la educación no solo se trata de la transmisión de conocimientos y debe ser muy

individualizada, pues es complejo tratar de tenerlos a todos en un mismo nivel, puesto que históricamente, se configuró un saber para 'gobernar' a los párvulos (Martínez Velasco y Zuluaga Garcés, 2020).

Paradójicamente, la educación emocional refuerza patrones conservadores (Abramowski y Sorondo, 2023), por lo que el reto es "repensar lo pensado, de saber lo sabido..." (Guichot Reina, 2006), siendo vital valorar el juego como actividad esencial, evitando identificar buenas prácticas pues resulta poco clarificadora para otros contextos (López Jiménez, 2023). Tampoco se debe ver al maestro como el responsable único, ignorando limitaciones estructurales. Finalmente, existe una poca preparación de los maestros en formación en este rango de edad (Rivera Bohorquez y Torres Solórzano, 2026), lo que resulta más crítico en la ruralidad, donde se confunde aún con asistencia alimentaria o cuidado, siendo la meta que el currículo reconozca los saberes de la vida (Ministerio de Educación Nacional, 2026).

El análisis evidencia que la educación inicial en Colombia está sometida a una asimetría entre el ideal normativo y la ejecución en el territorio, en este sentido, mientras las políticas nacionales avanzan en el reconocimiento de derechos y formación integral, las realidades locales, marcadas por la pobreza, el conflicto armado y la precariedad de infraestructura, limitan la calidad educativa a un privilegio regional. Esta brecha administrativa y material impide que las innovaciones pedagógicas se materialicen de forma equitativa.

Igualmente, persiste una fragmentación en el enfoque de enseñanza que prioriza el rendimiento cognitivo y la evaluación estandarizada, desplazando el desarrollo socioemocional a un plano secundario o instrumental. Asimismo, el juego y la creatividad son a menudo reducidos a herramientas para alcanzar logros intelectuales, perdiendo su esencia como actividades vitales

de la infancia. Además, la transición entre niveles educativos se percibe como una ruptura que ignora la continuidad del desarrollo del niño.

Por último, la transformación del sector requiere una revalorización social y profesional del docente de educación infantil, siendo imperativo superar los modelos históricos de control y gobierno de la infancia para dar paso a pedagogías críticas y situadas, por lo que la formación inicial de los maestros y la adecuación de los entornos escolares como espacios de libertad y no de jerarquía son condiciones esenciales para transitar hacia una educación que verdaderamente reconozca los saberes de la vida y la diversidad de los contextos humanos.

### **3.4 Estrategias de transformación**

En esta cuarta y última dimensión se encontraron 69 recurrencias distribuidas así: Laboratorio Pedagógico, 26 recurrencias; Contexto Infantil, Intereses y Necesidades, 22 recurrencias y Proyectos de Aula, 21 recurrencias.

La figura 5 sintetiza un modelo de transformación educativa para la primera infancia que busca transitar desde un enfoque asistencial hacia uno integral centrado en el ser, donde la práctica pedagógica se convierte en un escenario de integración académica, investigativa y humanista. Esta estructura se fundamenta en tres ejes sinérgicos que conectan la realidad social con la acción directa en el aula. El primer pilar, la organización desde el contexto infantil, donde se establece que la planeación debe responder a la realidad territorial, incluyendo las particularidades sociales y geográficas de zonas rurales, apoyándose en el bienestar físico, psicomotriz y socioemocional como soportes del aprendizaje. En este punto, la familia y la

interdisciplinariedad entre salud y pedagogía actúan como redes de apoyo esenciales para garantizar un enfoque de derechos y una educación reparadora en contextos de conflicto.

**Figura 5**  
Dimensión estrategias de transformación



El modelo de transformación educativa para la primera infancia en Colombia experimenta hoy una profunda reconfiguración conceptual, política y pedagógica que busca transitar desde un enfoque asistencial, centrado de forma histórica en la cobertura nutricional y el resguardo físico, hacia un modelo educativo integral centrado en el ser, donde la práctica pedagógica se constituya en un escenario de integración académica, investigativa y humanista. Esta estructura

se fundamenta en tres ejes sinérgicos que conectan la realidad social con la acción directa en el aula, partiendo de la base de que la educación inicial en el país atraviesa un momento de redefinición institucional que exige de manera prioritaria la Organización de la práctica docente basada en los intereses y necesidades del contexto infantil.

Este punto de partida plantea un compromiso ético y político ineludible orientado a ajustar la atención educativa a la realidad territorial, reconociendo las particularidades culturales y sociales de los niños de 0 a 3 años, lo cual implica que la planeación pedagógica debe responder rigurosamente a las particularidades sociales y geográficas de las comunidades, incluyendo con especial énfasis a las zonas rurales. Esta visión territorializada permite que el centro educativo se convierta en una extensión del propio universo relacional del niño, superando los esquemas tradicionales de homogeneización técnica al asumir que la atención a la primera infancia debe transitar de un modelo asistencial a uno educativo integral, donde la nutrición y el cuidado sean soportes del aprendizaje (Parra Calderón y Pérez Restrepo, 2025).

Al profundizar en esta dimensión, se evidencia que la territorialización de la práctica docente no es un mero ejercicio de adaptación geográfica, sino una respuesta ético-política contra la descontextualización educativa. Cuando la planeación responde a la realidad local, el centro de educación inicial se transforma en un espacio de resistencia cultural que protege los saberes tradicionales y las dinámicas comunitarias frente a las lógicas urbano céntricas que históricamente han marginado la ruralidad.

En las geografías rurales o de frontera, el diseño de la atención debe leer minuciosamente los determinantes sociales para que el componente alimenticio y de salud no compita con el pedagógico, sino que lo potencie. Esta visión asume que un cerebro infantil mal nutrido o

desprotegido afectivamente carece de las bases neurobiológicas para la interacción lúdica; por ende, integrar la nutrición como soporte del aprendizaje devela una comprensión científica y humanista del desarrollo humano, donde el bienestar biológico es la plataforma indispensable para la emancipación cognitiva y la construcción de la subjetividad en los primeros años de vida.

Desde este marco, las dimensiones del bienestar físico, psicomotriz y socioemocional no se aíslan de lo educativo, sino que operan como sus soportes estructurales indispensables. La corporalidad y la afectividad adquieren aquí un protagonismo analítico fundamental, reconociendo que la psicomotricidad no es solo movimiento, es la manifestación de la relación entre la mente y el cuerpo en el entorno educativo inicial, y que, en consecuencia, la interdisciplinariedad entre salud y educación permite detectar de forma temprana alertas en el desarrollo psicomotor, ajustando la planeación pedagógica (Rizzo Orellana et al., 2025). De forma paralela, la dimensión emocional se posiciona como una variable crítica para la equidad, ya que el desarrollo de habilidades socioemocionales es un factor de calidad que previene la violencia y promueve la igualdad desde la infancia (Ibarra Santos y Román Gutiérrez, 2021).

este entramado psicomotor y emocional revela que el cuerpo en la primera infancia es el principal canal de cognición y socialización. La psicomotricidad no debe limitarse a ejercicios motores repetitivos o al desarrollo de la pinza digital; debe entenderse como la manifestación política y fenomenológica del ser en el espacio escolar. El cuerpo del niño habla, siente, procesa traumas y expresa exclusiones. Cuando la pedagogía dialoga con la salud, la detección de alertas en el desarrollo psicomotor deja de ser un diagnóstico clínico segregador para convertirse en una herramienta de diversificación curricular.

Asimismo, en una sociedad con profundas heridas históricas, la educación socioemocional no puede ser vista como una técnica de pacificación conductual para mantener el orden en el aula; al contrario, es una estrategia de justicia social. Fomentar la autoconfianza, el reconocimiento del otro y la resolución pacífica de conflictos desde los cero años socava las bases de las violencias estructurales, ofreciendo a las infancias más vulnerables un equipamiento ético y afectivo indispensable para romper ciclos generacionales de exclusión y construir una cultura de paz duradera.

Esta red de soportes adquiere un carácter de urgencia ética en la realidad nacional, donde las condiciones de vulnerabilidad exigen respuestas diferenciadas, puesto que la educación inicial en territorios de conflicto requiere un enfoque reparador que reconozca las trayectorias de vida de víctimas y victimarios (Guerrero Oliveros y Parra Bernal, 2025) y, al mismo tiempo, las condiciones sociales de la infancia en zonas rurales (11.1% de menores de 6 años) exigen una organización docente diferenciada (Soler Martín et al., 2020).

Para sostener este ecosistema, la escuela no puede actuar de manera aislada; requiere la integración de la familia no como observadora, sino como agente activo en el diseño de las trayectorias educativas iniciales (Zambrano Villacis, 2025), consolidando un abordaje donde el abordaje interdisciplinario en la primera infancia permite una comprensión integral del desarrollo, uniendo la psicología, la salud y la pedagogía (Orbe Nájera et al., 2022) bajo un estricto enfoque de derechos y una función de reparación histórica. A nivel macro, este despliegue integral choca con barreras estructurales que la política pública debe subsanar, pues la universalización de la educación inicial de calidad en Colombia exige superar la fragmentación institucional entre el ICBF y el MEN (Cortés Salguero, 2024).

Ahondar en la dimensión de los territorios de conflicto y la ruralidad dispersa obliga a teorizar sobre una pedagogía del cuidado y la memoria social. En comunidades flageladas por la violencia armada, el centro educativo de primera infancia suele ser la única presencia legítima y protectora del Estado. Por esta razón, el enfoque pedagógico debe ser radicalmente reparador, reconociendo que los niños cargan en sus corporalidades y entornos familiares las memorias del despojo y del miedo. Diseñar una práctica docente diferenciada para estas zonas implica flexibilizar los estándares rígidos de la educación urbana y construir un diálogo intersectorial genuino con las familias locales.

La corresponsabilidad familiar no debe reducirse a citas formales para la entrega de informes de desarrollo; debe implicar la incorporación de los saberes ancestrales, campesinos o étnicos en la construcción de los proyectos pedagógicos. A nivel estatal, la tradicional fractura operativa entre el ICBF, con su enfoque históricamente asistencial y de protección, y el MEN, con su enfoque de formalización educativa, genera vacíos institucionales que desamparan las transiciones de los niños. Superar esta fragmentación es una urgencia de diseño de políticas públicas para unificar criterios técnicos, presupuestales y metodológicos que garanticen una atención continua, equitativa y con dignidad en los contextos geográficos más apartados del país.

Esta desarticulación institucional obliga a reflexionar sobre las sostenibilidades confluentes: reflexiones que buscan un desarrollo integral de niños que están fuera del sistema educativo (Silva Ríos et al., 2024) y a trabajar para que los padres de familia reconozcan la obligatoriedad y los beneficios a largo plazo de la educación preescolar (Vargas Fonseca, 2024). En últimas, las alternativas educativas y las tendencias de apoyo en Colombia buscan cerrar brechas de acceso y calidad en la primera infancia (Villamizar Parada y Blanch Gelabert, 2024),

impulsando capacidades estructurales como la creatividad en la educación inicial [que] impacta directamente en la capacidad de resolución de problemas y la autonomía del niño (Cobeña Napa et al., 2022).

Esta ambiciosa transformación macro política se encuentra respaldada legalmente por la declaración de importancia estratégica del Plan Nacional de Formación Integral para garantizar recursos que permitan la transformación de las prácticas de aula (CONPES 4188, 2026), lo que orienta la construcción de un currículo vivo donde el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la educación inicial debe partir de la exploración del entorno cercano y las relaciones de cuidado en la comunidad (MEN, 2026), asumiendo que la formación integral se asume como un proceso que busca el desarrollo de capacidades para vivir con dignidad (MEN, 2026).

De otro lado, en el marco de la macro política pública, se constata que la universalización del acceso carece de valor real si no se acompaña de una profunda transformación cualitativa del sentido de la educación inicial. La sostenibilidad confluyente desafía la visión tradicional de cobertura masiva, proponiendo que los niños que históricamente han estado fuera del sistema educativo oficial requieren modelos alternativos itinerantes o comunitarios que respeten la autonomía familiar pero que garanticen la misma rigurosidad pedagógica que los centros urbanos. Lograr que los padres reconozcan el preescolar como una etapa de desarrollo cognitivo crucial, y no como un depósito de cuidado mientras trabajan, demanda que el Estado asuma la formación ciudadana familiar como parte de sus obligaciones.

La inyección de recursos financieros y técnicos a través de herramientas de planeación nacional, como los documentos CONPES, debe traducirse directamente en el fortalecimiento de la creatividad y la autonomía de las infancias. Esto reconfigura la enseñanza de las ciencias

sociales desde la primera infancia no como una memorización abstracta, sino como la comprensión ética del territorio, el respeto por la biodiversidad local y el fomento de relaciones comunitarias basadas en la solidaridad y el cuidado mutuo.

Esta comprensión profunda del entorno nutre de manera directa al segundo pilar del modelo, el cual define el aula ya no como un espacio de control estático, sino como un laboratorio pedagógico. En este eje, el docente experimenta una metamorfosis radical de su identidad, transitando desde el rol tradicional de cuidador pasivo hacia el reconocimiento del educador infantil como un intelectual de la pedagogía, superando la visión asistencialista. Históricamente, los procesos formativos, laborales, intelectuales e investigativos de las maestras de primera infancia han sufrido una marginación sistemática, invisibilizando sus procesos formativos y laborales intelectuales e investigativos.

Revertir esta tendencia implica posicionar la práctica pedagógica como el escenario donde el maestro dispone de todos los elementos propios de su responsabilidad académica, investigativa y humanista, logrando con ello resolver retos históricos del sector como la poca preparación respecto al manejo de la primera infancia y la carencia de metodologías (Sandoval Parra (2025); (Rivera Bohorquez y Torres Solórzano, 2026).

Una mirada crítica sobre el aula-laboratorio desentraña la necesidad de despatriarcalizar y profesionalizar la labor del educador infantil. Históricamente, el cuidado de la primera infancia ha sido menospreciado bajo el sesgo de género de que educar niños pequeños es una extensión natural del instinto materno y doméstico, carente de rigor científico. Esto invisibiliza el aspecto laboral e intelectual, lo que perpetua la falta de metodologías profundas en los centros de

atención. Asumir al maestro como un intelectual de la pedagogía subvierte este paradigma, exigiendo que su práctica diaria sea leída como un ejercicio riguroso de investigación-acción.

El docente en el aula-laboratorio no repite mecánicamente planeaciones estandarizadas; por el contrario, observa las interacciones infantiles, levanta hipótesis sobre sus formas de pensamiento, diseña ambientes de provocación cognitiva y teoriza a partir de la documentación pedagógica. Esta emancipación profesional permite al maestro superar la deficiente preparación técnica tradicional y situarse como un creador de conocimiento humanista y científico, capaz de justificar epistemológicamente cada una de sus decisiones metodológicas frente a la comunidad académica y la sociedad.

Como intelectual investigador, el educador no asume la innovación desde una perspectiva instrumental o tecnológica, sino que la dota de un sentido crítico; requiere una formación continua del educador en competencias digitales para mediar procesos de aprendizaje innovadores y no solo instrumentales, bajo la premisa de que el docente como intelectual debe ser capaz de diseñar ambientes de aprendizaje mediados por TIC que fomenten la autonomía. Estos entornos de vanguardia constituyen auténticos espacios de innovación docente para traducir las rutas conceptuales en acciones de aula que empoderen al alumno, y se nutren teóricamente del saber de la experiencia en la educación inicial y de una reconstrucción desde relatos pedagógicos de maestras.

De este modo, la sistematización de relatos pedagógicos como herramienta de reflexión para transformar el saber empírico en conocimiento pedagógico se convierte en el método científico por excelencia del aula-laboratorio, asumiendo que la práctica reflexiva permite al

docente cuestionar sus propios prejuicios sobre la infancia (Morales Mantilla y Pedraza Ramírez, 2023).

La innovación y el uso crítico de las TIC dentro de este espacio de experimentación pedagógica, se devela un fuerte rechazo hacia la colonización tecnológica pasiva en la infancia. La formación continua en competencias digitales no persigue convertir el aula en un centro de entretenimiento mediado por pantallas que aislen al niño o atrofién su capacidad de atención y asombro; por el contrario, busca que el educador diseñe ecosistemas híbridos de aprendizaje donde la tecnología actúe como una ventana de exploración del mundo y una herramienta para expandir la libre expresión y la autonomía infantil.

en este proceso, el saber de la experiencia se convierte en el ancla epistémica del maestro. Los relatos pedagógicos y la sistematización diaria funcionan como un espejo crítico que le permite desarmar sus propias concepciones adulto céntricas y sus prejuicios de clase, raza o género. Al plasmar la cotidianidad del aula en narrativas estructuradas, el educador transforma la práctica empírica e individual en un marco conceptual compartido, democratizando el saber pedagógico y validando la voz de las maestras de primera infancia como productoras legítimas de teoría educativa contemporánea.

Esta epistemología docente utiliza de forma estratégica el uso de relatos, cartografías sociales y el diálogo de saberes como herramientas para que el docente traduzca rutas conceptuales en acciones de aula, lo que se complementa con la actualización de referentes y evaluación educativa para transitar hacia un currículo centrado en el ser y el saber para la vida (MEN, 2026). Para que este diseño conceptual transforme la realidad, la formación integral requiere una resemantización que vincule el pensamiento crítico con la capacidad de transformar

la realidad social, desvinculándose de las demandas del mercado global, pues la formación integral debe desvincularse de la visión puramente económica para conectarse con el desarrollo del pensamiento crítico.

En este sentido, el pensamiento crítico en la educación debe ser una herramienta de resemantización que sirva de base para que el niño se convierta en el protagonista de su propio proceso educativo a través de un aprendizaje activo (Galván Cardoso y Siado Ramos, 2024). La resemantización curricular y el pensamiento crítico devela una postura contra la mercantilización de la educación inicial. Los modelos tradicionales e internacionales de calidad educativa suelen estar sesgados hacia una visión económica y neoliberal, que concibe a la primera infancia como una etapa de preparación de capital humano para la competitividad laboral futura o el desarrollo de habilidades lógico-matemáticas aisladas. Este modelo, en cambio, propone un giro epistemológico radical: el currículo debe estar centrado en el ser y el saber para la vida digna.

El diálogo de saberes y las cartografías sociales no se usan de manera anecdótica, sino para que el niño aprenda a descodificar críticamente su entorno comunitario cercano. Promover un aprendizaje activo desde los cero años implica fundar las bases de un pensamiento emancipatorio, donde las infancias se asuman como sujetos históricos capaces de interrogar la realidad, proponer soluciones lúdicas a problemas comunitarios y transformarse a sí mismos, blindando el espacio escolar de las exigencias utilitaristas de la productividad económica globalizada.

El motor de este laboratorio es el vínculo humano, ya que el docente debe establecer una relación cercana y confiable que le permita conocer las fortalezas y debilidades individuales de sus estudiantes (Díaz Ramírez, 2023), actuando firmemente como un guía de ciudadanía, donde

la inteligencia emocional sea el eje (Alvarado Elizalde, 2025), consolidando así que las competencias emocionales de las agentes educativas deben consolidarse en unión con las profesionales (Quiroz Játiva y Escobar Moreno, 2022). Esta evolución requiere también una mirada histórica crítica que permita "desaber lo sabido" para transformar el presente; en consecuencia, la memoria activa del saber pedagógico permite comprender cómo se configuró la enseñanza de los párvulos en Colombia, evidenciando cómo el diseño del aula ha evolucionado de ser un espacio de control a ser un dispositivo de relación pedagógica reconfigurado por la era digital.

Al comprender que el tránsito de la educación inicial hacia su formalización en Colombia ha sido un proceso complejo de construcción de identidad docente, se concluye que la historia de la educación debe servir para reconfigurar los saberes y permitir que el docente repiense sus prácticas (Martín Cardinal y Pulido González, 2025). Analizar históricamente la evolución de las prácticas en el aula-laboratorio devela que el espacio físico nunca es neutro; es una materialización del modelo político y pedagógico imperante. Durante el periodo de 1870 a 1930, e incluso en la compleja formalización de finales del siglo XX en Colombia, el aula funcionó prioritariamente como un dispositivo de control higienista, disciplinario y normalizador de los párvulos, cuyo fin era homogeneizar las conductas infantiles. "Desaber lo sabido" exige que el educador identifique esas herencias de control autoritario que persisten camufladas en las rutinas de clase y las reconfigure a través del afecto y la era digital.

El docente, al consolidar de manera unificada sus competencias emocionales y profesionales, muta en un faro de ciudadanía vivido. El vínculo seguro y confiable no busca generar sumisión ni obediencia ciega, sino edificar la autovaloración del niño y brindarle una

atmósfera de contención psicológica que legitime su derecho a diferir, a expresar su disconformidad y a construir su identidad en un entorno democrático de respeto mutuo.

No obstante, esta apertura hacia la afectividad debe ser examinada con cautela, pues la educación emocional es utilizada en ocasiones para legitimar críticas a la escuela tradicional, pero debe evitar caer en racionalidades puramente neoliberales (Abramowski y Sorondo, 2023). Al blindar la práctica de estas desviaciones instrumentales, se entiende que la planificación, interacción y evaluación en la práctica pedagógica son pilares para garantizar una educación inicial de calidad y calidez (Castro Zapata et al., 2022), y que identificar prácticas fundamentales permite una transferencia sistemática de conocimientos, superando la descripción de buenas prácticas (Castro Javela, 2023).

Toda esta riqueza investigativa y reflexiva del maestro se materializa y cobra vida en el tercer eje del modelo: la metodología de proyectos de aula. A través de esta apuesta didáctica, se implementa la metodología de proyectos para habitar la escuela como un escenario de vida y experiencia significativa, lo cual requiere necesariamente la configuración de entornos seguros y protectores como base para el desarrollo de experiencias significativas en la escuela. El aula deja de ser un espacio fragmentado por materias y se convierte en un territorio de inclusión activa mediado por las actividades rectoras: juego, arte, literatura y exploración del medio como experiencias significativas de inclusión (Castillo Duarte, 2025).

Una indagación en las tensiones de la educación emocional revela un riesgo latente en los discursos educativos: la psicologización de las desigualdades sociales. Si la inteligencia emocional se asume desde una racionalidad neoliberal, se corre el peligro de entrenar al niño para auto regular sus emociones con el único fin de adaptarlo dócilmente a entornos hostiles o

precarizados, responsabilizándolo individualmente de su frustración o estrés sin cuestionar las fallas estructurales del sistema escolar o social.

Frente a esto, la planificación con calidad y calidez exige la estructuración de proyectos de aula que asuman la emocionalidad de manera colectiva y política. Habitar la escuela como un escenario de vida y experiencia significativa implica que el aula se configure como un entorno protector donde la expresión de la rabia, la tristeza o el miedo frente a realidades injustas sea escuchada y canalizada a través de las actividades rectoras. El arte, la literatura y el juego no se usan aquí como técnicas de distracción para calmar los ánimos de los estudiantes, sino como plataformas expresivas y lenguajes críticos que permiten a los niños tramitar comunitariamente su realidad, fomentando una inclusión auténtica que acoge la diversidad afectiva y social sin patologizarla ni estandarizarla.

Dentro de esta ecología del aprendizaje, reconocer y valorar el juego como una actividad esencial para estimular la creatividad, la imaginación y la resolución de problemas se torna imperativo, ya que el juego es el mecanismo de aprendizaje por excelencia; a través de él, el niño significa su mundo y construye identidad dentro del aula. El juego no es una herramienta accesoria o de entretenimiento menor; no es solo una actividad de recreación, es el eje sobre el cual se construye el conocimiento, pues posibilita la movilización del pensamiento a través de las preguntas y la comprensión de la vida cotidiana y, en términos de resiliencia social, no solo divierte, sino que forma, socializa y cura. La integración lúdica se potencia cuando estrategias pedagógicas activas, ambientes enriquecedores y la implicación de las familias potencian habilidades esenciales, logrando el diseño de situaciones didácticas que integran el juego, el arte y la exploración del medio como lenguajes propios de la infancia (Zambrano Villacis, 2025).

Ahora bien, desde la ontología del juego como eje estructurante del conocimiento, se evidencia el valor transformador de la lúdica frente a las pedagogías tradicionales de la repetición. El juego infantil no debe ser instrumentalizado por el adulto como un empaque atractivo para transmitir contenidos académicos rígidos; al contrario, jugar es una actividad con valor intrínseco donde los niños procesan la complejidad de la vida cotidiana, ensayan roles sociales y subvierten las normas del mundo adulto. Su potencial radica en que moviliza el pensamiento crítico mediante el planteamiento de hipótesis y preguntas espontáneas.

Adicionalmente, en comunidades fracturadas por la exclusión histórica, el juego despliega un poder sanador y terapéutico sin precedentes. Al jugar colectivamente en ambientes enriquecedores diseñados por el maestro, el niño tiene la oportunidad de resignificar experiencias traumáticas, reconstruir su autoestima y edificar una identidad sólida basada en la confianza con sus pares. Integrar el juego, el arte y la literatura como lenguajes propios de la infancia implica, por tanto, una decolonización didáctica que devuelve a las infancias su derecho fundamental a aprender desde el placer, la imaginación y la libertad creativa.

A este arsenal didáctico se suman tendencias críticas como la gamificación que se presenta como una estrategia innovadora que motiva y compromete al estudiante, articulando de manera armónica la gamificación y el uso de herramientas lúdicas tecnológicas y el uso de estrategias lúdicas para fomentar el desarrollo cognitivo mediante la participación activa, transformando las prácticas en verdaderos espacios de socialización de calidad.

Esta movilización hacia lo activo exige que el modelo de educación tradicional debe transitar hacia un enfoque centrado en el estudiante para sanar de raíz las brechas pedagógicas que afectan la continuidad del desarrollo del niño, asumiendo que la educación integral en

tiempos de cambio exige estilos de enseñanza activos que involucren al estudiante en su propio proceso de aprendizaje. Este enfoque integral impone el enorme desafío ético de llegar al ser sin cambiar su esencia, tratando a cada niño de forma individualizada en su contexto (Navarro González, 2025).

La transición hacia didácticas lúdico-tecnológicas devela el reto pedagógico de llegar al ser sin alterar su esencia original. Las brechas pedagógicas que fracturan la continuidad entre niveles educativos suelen originarse cuando la escuela tradicional intenta forzar la asimilación del estudiante a estructuras homogeneizadoras, destruyendo su curiosidad natural. Estrategias como la gamificación crítica y el uso de herramientas tecnológicas lúdicas rompen este esquema de opresión didáctica, convirtiendo el aula en un espacio de socialización de alta calidad donde el estudiante se compromete activamente con su proceso cognitivo.

El centro del proceso educativo se desplaza del docente transmisor al estudiante constructor. Tratar a cada niño de forma individualizada y contextualizada exige que el educador use la gamificación no como un sistema punitivo de premios y castigos virtuales que fomente la competencia feroz, sino como una narrativa colectiva de retos compartidos que fortalezca el aprendizaje colaborativo, respetando profundamente la singularidad, el origen cultural y el ritmo madurativo de cada niño.

Por lo tanto, la gestión del aula debe reconfigurar sus procesos de evaluación y convivencia; se establece que la evaluación del desarrollo integral debe ser un proceso sistemático que permita ajustar las estrategias didácticas a los ritmos de cada niño, y que la inteligencia emocional proporciona herramientas para regular emociones, mejorando la

autoestima y el manejo del estrés en el entorno escolar, por lo cual la educación emocional debe integrarse de forma transversal en los proyectos de aula.

Este ciclo metodológico y afectivo se consolida mediante la implementación de proyectos pedagógicos transversales que vinculen la formación ciudadana con el desarrollo socioemocional, bajo la tutoría de un docente como mediador de la cultura debe fomentar la pregunta y la curiosidad (Ramírez Benítez et al., 2022).

En conclusión, la configuración de la educación inicial en Colombia devela una transición estructural e irreversible desde la asistencia social hacia un ecosistema de formación integral, crítica y humanista. Finalmente, el análisis de los mecanismos de gestión del aula y evaluación holística devela que la sistematización del seguimiento infantil es el pilar que sostiene la calidez del modelo. La evaluación en la primera infancia debe desvincularse definitivamente de cualquier lógica de medición cuantitativa estandarizada o de preparación para pruebas de rendimiento escolar futuro. Evaluar sistemáticamente el desarrollo integral significa observar con agudeza fenomenológica los sutiles cambios en las formas en que el niño se comunica, explora, interactúa y regula sus emociones.

Al integrar la inteligencia emocional de manera transversal a través de proyectos pedagógicos de formación ciudadana, el aula se consolida como un escenario político micro democrático. Bajo la guía del maestro como mediador de la cultura, la curiosidad y la pregunta se validan como los motores científicos del aula. Este ciclo integrado asegura que la escuela no actúe como un aparato de domesticación social, sino como un territorio vivo e incluyente que protege la salud mental infantil, fortalece la autoestima grupal y garantiza el derecho inalienable

de las nuevas generaciones a crecer en un entorno seguro que valore la dignidad y la esencia de su ser.

La calidad ya no puede medirse por criterios cuantitativos de cobertura o acceso, sino por la capacidad real del sistema de vincularse de manera orgánica con las realidades territoriales, geográficas y culturales de cada niño, reconociendo a la familia como un actor codiseñador de sus trayectorias vitales. El docente, legitimado como un intelectual de la pedagogía, utiliza la sistematización de sus relatos y la memoria histórica como herramientas científicas para transformar el saber empírico en innovación crítica, impidiendo que el entorno tecnológico instrumentalice los procesos infantiles.

Asimismo, al situar al juego, al arte y a la educación emocional como las actividades rectoras y los lenguajes esenciales de la niñez, la escuela se valida como un escenario seguro y de socialización digna. En contextos rurales o profundamente afectados por el conflicto armado, esta propuesta metodológica adquiere un valor ético superior, transformando el aula en un espacio de reparación, resiliencia y justicia social que forma para la libertad, la autonomía y el reconocimiento pleno de la dignidad del ser humano.

### **3.5 Discusión**

El punto de partida de cualquier análisis sobre la primera infancia en el contexto actual debe ser el reconocimiento del niño y la niña como sujetos plenos de derechos, siendo este principio ético innegociable que marca una ruptura definitiva con visiones del pasado donde el infante era visto como un objeto de cuidado o un ser incompleto que solo cobraba importancia al llegar a la adultez. La transición de un modelo asistencialista, centrado únicamente en la

supervivencia y la nutrición, hacia un paradigma de desarrollo integral, ha permitido que la educación inicial se consolide como un derecho impostergable. Esta evolución no es un hecho aislado, sino el resultado de décadas de ajustes en la política pública que han buscado armonizar las leyes nacionales con los compromisos internacionales, estableciendo que el bienestar de la infancia tiene prioridad absoluta sobre cualquier otro interés social o político.

En este entramado normativo, la implementación de políticas de Estado ha sido vital para dar continuidad a los procesos más allá de los cambios de gobierno, por lo que la creación de rutas de atención integral permite que la educación no se entienda de forma aislada, sino en estrecha relación con la salud, la protección y el registro civil. Sin embargo, la efectividad de estas leyes se pone a prueba en la diversidad de los territorios colombianos. La disparidad entre las zonas urbanas y rurales revela que, aunque el marco legal es robusto y ambicioso, la garantía real de estos derechos enfrenta barreras geográficas, económicas y sociales que perpetúan las brechas de inequidad. La educación inicial, en este sentido, se presenta como la herramienta más poderosa para romper los ciclos de pobreza, siempre y cuando el Estado logre asegurar que los lineamientos técnicos se traduzcan en infraestructuras dignas y servicios de calidad en cada rincón del país.

Desde una perspectiva pedagógica, el hallazgo central es la revalorización de las actividades rectoras: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. Estos elementos han dejado de ser considerados simples pasatiempos para ser reconocidos como los lenguajes naturales a través de los cuales los niños construyen conocimiento y dan sentido al mundo. El juego, específicamente, se identifica como el eje motor del desarrollo, permitiendo la movilización del pensamiento, la autorregulación emocional y la socialización. Cuando la

pedagogía se centra en estas actividades, el aula se transforma en un espacio de vida y libertad, alejándose de los modelos tradicionales de instrucción vertical que intentan escolarizar prematuramente a los niños.

Esta transformación pedagógica exige un cambio profundo en el rol del docente, por lo que el maestro de educación inicial ya no puede ser visto como un transmisor de contenidos básicos, sino como un intelectual investigador y un mediador de experiencias. La capacidad del docente para observar, escuchar y sistematizar lo que sucede en el aula es lo que permite una verdadera innovación educativa. Este profesional debe poseer una sensibilidad especial para identificar las singularidades de cada niño, promoviendo la autonomía y el pensamiento crítico desde los primeros años. No obstante, se detecta una necesidad urgente de fortalecer la formación docente, dotando a los maestros de herramientas que les permitan manejar la complejidad de las emociones y las dinámicas sociales actuales, superando la falta de metodologías específicas que aún persiste en algunos sectores.

Un componente crítico que emerge en la discusión es la dimensión socioemocional y la salud mental, pues se reconoce que la arquitectura cerebral y la base de la personalidad se configuran en esta etapa, por lo que el bienestar emocional es el requisito previo para cualquier aprendizaje significativo. En contextos marcados por la violencia o la exclusión, la educación inicial adquiere una función reparadora y sanadora. El centro educativo se convierte en un entorno protector, un refugio donde se reconstruye el tejido social y se enseñan valores de convivencia y paz. La integración de la inteligencia emocional en el currículo no es un lujo, sino una necesidad básica para formar ciudadanos capaces de gestionar conflictos de manera pacífica y de relacionarse con empatía.

La relación con la familia y la comunidad también se redefine en este análisis. La educación inicial no ocurre en un vacío, sino que es un proceso compartido donde el hogar es el primer entorno de desarrollo. La corresponsabilidad entre el Estado, la familia y la sociedad es fundamental para asegurar que los estímulos y el cuidado sean coherentes. Se destaca la importancia de involucrar activamente a los padres y cuidadores en el proceso pedagógico, reconociendo sus saberes y fortaleciendo sus capacidades para que el entorno familiar sea también un espacio potenciador del desarrollo.

Por otro lado, la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación se presenta como un desafío y una oportunidad, ya que la tecnología puede ser un vehículo para la innovación y la reducción de brechas de conocimiento, su uso en la primera infancia debe ser cuidadosamente mediado para no sustituir la interacción humana y la exploración física del entorno. La innovación no debe entenderse solo como el uso de dispositivos, sino como la capacidad de resemantizar el currículo para responder a las demandas del siglo XXI, fomentando la curiosidad y la creatividad por encima de la repetición de datos.

Finalmente, la discusión apunta hacia la necesidad de garantizar transiciones armónicas entre los diferentes niveles educativos, ya que la ruptura suele ocurrir cuando el niño pasa de la educación inicial a la educación básica primaria es uno de los mayores riesgos para la continuidad de su desarrollo. Es imperativo que exista una articulación técnica y pedagógica que permita que el tránsito sea un proceso fluido, donde no se pierda el enfoque de derechos ni la centralidad del juego. El futuro de la educación en Colombia depende de la capacidad de consolidar un sistema educativo unificado que valore cada etapa del ciclo vital, reconociendo que lo que se siembra en los primeros seis años de vida determina, en gran medida, la calidad del ciudadano y la sociedad

que tendremos mañana. La apuesta debe ser por una educación que forme para la vida, la autonomía y la dignidad humana, transformando las aulas en laboratorios donde se respete la esencia del ser y se construya un futuro más justo.

## Conclusiones

En primera instancia, se alcanzó el primer objetivo específico orientado a identificar y sistematizar los referentes teóricos y normativos vigentes que sustentan y legitiman la formación integral en la infancia. A través del rastreo documental, se demostró que tanto la agenda internacional como el compendio normativo colombiano, que evoluciona desde la Ley General de Educación y la consolidación de la Política de Estado de Cero a Siempre, hasta converger en los recientes Lineamientos Curriculares para la Formación Integral del Ministerio de Educación Nacional, coinciden en que la educación inicial es un escenario crucial. Este ciclo no debe ser interpretado como una etapa preparatoria o instrumental para la escolarización formal, sino como un espacio para el cultivo del ser, el desarrollo de la empatía, el autorreconocimiento y la equidad social. Sin embargo, la principal deducción derivada de este objetivo es que la noción de la política pública, metafóricamente descrita como un "viaje curricular" hacia el autoconocimiento y la configuración del orden interno, requiere con urgencia una transición profunda: debe dejar de ser considerada una fundamentación legalista, burocrática o retórica, para convertirse en una apropiación ontológica y ética dentro de los proyectos educativos institucionales, evitando así que su potencia transformadora se diluya en la documentación administrativa.

De igual manera, se alcanzó el segundo objetivo específico al describir, clasificar y desentrañar las tensiones pedagógicas y las complejas realidades territoriales que obstaculizan la puesta en marcha de los lineamientos institucionales antes mencionados, prestando una atención analítica especial al contexto geográfico y multicultural de la ciudad de Cúcuta y el

departamento de Norte de Santander. La investigación permite concluir que la limitante estructural más significativa radica en la persistencia de una marcada brecha histórica entre el diseño político centralizado y las capacidades y realidades operativas de las aulas locales. Esta tensión se manifiesta en la persistencia de un modelo instruccional academicista y tradicional de corte decimonónico, obsesionado con la escolarización temprana, la memorización mecánica, las planas y el cálculo instrumental repetitivo. La consecuencia directa de mantener estas prácticas es la construcción sistemática de subjetividades pasivas, sumisas y acríticas. La instauración de una pedagogía del silencio y la aplicación de metodologías homogeneizadoras no solo anulan la capacidad de disenso, la curiosidad innata y el asombro del infante, sino que invisibilizan sus derechos fundamentales como sujeto de voz propia. Este panorama se complejiza aún más en la región nortesantandereana debido a factores contextuales críticos, tales como la escasa oferta de formación docente continua, enfocada en competencias socioemocionales y la preocupante ausencia de adaptaciones curriculares flexibles y con enfoque de frontera que permitan responder con pertinencia a las realidades de vulnerabilidad, vulneración de derechos y dinámicas migratorias que convergen en el aula.

En tercera instancia, se cumplió el tercer objetivo específico, el cual demandaba la formulación y fundamentación de estrategias pedagógicas concretas que orienten y transformen el quehacer docente hacia la edificación de subjetividades empoderadas, autónomas y críticas, tomando como pilares los cuatro principios de la educación inicial y la dinamización de las actividades rectoras. En primer lugar, se proponen los laboratorios pedagógicos de innovación. Esta estrategia consiste en la transformación radical y el rediseño estético y funcional del espacio físico del aula de clase, derribando la distribución rígida de los pupitres tradicionales para dar

paso a ambientes de aprendizaje dinámicos, versátiles, polivalentes y poli sensoriales, donde el juego y el arte actúan como ejes articuladores. En estos escenarios, el educador infantil abandona su rol tradicional de transmisor de contenidos o vigilante estático para transformarse en un mediador intencional, un arquitecto de experiencias que promueve de manera activa la libre exploración, la toma de decisiones independiente, el coliderazgo y el desarrollo de asambleas infantiles. Mediante esta redistribución física y pedagógica, se dota a los niños y niñas de las herramientas necesarias para agenciar de manera colectiva su propio aprendizaje, resolver conflictos a través del diálogo y cimentar bases sólidas para una autonomía cognitiva y moral real.

En segundo lugar, los Centros de Interés con Enfoque Socioemocional, se definen como una estrategia de organización curricular flexible que se fundamenta en la escucha pedagógica activa y sensible de las preguntas, narrativas, temores, asombros y necesidades cotidianas emergentes de los niños y las niñas. Rompiendo con las planeaciones inflexibles impuestas por el adulto, esta metodología utiliza la literatura infantil y la expresión plástica como vehículos para validar la pluralidad emocional de los estudiantes y estructurar lo que se denomina un "currículo vivo". El valor fundamental de esta estrategia dentro del quehacer docente radica en su capacidad para subvertir las jerarquías tradicionales, mutando el rol del estudiante de un receptáculo pasivo de conceptos a un sujeto activo, consciente de su individualidad y con capacidad plena de moldear su identidad individual y colectiva.

Los Proyectos de Aula con Pertinencia Territorial: Esta propuesta se configura como una metodología de investigación infantil basada en la indagación colectiva, que asume la exploración del medio social, histórico y cultural de la zona de frontera como el insumo didáctico primordial

para el aprendizaje. A través del uso de herramientas investigativas adaptadas a la infancia, tales como las cartografías sociales, los recorridos barriales, los árboles de problemas lúdicos y la recopilación de relatos comunitarios y familiares, se integran e intersecan las diversas y complejas realidades socioeconómicas que coexisten dentro del aula. En un contexto migratorio como el de Cúcuta, esta estrategia es vital para enriquecer la labor docente, puesto que permite erradicar la xenofobia y la exclusión al institucionalizar espacios donde se valora la singularidad histórica de cada niño, promoviendo el ejercicio de la empatía, el codiseño de soluciones comunitarias y el nacimiento de una ciudadanía democrática e intercultural desde la primera infancia.

**Sistematización del Seguimiento Infantil y Evaluación Holística-Cualitativa:** Esta estrategia económica y metodológica se orienta a redefinir el sentido de la evaluación en los primeros años, desvinculando la práctica pedagógica de la recolección de evidencias cuantitativas estandarizadas, escalas de calificación segregadoras o juicios comparativos que etiquetan el desarrollo del niño. Se fundamenta en la observación participante intencionada, el registro en diarios de campo y la documentación fotográfica y audiovisual de los procesos de aprendizaje para visibilizar los avances singulares, las inteligencias múltiples y las formas particulares de habitar el mundo de cada estudiante. Al implementar esta estrategia, el quehacer docente se enriquece al garantizar un respeto irrestricto por los ritmos individuales de desarrollo, legitimando de esta manera la voz genuina de la infancia como el insumo primordial para el codiseño y la replaneación de la labor pedagógica diaria.

Finalmente, en relación con el objetivo general trazado en este estudio, se concluye que el examen documental crítico de los Lineamientos Curriculares para la Formación Integral

demuestra que, si bien el Estado posee un horizonte político, epistémico y conceptual idóneo, de corte humanista y garante de derechos, su capacidad real para germinar e instituir subjetividades infantiles activas, críticas y empoderadas en los territorios periféricos e históricamente marginados depende de manera unívoca e ineludible de la transformación profunda del quehacer docente. La emancipación, el empoderamiento de la niñez y la dignificación de la educación inicial en las aulas locales no se decretan desde la centralidad macro política; se alcanza en la cotidianidad de la praxis educativa cuando el educador se asume como un intelectual investigador, éticamente comprometido y con la valentía pedagógica necesaria para diseñar una educación viva, lúdica, dialógica, descolonizada y plenamente contextualizada a las realidades de su territorio.

### Recomendaciones

Es imperativo superar el "modelo pedagógico tradicional" del siglo XIX, el cual se caracteriza por un enfoque de transmisión de contenidos y un desarrollo cognitivo lineal. El documento destaca que estos nuevos lineamientos proponen un "viaje curricular" que integra saberes científicos, humanísticos y ancestrales para transformar el "ser" y el "saber", convirtiendo a la escuela en un laboratorio de democracia y convivencia.

El estudio identifica una "brecha crítica" en la actualización docente respecto a las nuevas rutas de transformación propuestas por el Ministerio de Educación Nacional. Se requiere implementar programas que brinden herramientas para gestionar conflictos y fomentar una "participación infantil genuina", permitiendo que el niño sea reconocido como un sujeto social activo y agente de cambio, evitando así la formación de "subjetividades pasivas".

Para cerrar la "desconexión curricular territorial" que afecta a Cúcuta y Norte de Santander, el documento propone el uso de estrategias específicas como centros de interés, proyectos de aula y laboratorios pedagógicos. Estas herramientas deben articularse con las realidades socio-geográficas de la frontera y fundamentarse en las actividades rectoras (juego, arte, literatura y exploración del medio) para garantizar una educación con dignidad y relevancia social

## Referencias

- Abramowski, A. L., y Sorondo, J. (2023). La crítica a la escuela tradicional desde la perspectiva de la educación emocional: Una oportunidad para problematizar el discurso crítico en el campo educativo. *Revista Educación*, 13(25.1), 29-62.
- Aguirre Zambrano, J. A., Llamatumbi Quilumba, W. G., Pintag Lema, Z. K., y Guachamin Oña, D. A. (2025). Teorías del Aprendizaje y su Vigencia en la Educación del Siglo XXI: Un Enfoque Comparativo. *593 digital Publisher CEIT*, 10(5), 589-604. <https://doi.org/10.33386/593dp.2025.5.3543>
- Alvarado Elizalde, R. S. (2025). Educación integral: El docente como faro de ciudadanía y emociones. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(3). <https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.4156>
- Barragán Ribadeneira, N. I., y Fuentes Seisedos, L. (2025). Estrategias pedagógicas para fomentar el aprendizaje a través del juego. *REICOMUNICAR*, 8(15). <https://doi.org/10.46296/rc.v8i15.0331>
- Bósquez León, D. M., Cachupud Morocho, L. A., y Chica Macay, S. M. (2024). Estrategias Lúdicas: Un Enfoque Dinámico para Fomentar el Desarrollo Cognitivo en la Educación Inicial. *Revista Scientific*, 9(31), 108-125. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.31.5.108-125>
- Cano Valderrama, V., y Quintero Arrubla, S. R. (2022). El juego como estrategia pedagógica para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 221-239. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.10>
- Castilla Duarte, M. F. (2025). *Reconfigurando la educación inicial en Colombia: Análisis del cambio del referencial desde la política pública de primera infancia 2002-2022* [Tesi di master, Universidad Externado de Colombia].
- Castro Javela, C. P. (2023). Estudio sobre las prácticas pedagógicas en la primera infancia en una institución educativa pública. *Revista PACA*, (14), 87-101. <https://doi.org/10.25054/2027257X.3799>

- Castro Zapata, E. I., Guateque Londoño, J. F., y Londoño Bonilla, P. (2022). Importancia y relación entre la educación integral, la calidad y la equidad educativa, y el directivo docente. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(11), 262-280. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.11061118>
- Cobeña Napa, M. Á., Mendoza Zambrano, M. G., y Espinel Espinel, L. E. (2024). La Creatividad en Niños de Educación Inicial: Impacto en el Aprendizaje y la Resolución de Problema. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada YACHASUN*, 8(15), 518-532. <https://doi.org/10.46296/yc.v8i15edespoc.0530>
- Colmenarejo Fernández, R. (2012). *El enfoque de las capacidades y la educación*. Editorial Comillas.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2026). *Declaración de importancia estratégica de los proyectos de inversión que conforman el Plan Nacional de Formación Integral (BPIN 202300000000245 y 202300000000419)*. Departamento Nacional de Planeación.
- Cortés Salguero, M. F. (2024). *Hacia la universalización de la educación inicial de calidad en Colombia: desafíos y oportunidades de política pública* [Tesis de grado, Universidad de los Andes].
- Díaz Ramírez, L. F. (2023). La importancia de la educación integral en los colegios: Formando seres humanos completos. *Revista U. Licenciatura en Ciencias Sociales*, (5), 26-29. Universidad del Tolima.
- Durán Chiappe, S. M., y Cruz Velásquez, E. L. (2024). Sentido de la educación inicial: una pesquisa desde los s curriculares oficiales. *Revista Colombiana de Educación*, (90), 146-163. <https://doi.org/10.17227/rce.num90-14592>
- Elizalde, C., y Barni, C. (2024). Educación integral en tiempos de cambio. *Revista Educación*, 48(1). <http://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.55934>
- Franco Cuartas, F. D. J. (2025). *Aula, Poder y Subjetividad: Reconfiguraciones del Espacio Educativo como Dispositivo de relación Pedagógica (siglos XV - XXI)* [Manuscrito no publicado].
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

- Galván Cardoso, A. P., y Siado Ramos, E. (2021). Educación Tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *Cienciamatria*, 7(12), 962-974. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i12.457>
- Giraldo Pérez, V. B., Hernández López, L. L., Flórez Osorio, J. D., Montoya Giraldo, M., y Patiño Montero, F. (2024). *Brechas en el tránsito armónico de la educación inicial a la educación formal en Colombia* [Preprint]. SciELO Preprints. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.8951>
- Guerrero Oliveros, O. J., y Parra Bernal, L. R. (2025). La formación integral de las instituciones educativas en territorios de conflicto en Colombia: una revisión sistemática de la literatura. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 5(1). <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i1.929>
- Guichot Reina, V. (2006). Historia de la educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 2(1), 11-51.
- Hernández Rodríguez, J. C., Castaño Trujillo, C. V., Quiñones Bermúdez, S., y Marín Cardona, P. F. (2024). ¿"Formación integral"? Resemantización y vínculo con el pensamiento crítico. *Pedagogía y Saberes*, (61), 6-22. <https://doi.org/10.17227/pys.num61-20216>
- Hernández Rodríguez, J. C., Castaño Trujillo, C. V., Quiñones Bermúdez, S., y Marín Cardona, P. F. (2024). ¿"Formación integral"? Resemantización y vínculo con el pensamiento crítico. *Pedagogía y Saberes*, (61), 6-22. <https://doi.org/10.17227/pys.num61-20216>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Ibarra Santos, M., y Román Gutiérrez, Á. (Coords.). (2021). *Zacatecas y Coronavirus: Análisis de escenarios y paradigmas educativos*. Universidad Autónoma de Zacatecas.
- León Vásquez, C. A., y Valverde Riascos, O. O. (2024). *Práctica pedagógica en primera infancia: planificación, interacción y evaluación*. Editorial Unimar.
- Ley 115 (1994, 8 de febrero). *Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214.

- López Jiménez, T. (2023). Prácticas fundamentales en educación infantil: hacia una propuesta teórico-metodológica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, e02. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.202.4045>
- Martín Cardinal, M. C., y Pulido González, J. M. (2022). Hacia la formalización de la educación inicial en Colombia (1980-2000): un tránsito complejo y decisivo. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 15(2), 289-315. <https://doi.org/10.15332/25005421.6845>
- Martínez Velasco, M. Á., y Zuluaga Garcés, O. L. (2020). Pasado-presente de la pedagogía infantil en Colombia: 1870-1930. Una mirada desde la memoria activa del saber pedagógico. *Secuencia*, (106). <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i106.1632>
- Merette Ovalles, I., y Peña García, M. P. (2024). Explorando el Mundo a través del Juego: Estrategias Lúdicas para el Desarrollo Infantil en República Dominicana. *REIDOCREA*, 13.
- Ministerio de Educación Nacional (2026). *Lineamientos Curriculares Para La Formación Integral En Educación Inicial, Básica y Media: Un viaje curricular: Rutas para la transformación del ser y el saber.*
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *El juego en la educación inicial* (No. 22). Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral.
- Ministerio de Educación Nacional. (2026a). *Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales para la educación inicial, básica y media: Actualización para la transformación curricular.*
- Ministerio de Educación Nacional. (2026b). *Lineamientos curriculares para la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional en educación inicial, básica y media: Un viaje curricular: rutas para la transformación del ser y el saber.*
- Ministerio de Educación Nacional. (2026c). *Lineamientos curriculares para la formación integral en educación inicial, básica y media: Un viaje curricular: rutas para la transformación del ser y el saber.*
- Morales Mantilla, S. M., y Pedraza Ramírez, C. E. (2023). Educadores Infantiles en la Era Digital: Las TIC en la educación inicial en Colombia. *Revista Perspectivas*, 8(S1), 421-432. <https://doi.org/10.22463/25909215.4588>

- Moya Gómez, B. J. (2024). El juego como estrategia lúdica en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Neuronum*, 10(2), 274-293.
- Navarro González, E. P. (2023). *Retos y sentidos de la formación integral. Una mirada desde el contexto socioeducativo y cultural* [Tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales].
- Orbe Nájera, C., Benavides Borja, M. T., y Monesterolo Lencioni, A. (2022). Desarrollo integral en la primera infancia: Una aproximación al abordaje interdisciplinario. *Revista PUCE*, (114), 33-55. <https://doi.org/10.26807/revpuce.v0i114.498>
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2021). Metas Educativas 2030: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios.
- Parra Calderón, M., y Pérez Restrepo, M. C. (2025). *Características de la educación inicial de niños y niñas de 0 a 3 años desde las políticas públicas en Colombia* [Tesi di laurea, Institución Universitaria Antonio José Camacho].
- Quiceno Arboleda, Z. (2022). Las actividades rectoras: juego, arte, literatura y exploración del medio como experiencias significativas de inclusión en los niños y niñas con síndrome de Kleefstra. *Revista Acciones Médicas*, 1(1), 58-65.
- Quiroz Játiva, A. R., y Escobar Moreno, N. R. (2022). Competencias emocionales de las agentes educativas para la atención integral de la primera infancia. *Revista UNIMAR*, 40(2), 58-79. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art4>
- Ramírez Benítez, Y., Bermúdez Monteagudo, B., y Lara Díaz, L. M. (2022). Evaluación del desarrollo integral en el proceso educativo de la infancia preescolar. *Mendive. Revista de Educación*, 20(3), 1070-1086.
- Restrepo Restrepo, N. (2022). Educación infantil en Colombia: análisis sobre la articulación entre los niveles educativos. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1-18. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11317>
- Rico Rey, M., y Muñoz Gómez, L. (2022). Política de la primera infancia en Colombia: una perspectiva global y local. *Revista Saberes Educativos*, (8), 20-45. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2022.65959>

- Rimascca Rodríguez, I. K., Jara Velarde, G. M., y Contreras Almanza, C. A. (2025). El juego como estrategia pedagógica en la enseñanza de niños a partir de una revisión sistemática. *Revista INVECOM*, 5(4).
- Rivera Bohorquez, K. E., y Torres Solórzano, Á. M. (2026). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje énfasis en la primera infancia*. VII Simposio Internacional de Formación de Educadores (Sifored), Bogotá, Colombia.
- Rizzo Orellana, E. B., Lemos Intriago, R. P., y Ayala Granizo, J. P. (2025). Psicomotricidad en la primera infancia: una revisión sistemática sobre el desarrollo integral del niño. *Reincisol*, 4(8), 5644-5659. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(8\)5644-5659](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(8)5644-5659)
- Sánchez Alava, M. V., Delgado Carrillo, L. A., Marroquín Torres, V. E., y Aguirre Peralta, S. M. (2025). El juego como estrategia de enseñanza en educación inicial. *South Florida Journal of Development*, 6(5), 1-14. <https://doi.org/10.46932/sfjdv6n5-026>
- Sandoval Parra, Y. P. (2025). El Educador Infantil en Colombia: Una Perspectiva Desde la Normatividad. *Noria*, Edición Especial 50 Años Facultad de Ciencias y Educación, 52-61.
- Sanmartín Ureña, R. C., y Tapia Peralta, S. R. (2023). La importancia de la acción emocional en la formación integral de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3). [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i3.6285](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6285)
- Silva Ríos, C. E., Villaseñor Palma, K., y Fernández Álvarez, M. (Eds.). (2024). *Sostenibilidades confluentes. Reflexiones desde la educación*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Soler Martín, C., Cárdenas Palermo, Y., y Durán Chiappe, S. M. (2020). Educación inicial en Colombia: marco legal, políticas públicas y estructura del sistema educativo. En *Estado actual de la formación de maestros de educación inicial en Colombia*.
- UNESCO. (2023). Recomendación sobre la Educación para la Paz y los Derechos Humanos, la Comprensión Internacional, la Cooperación, las Libertades Fundamentales, la Ciudadanía Mundial y el Desarrollo Sostenible.
- Valle, A. M. (2024). Enfoques integralmente socioemocionales en educación inicial: diseño, implementación y evaluación de programas y recursos para niños de 4 a 5 años. *LATAM*

- Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1).  
<https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1601>
- Vargas Fonseca, I. B. (2024). La importancia de la educación preescolar. *Revista Neuronum*, 10(2), 190-203.
- Villamizar Parada, N. J., y Blanch Gelabert, S. (2024). Tendencias de Apoyo a la Educación Infantil en Colombia. *Revista Perspectivas*, 10(1), 6-24. <https://doi.org/10.22463/25909215.4937>
- Zambrano Villacis, M. G. (2025). La importancia de la educación inicial en el desarrollo cognitivo de niños de 3 a 5 años. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(1).  
<https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n1/167>
- Zapata Ariza, K., y Maestre Vega, M. A. (2024). *La práctica pedagógica infantil como escenario de aprendizaje para docentes en formación de la Licenciatura en Educación Infantil de la Institución Universitaria Americana* [Ponencia]. Institución Universitaria Americana, Sede Barranquilla.
- Zorrilla, S., Barajas, S., Castro, A., & Rodríguez, A. (2012). *Metodología de la investigación* (2.<sup>a</sup> ed.). Mc Graw Hill.