

Currículo del Hogar desde un Enfoque Emancipador para la Formación Integral en Primera Infancia

Ever José Coronado Martínez
CC 10777550

Código estudiantil: 2018140095479
Correo institucional: ever.coronado@unisimon.edu.co

Trabajo de Investigación o Tesis Doctoral como requisito para optar el título de
Doctor en Ciencias de la Educación.

Tutora
Cecilia Correa de Molina, Phd.

RESUMEN (extenso mínimo de 500 palabras y máximo 1000 palabras)

La presente investigación se enmarcó en la construcción participativa de currículos del hogar (Pizarro R., & Clark, S., 1998; Reeding, 2000; Salazar, 2017) desde un interés emancipatorio (Habermas, 1972; Grundy, 1991; Correa, 2004) para la formación integral (Orozco, 1999; Valencia, 2016) en primera infancia, a través del reconocimiento de sus desafíos globales, regionales y locales (UNESCO, 2004; Valdiviezo, 2011) y el papel activo que cumple las familias —desde sus particularidades— en la re-significación de las prácticas formativas vernáculas de los padres, madres u acudientes en el desarrollo de los niños y las niñas.

En afinidad, la investigación legitimó desde la inserción social y con el colectivo participante su objetivo principal, que desde la triada epistemológica, metodológica y teórica posibilitó propiciar currículos del hogar, a través de la reflexión-acción

participativa, para la transformación de los discursos y praxis parentales hacia la formación integral en niños y niñas en primera infancia.

Para ello, se desarrolló una investigación socio crítica de tipo Investigación Acción Participante (IAP), la cual, desde la perspectiva emancipadora de Paulo Freire (1970; 2011) y Fals Borda (1997:2006), coadyuvó a un accionar investigativo dialógico inconmovibles en las propias realidades vividas y vivenciales de cada una de las familias participantes (Fals & Mora-Osejo, 2006), por lo cual, la investigación nunca estuvo desarraigada del contexto, posibilitando un dialogo fluido sujeto-sujeto y sujeto-contexto, hacia la confrontación de las realidades socio-formativas de las familias, frente a la recuperación multidimensional de la formación integral. Otro rasgo de la Investigación, desde la IAP como metodología implicativa, fue la organización de un conjunto de técnicas que posibilitaron la inclusión y negociaciones participativas complejas, que según Fals (1997), fueron avanzando de manera espiral, de lo sencillo a lo complejo, de lo básico a lo general de manera indefinida, pero cada vez más madura y ordenada, reconociendo los efectos de cada devolución sistemática.

Frente al análisis y divulgación de los resultados a la comunidad, se centró el interés investigativo en la legitimación y cohesión social de la interpretación de la información y re-construcción del conocimiento científico y popular, para lo cual, fue relevante el uso de los software de análisis cualitativos Atlas.ti y TLab para la elucidación de relaciones, convergencias, divergencias y concurrencia semántica y lexicales presentes en las informaciones compartidas por el grupo base, haciendo de las devoluciones sistemáticas una actividad científica transversal y frecuente durante todo el estudio.

Por otro lado, las fases de investigación, en coherencia sistémica con las preguntas y objetivos, se categorizaron en cuatro principales fases que representaron un Kaziya (despertar) de familias sentí-pensantes hacia la formación integral en primera infancia. Cada una de las fases de reflexión-acción

del proceso investigativo, representaron aspectos fundamentales en la ilación de los discursos y praxis formativas vernáculas, desde y en las mesas de participación colectivas, devoluciones sistémicas, visitas a los hogares, historias de vida y testimonios vivenciales, los cuales, desde matrices de doble vía (Fals, 1970) posibilitaron el análisis y diálogos de saberes populares y científicos.

A manera de síntesis, los resultados según cada fase se centraron en:

Fase 1: Las caracterizaciones de las ideologías familiares asociadas a los temores y creencias limitantes en los procesos formativo; Las ideologías familiares asociadas a la expectativa y demanda social como determinante en las pautas y medidas de crianza; El reconocimiento de los sistemas de creencia sobre la estandarización como orientación formativa y su relación con la praxis comparativa; El auto reconocimiento de la pedagogía del miedo como condicionante de la respuesta formativa; Y el uso de la fuerza física y la presión psicológica como método de corrección y/o orientación, vislumbrando una dicotomía entre la formación y maltrato infantil.

Fase 2: El entretejido de las vértices y bifurcaciones entre el diálogo de saberes populares y científicos, a través de talleres de lecturas participativas y cuchicheos de documentos y cartillas ilustrativas de diferentes niveles de complejidad, que de manera reflexiva constituirían un marco conceptual, legal y ontológico de la formación integral en primera infancia, posibilitaron integrar en una análisis de doble-vía las voces y observaciones asociadas a: El avistamiento preliminar del marco legal sobre formación y desarrollo integral; Las percepciones y creencias sobre los desafíos formativos actuales; como también, a las reflexiones críticas de la realidad formativa en el marco de las crisis y desafíos contemporáneos.

Fase 3: El proceso de de-construcción, re-construcción y post-construcción participativa de currículos del hogar para la transformación de los discursos y praxis hacia la formación integral en primera infancia, relacionó en una estructura base

(vértices) el horizonte formativo familiar, las prácticas formativas y las dimensiones de desarrollo de los niños y niñas. Sobre la re-construcción de la realidad formativa a partir de los currículos del hogar, los acudientes familiares abordaron el ejercicio de una conciencia crítica a través del desarrollo de habilidades y el diseño de estrategias meta-cognoscitivas (Flavell, 1976; 1979) como bucles de autoaprendizaje y autorregulación, que respondieron dinámicas que involucró: 1. El nivel de comprensión que tuvieron los participantes sobre su panorama problematizado; 2. El auto-reconocimiento de habilidades y limitaciones que tienen como actores protagónicos de la formación de los niños y niñas frente a sus desafíos y problemas; 3. Las capacidades de diseñar estrategias que involucren sus habilidades y limitación, con el objeto de superar sus desafíos; y 4. La capacidad de evaluar los resultados, con el objeto, de tener nuevos puntos de partidas para la resolución de nuevas problemáticas. Finalmente la sub-fase de post-construcción como ejercicio de devolución sistémica intersubjetiva entre quienes participaron en el proceso investigativo, procuró, dialogar entre la experiencia de lo vivido y la consolidación de una propuesta curricular cada vez más completa, pero a la vez, más flexible desde su concepción, asimilación y apropiación práctica en los escenarios formativos de los hogares.

Finalmente las transformaciones sociales del hogar posibilitaron la contextualización, recuperación y desarrollo afectivo, cognitivo, volitivo, nutricional, ciudadano y planetario, aprovechando los escenarios formativos naturales que están presentes en el hábitat, interrelaciones sociales y etapas formativas de los niños y niñas (Montessori 1982: 1986).

Palabras clave: Currículo del Hogar, Formación Integral, Primera Infancia, Prácticas Formativas, Pensamiento Socio Crítico, Formación Multidimensional.

ABSTRACT

The present investigation was framed in the participatory construction of home curricula (Pizarro R., & Clark, S., 1998; Reeding, 2000; Salazar, 2017) from an emancipatory interest (Habermas, 1972; Grundy, 1991; Correa, 2004) for comprehensive training (Orozco, 1999; Valencia, 2016) in early childhood, through the recognition of its global, regional and local challenges (UNESCO, 2004; Valdiviezo, 2011) and the active role that families play —from their particularities— in the re-signification of the vernacular training practices of fathers, mothers or guardians in the development of boys and girls.

In affinity, the research legitimized from the social insertion and with the participating group its main objective, which from the epistemological, methodological and theoretical triad made it possible to propitiate home curricula, through participatory reflection-action, for the transformation of discourses and Parental praxis towards comprehensive training in boys and girls in early childhood.

To do this, a socio-critical research of the Participatory Action Research (PAR) type was developed, which, from the emancipatory perspective of Paulo Freire (1970; 2011) and Fals Borda (1997: 2006), contributed to an unshakable dialogical investigative action in the lived and experiential realities of each of the participating families (Fals & Mora-Osejo, 2006), for which the research was never uprooted from the context, enabling a fluid subject-subject and subject-context dialogue, towards confrontation of the socio-formative realities of families, in the face of the multidimensional recovery of integral formation. Another feature of the Research, from the IAP as an implicative methodology, was the organization of a set of techniques that made possible the inclusion and complex participatory negotiations, which according to Fals (1997), were advancing in a spiral manner, from the simple to the complex, from basic to general indefinitely, but increasingly mature and orderly, recognizing the effects of each systematic return.

Faced with the analysis and dissemination of the results to the community, the investigative interest was focused on the legitimacy and social cohesion of the interpretation of information and re-construction of scientific and popular knowledge, for which the use of software was relevant. of qualitative analysis Atlas.ti and TLab for the elucidation of semantic and lexical relationships, convergences, divergences and concurrence present in the information shared by the base group, making systematic feedback a transversal and frequent scientific activity throughout the study.

On the other hand, the research phases, in systemic coherence with the questions and objectives, were categorized into four main phases that represented a Kaziya (awakening) of sentient-thinking families towards comprehensive training in early childhood. Each of the phases of reflection-action of the investigative process, represented fundamental aspects in the connection of vernacular formative discourses and praxis, from and in the collective participation tables, systemic returns, visits to homes, life stories and experiential testimonies. , which, from two-way matrices (Fals, 1970) made possible the analysis and dialogue of popular and scientific knowledge.

In summary, the results according to each phase focused on:

Phase 1: Characterizations of family ideologies associated with fears and limiting beliefs in the training processes; Family ideologies associated with social expectation and demand as a determinant in parenting guidelines and measures; The recognition of belief systems on standardization as a formative orientation and its relationship with comparative praxis; The self-recognition of the pedagogy of fear as a conditioning factor for the training response; And the use of physical force and psychological pressure as a method of correction and/or orientation, glimpsing a dichotomy between training and child abuse.

Phase 2: The interweaving of the vertices and bifurcations between the dialogue of popular and scientific knowledge, through participatory reading workshops and whispering of documents and illustrative booklets of different levels of complexity, which reflexively constituted a conceptual, legal and ontology of comprehensive training in early childhood, made it possible to integrate in a two-way analysis the voices and observations associated with: The preliminary sighting of the legal framework on comprehensive training and development; Perceptions and beliefs about current training challenges; as well as critical reflections on the formative reality in the context of contemporary crises and challenges.

Phase 3: The process of participatory de-construction, re-construction and post-construction of home curricula for the transformation of discourses and praxis towards comprehensive training in early childhood, related the family training horizon in a base structure (vertices), training practices and development dimensions of boys and girls. On the re-construction of the formative reality from the home curricula, the family caregivers approached the exercise of a critical conscience through the development of skills and the design of meta-cognitive strategies (Flavell, 1976; 1979) as loops of self-learning and self-regulation, which responded to dynamics that involved: 1. The level of understanding that the participants had about their problematic panorama; 2. The self-recognition of abilities and limitations that they have as leading actors in the formation of boys and girls in the face of their challenges and problems; 3. The abilities to design strategies that involve their abilities and limitations, in order to overcome their challenges; and 4. The ability to evaluate the results, in order to have new starting points for the resolution of new problems. Finally, the post-construction sub-phase as an exercise of intersubjective systemic return among those who participated in the investigative process, sought to dialogue between the experience of what was lived and the consolidation of an increasingly complete curricular proposal, but at the same time, more flexible from its conception, assimilation and practical appropriation in the formative scenarios of the homes.

Finally, the social transformations of the home made possible the contextualization, recovery and affective, cognitive, volitional, nutritional, citizen and planetary development, taking advantage of the natural formative scenarios that are present in the habitat, social interrelationships and formative stages of boys and girls (Montessori 1982: 1986).

KeyWords: Home curricula, integral training, early childhood, training practices, socio-critical thinking, multidimensional training.

REFERENCIAS (colocar a cada artículo el DOI o la URL en caso de no tener DOI)

1. Agudelo, M. (2005). Descripción de la dinámica interna de las familias Monoparentales, simultáneas, extendidas y compuestas del municipio de Medellín, vinculadas al proyecto de prevención temprana de la agresión. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(1), 153-179. <https://bit.ly/3mW2e3c>
2. Alberich, T. (2007). Investigación - Acción Participativa y Mapas Sociales. recuperado de: <http://comprenderparticipando.com/wp-content/uploads/2016/04/Tomas-AlberichNistal-Investigacion-accion-participativa1.pdf>
3. Alberich, T. (2008). IAP, Redes y Mapas Sociales: Desde la Investigación a la Intervención Social. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 8(1), 131-151. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2797214>
4. Ang, L., & Tabu, M. (2018). Conceptualising home-based child care: A study of home-based settings and practices in japan and england. *International Journal of Early Childhood*, 50(2), 143-158. <https://doi:10.1007/s13158-018-0218-8>
5. Ángulo, A., Granados, J., González M. (2014). Experiencias de familias homoparentales con profesionales de la psicología en México, una aproximación cualitativa. *Cuicuilco*, 21(59), 211-236.
6. Althusser, L. (1968). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. En Althusser (Ed.), *La filosofía como arma de la revolución* (1 ed., pp.97-141). Siglo XXI Editores.
7. Ariès, Ph. (1973). *L'Enfant et la vie Familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Seuil.
8. Bajtín, M. (2003). Problemas de la poética de Dostoievski. Fondo de Cultura Económica. <https://ayciiunr.files.wordpress.com/2014/08/bajtín-mijail-problemas-de-la-poetica-de-dostoievski-pdf.pdf>
9. Banco Interamericano de Desarrollo (2018). Informe Anual. Reseña del año 2018. https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Informe_anual_del_Banco_Interamericano_de_Development_2018_Rese%C3%B1a_del_a%C3%B1o_es_es.pdf
10. Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.

11. Bertalanffy, L. V. (1981). Teoría General de Sistemas. Fondo de Cultura Económica.
12. Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: Su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29 (23).
13. Bestard-Camps, J. (1991). La familia: entre la antropología y la historia. *Papers. Revista De Sociologia*, 36, 79-91.
<http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v36n0.1588>
14. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Harvard University Press. (Trad. Cast.: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Ediciones Paidós, 1987).
15. Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. En R. Vasta (Ed.), *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
16. Capitas, A., Guillen, J. & Navarro, F. (2009). ¿Dónde nos educamos? Familia, sociedad, escuela.
http://eduinnova.es/monografias09/DONDE_NOS_EDUCAMOS.pdf
17. Cárdenas, B. (2015). Los Apodos: Individualizadores Conceptuados. *Alpha (Osorno)*, (41), 159-176. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012015000200012>
18. Carnegie Corporation (1994). Starting points: Meeting the needs of our youngest children. The report of the Carnegie task force on meeting the needs of young children. http://www.carnegie.org/starting_points/
19. Chabot, D & Chabot, M (2009). *Pedagogía Emocional. Sentir para aprender*. Alfa Omega Grupo Editor.
20. Chacón, F. & Chacón, A. (2015). Hogar y Familia: corrientes interpretativas y realidades sociales. Los ejemplos de movilidad de la población (1771) y movilidad social (1797) en Lorca. *Revista de Demografía Histórica*. 33 (2).29-63.
21. Chávez, J. (1998). *Introducción a la Pedagogía General*. Pueblo y Educación.
22. Chen, F., Liu, G. & Mair, C. (2011). Intergenerational ties in context: Grandparents caring for grand children in China. *Social Forces*, 90 (2), 571–594. <https://doi.org/10.1093/sf/sor012>
23. Coleman, J. S. (1987). Families and schools. *Educational Researcher*, 16, 32-38.

24. Consejo de los Derechos del Niño (2005). Observación General No. 7, Comité de los Derechos Niño, Realización de los derechos del niño en la primera infancia, 40º período de sesiones (2006), U.N. Doc. CRC/C/GC/7/Rev.1 (2006).
25. Consejo Escolar del Estado de España (2014). Informe 2014 sobre el estado del sistema educativo. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=20132>
26. Consejos Escolares Autonómicos y del Estado de España (2015). XXIII Encuentro: Las relaciones entre familia y escuela: Experiencias y buenas prácticas. Santander, 18 de abril de 2015.
27. Correa, C. (2004). Currículo dialógico, sistémico e interdisciplinar. Editorial el Magisterio.
28. Correa, C. (2011). Administración estratégica y calidad integral en las Instituciones Educativas. Editorial el Magisterio.
29. Correa C. (2013). Currículo transdisciplinar y práctica pedagógica compleja. Emergencia De La Educación Del Siglo XXI. Colombia. Editorial Mejoras.
30. Christopherson, V. A. (1988). The family as a socialization context. T.D. Yawkey & J.E. Johnson (eds.). Integrative processes and socialization: Early to middle childhood. LEA.
31. Darling, N., Steinberg, L. (1993). Parenting styles as context: an integrative model. Psychological Bulletin, 113, 487-496.
32. D'Angelo, O. (2005) Ponencia presentada en la Convención Intercontinental de Psicología y Ciencias Sociales y Humanas HOMINIS'05. La Habana, nov. 2005. Publicada en CD del evento. 2 Investigador del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. 2 "subjetivismo".
33. D'Angelo, O. (2005) Autonomía integradora y transformación social: El desafío ético emancipatorio de la complejidad. La Habana, Cuba. Editorial Linoptipia Bolívar.
34. Denyer, D. & Tranfield, D. (2009). The sage handbook of organizational research methods. Reference and Research Book News, 24(3). 671-689. <https://bit.ly/3GsqbZi>
35. Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2018). Encuesta nacional de calidad de vida. Principales resultados 2017. <https://www.dane.gov.co>

36. Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2018b). Estadísticas de Pobreza Multidimensional 2017. Comunicado de prensa del 22 de marzo de 2018. <https://www.dane.gov.co>
37. Durston, J. y Miranda, F. (2002). Experiencias y metodología de la investigación participativa. Cepal División de Desarrollo Humano.
38. Dussel, I. (2001). School Uniforms and the Disciplining of Appearances: Towards a Comparative History of the Regulation of Bodies in Early Modern France, Argentina, and the United States. [Tesis doctoral, University of Wisconsin in Madison].
39. Engels, F. (2006). El origen de la familia, la propiedad privada y el estado. Fundación Federico Engels. <https://cutt.ly/anWgNoO>
40. Eisner, E. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. Arte, Individuo y Sociedad. 047 - 055. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0202110047A>
41. Epstein, E. M. (1987). The Corporate Social Policy Process: Beyond Business Ethics, Corporate Social Responsibility, and Corporate Social Responsiveness. California Management Review, 29(3), 99–114. <https://doi.org/10.2307/41165254>
42. Emerson, E., Savage, A., & Llewellyn, G. (2018). Significant cognitive delay among 3- to 4-year old children in low- and middle-income countries: Prevalence estimates and potential impact of preventative interventions. International Journal of Epidemiology, 47(5), 1465-1474. <https://doi:10.1093/ije/dyy161>
43. FALS, B. O. (1987). Investigación Acción Participativa en Colombia. Foro Nacional por Colombia. Bogotá, noviembre 1985: Segunda Edición.
44. Fals, B. O. (1997). El problema de como investigar la realidad para transfórmala por la praxis. Séptima Edición. Tercer Mundo Editores.
45. Fals, B. O., Mora-Osejo, L. E. (2006). La superación del eurocentrismo enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical. <https://ebookcentral.proquest.com>
46. Flavell, J. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. En L. B. Resnick (Ed.) The Nature of Intelligence. Hillsdale.
47. Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. American Psychologist, 34 (10). 906-911.

48. Fodor, E., Moleres, A. y Morán, M. (2004). Todo un mundo de sorpresas. Piramides.
49. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF (1989) Comité Español. Convención sobre los derechos del Niño. 20 de noviembre 1989. Imprenta nuevo siglo.
50. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF. (2017). Niños en un mundo digital. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://www.unicef.org/paraguay/spanish/UN0150440.pdf>
51. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEF (2020). Family-Friendly Policies and Other Good Workplace Practices in the Context of COVID-19: Key Steps Employers Can Take. UNICEF, <https://www.unicef.org/documents/family-friendly-policies-and-other-good-workplace-practices-context-covid-19-key-steps>
52. Fox, R. (1977). Sistemas de parentesco y matrimonio. Alianza.
53. Freire, P. (1970). La pedagogía del oprimido. Tierra nueva. Siglo XXI Editores.
54. Freire, P. (1998). Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido (S. Mastrángelo, Trad., 3a ed.). Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1992).
55. Freire, P. (2011). La educación como práctica de la libertad: por Paulo Freire; traducción de Lilién Ronzoni. Siglo XXI Editores.
56. Freire, P. (2011). [Diario Educación] (2012). Paulo Freire Constructor de sueños [Video]. Youtube. https://youtu.be/amA_xoBh4f4
57. Galvani, Pascal. En González, Juan. (2012). Conciencia Educativa. Investigación, Educación, Complejidad y Transdisciplinariedad.
58. Garzón, A. M., Botina, P. M. y Salazar, B. J. (2013). El miedo en las prácticas pedagógicas [Tesis Maestría]. Universidad de Manizales.
59. Gardner, H. (1995) Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica. Paidós.
60. Goleman, D. (2002), La inteligencia emocional. Vergara.
61. Gómez, E. (2007). Antropología de la familia y el parentesco en Introducción a la antropología social y cultural. Tema 4.

62. Gómez, M. A. (2001). Cumplimiento de las tareas y dificultades del ciclo vital en las familias simultáneas del área metropolitana. [Tesis Doctoral]. Facultad de Trabajo Social, Universidad Pontificia Bolivariana.
63. Gómez, M. (2018). Escenarios de aprendizajes creativos en educación avanzada: Maestrías. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Simón Bolívar. Colombia.
64. González, M. (2011). Horizontear las utopías y las distopías. Tensiones entre lo apolíneo y lo dionisiaco. Editorial Académica española.
65. Grundy, S. (1991). Producto o praxis del curriculum. Ediciones Morata.
66. Gutiérrez de Pineda, V. (1964). La Familia en Colombia. Volumen I Trasfondo Histórico. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia – Facultad de Sociología.
67. Gutiérrez de Pineda, V. (1997). Familia y Cultura en Colombia. Tipologías. Funciones y Dinámica de la Familia. Manifestaciones múltiples a través del mosaico cultural y sus estructuras sociales. Universidad de Antioquia, quinta Edición.
68. Gutiérrez de Pineda, V. (2000). La Familia en Colombia. Trasfondo Histórico. Medellín: Ministerio de Cultura – Universidad de Antioquia.
69. Gutiérrez, F. J. (2019). El concepto de Familia en Colombia: una reflexión basada en los aportes de la antropóloga Virginia Gutiérrez sobre la familia colombiana en el marco de la Doctrina Constitucional. Temas Socio-Jurídicos, 38(76), 130-154. <https://doi.org/10.29375/01208578.3589>
70. Habermas, J. (1972). Knowledge and Human Interests. [2 ed.] Londres.
71. Hammel, E. (1984). Of studying household forms and functions, in Netting, R. McC. ,Wilk, R.R. & Arnould, E.J. (eds), Households. Comparative and Historical Studies of the Domestic Group. Berkeley: University of California Press, pp. 29-43.
72. Huang, L. N., y Gibbs, J. T. (1992). Partners or adversaries?. Home-school collaboration across culture, race, and ethnicity. en S. L. Christenson, y J.C. Conoley (Eds.), Home-School Collaboration. Enhancing child.
73. Illich, I. (2011). La sociedad desescolarizada. Ediciones Godot Argentina. <http://www.edicionesgodot.com.ar/sites/default/files/ediciones-godot-la-sociedad-desescolarizada-ivan-ilich.pdf>

74. Izard, C. E. (1994). Innate and universal facial expressions: Evidence from developmental and cross-cultural research. *Psychological Bulletin*, 115. 288-299.
75. Jiménez, M. de los Á. (1999). Familias monoparentales y clima familiar en Jimenez (Ed), *Carthiginensia*. 27. 127-138.
76. Lamborn, S., Mounts, N., Steinberg, L., & Dornbusch, S. (1991). Patterns of Competence and Adjustment among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families. *Child Development*, 62(5), 1049-1065. doi:10.2307/1131151
77. Laguna, O. (2016). Crítica a los conceptos homoparentalidad y familia homoparental: alcances y límites desde el enfoque de las relaciones y vínculos parentales de las personas de diversidad sexual. *La ventana. Revista de estudios de género*, 5(43), 7-49. <https://bit.ly/3idA6op>
78. Leach, E. (1951). The Structural Implications of Matrilateral Cross-Cousin Marriage. *The Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, 81(1/2), 23-55. doi:10.2307/2844015
79. Leibovich, N., & Schmidt, V. (2010). Ecoevaluación psicológica del contexto familiar. Aspectos teóricos y empíricos. Adaptación argentina de la Escala FACES III. Buenos Aires, Argentina: Guadalupe.
80. Ley N° 115. Ley general de educación de Colombia. Bogotá, Colombia. 8 de febrero de 1994.
81. Levi, G. (1985). La familia nel mutamento. Debate de Livi Bacci, Agopik Manoukian, Gerard Delille y Giovanni Levi, respecto al libro de Marzio Barbagli (1984): *Sotto lo stesso tetto, Passato e Presente*, 7, 27.
82. Lévi-Strauss, Claude (1991). La familia. En José R. Llobera. *Polémica sobre el origen y la universalidad de la familia*. Anagrama.
83. Loring M. I. (2000). Sistemas de parentesco y estructuras familiares en la Edad Media, en *La familia en la Edad Media*. XI Semana de Estudios Medievales, del 31 de julio al 4 de agosto de 2000 (actas), Instituto de estudios riojanos, 2000, 13-38. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/595373.pdf>
84. Luhmann, N (1995). *Poder*. Barcelona: Anthropos-UIA.
85. Maccoby, E.E., y Martín, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction en E. M. Hetherington & P.H. Mussen (Eds),

Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development 4. 1-101.

86. Macias, C. (2014). Prácticas educativas de madres comunitarias: Sistematización de experiencias Fundación Smurfit Kappa Colombia [Tesis de Maestría]. Universidad Javeriana. <https://cutt.ly/UnWmjEs>
87. Maldonado, M. (2001). Las competencias, una opción de vida. Metodologías para el diseño curricular. Ecoe Ediciones.
88. Martínez Miguelez, M. (1993). La IAP un paradigma para el cambio social. Documentación Social: Investigación acción participativa edición 92, 91 - 108. Madrid.
89. Martínez Miguelez, M. (2000) La investigación cualitativa etnográfica en educación. Editorial Trillas. México, D. F. 2000. Tercera edición.
90. Martínez Miguelez, M. (2004). La investigación acción participativa. Introducción a la psicología comunitaria, 135-165.
91. Martínez Miguelez, M. (2009). Dimensiones Básicas de un Desarrollo Humano Integral. Revista de la Universidad Bolivariana, 119-138.
92. Martínez Miguelez, M. (2009) Nuevos Paradigmas en la Investigación. Editorial ALFA.
93. McLaren, P. (1986). Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures. Londres: Routledge & Keagan Paul.
94. Mejía, M. (2011). Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la Educación Popular). CEAAL. Dv international. Panamá.
95. Ministerio de Educación Nacional. (2015). Colombia, la mejor educada en el 2025: Líneas estratégicas de la política educativa. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356137_foto_portada.pdf
96. Ministerio de Educación Nacional. (2016). Resumen Ejecutivo Colombia en PISA 2015. Ministerio de Educación Nacional. <http://www.icfes.gov.co/en/docman/institucional/home/2785-informe-resumen-ejecutivo-colombia-en-pisa-2015>
97. Minuchin, S. (1979). Familias y Terapia Familiar. GEDISA Mexicana.
98. Minuchin, S., Wai-Yung, L., George, S. (1998). El arte de la terapia familiar. Barcelona, España: Editorial Paidós.

99. Miranda, J. B. (2007). Actitud crítica hacia el castigo físico en niños víctimas de maltrato infantil. *Revista Mexicana de Psicología*. 6(2):309-318.
100. Monreal-Bosch, P. & Del Valle, A. (2017). Investigación-Acción-Participativa. Instrumento para la transformación social. https://www.researchgate.net/publication/312917383_investigacion-Accion-Participativa_Instrumento_para_la_transformacion_social.
101. Monserrat, E. (2012). Orientación para profesionales sobre la relación paterno-filial durante los tres primeros años de vida del niño. En Llavona y Méndez (2012). Ediciones Pirámides. <https://cutt.ly/UnWCpfT>
102. Moreno P., Espadas A. (2002): Diccionario crítico de ciencias sociales. Terminología Científico Social. 3ª Edición digital. UCM, ucm.es.
103. Morín, E. (1994). Introducción a pensamiento complejo. Editorial Gedisa.
104. Morin, E. (1996) Mis demonios. Editorial Kairós.
105. Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Traducción de Mercedes Vallejo Gómez. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>
106. Morín, E. (2011) La Vía, para el futuro de la humanidad. Ediciones PAIDÓS, p. 45, 273, 274.
107. Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Traducción de Mercedes Vallejo Gómez. Francia. UNESCO. Edición para Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio.
108. Morin, E. (2002). La cabeza bien puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Ed. 5. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión. <https://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/descarga-la-cabeza-bien-puesta.html>
109. Mottareale, D. (2015). La familia y la escuela, ¿matrimonio, cohabitación o divorcio? *Revista La orientación y la tutoría escolar con familias: teoría y práctica*. 27 – 42. <https://bit.ly/32gKYxP>
110. Muñoz Silva, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia*, 2, 147-163. de <http://bit.ly/2tkgv0t>

111. Murcia, F. (1997). Investigar para cambiar un enfoque sobre investigación-acción participante. Editorial Magisterio.
112. Naciones Unidas (2005). Comité de los derechos del niño. 39º período de sesiones. 17 de mayo a 3 de junio de 2005. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2005/3886.pdf>
113. Naciones Unidas (2016). Estado Mundial de la Infancia: Una oportunidad para cada niño. UNICEF, Nueva York.
114. Ogg, J. Bonvalet, C. (2006). The baby-boomer generation and the birth cohort of 1945- 1954; a European perspective. <https://cutt.ly/QltqgB0>
115. Orefice, P. (2014). Ciudadanía emancipada a través de la Investigación Acción Participativa. Ed. 1. Chile. Editorial Universidad de Santiago de Chile.
116. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1966). Bases para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. CRESALC/UNESCO.
117. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). Conferencia mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia del 5 al 9 de marzo de 1990.
118. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2004). Participación de las Familias en la Educación Infantil Latinoamericana. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139030s.pdf>
119. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2004b). Síntesis regional de indicadores de la Primera Infancia. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001462/146286s.pdf>
120. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). Indicadores de la educación de la primera infancia en América Latina. <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001629/162970S.pdf>
121. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). Educación para transformar vidas: metas, opciones de estrategia e indicadores. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245278>

122. Organización de los Estados Americanos (2009). Las transiciones en la primera infancia: Una mirada internacional. <http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/Las-transiciones-en-la-primera-infancia-Una-mirada-Internacional-Libro.pdf>
123. Organización Mundial de la Salud (2014). Nota descriptiva sobre maltrato infantil. En <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/es/>
124. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2012). Starting strong III: a quality toolbox for early childhood education and care. Paris: OECD.
125. Orozco, L. (1999) La formación integral: Mito y realidad. Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.
126. Pachón, Ximena. (2008). Virginia Gutiérrez de Pineda y su aporte al estudio histórico de la familia en Colombia. Maguaré, Número.19. 247-272. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/10772>
127. Palacios, J. (1988). Las ideas de los padres sobre la educación de sus hijos. Instituto de Desarrollo Regional.
128. Perea-Martínez, E. A. (2005). El maltrato al menor: propuesta de una definición integral. Bol. Med. Hosp. Inf. Mex. 58(4). 251-254.
129. Piaget, J. (1998). La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
130. Pizarro, R. & Clark, S. (2012). Curriculum del Hogar y Aprendizajes Educativos: Interacción versus Status. Revista de Psicología. 7. <https://cutt.ly/HnWhb39>.
131. Popkewitz, T. S. (2004). The Alchemy of the Mathematics Curriculum: Inscriptions and the Fabrication of the Child. American Educational Research Journal, 41(1), 3-34. Pulpillo, A. (1982). La participación de los padres en la escuela. Editorial Escuela Española.
132. Posada Álvarez, R. (2008). Competencias, currículo y aprendizaje en la formación superior. Bogotá: Gente joven. Praxis social. CIPS, Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas: La Habana – Cuba.
133. Rahman, A. Fals, O. (1989). La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo. En Salazar, M. (Ed) (1992). La investigación-acción participativa. inicio y desarrollo. Universidad Nacional de Colombia. Editorial Popular.

134. Raimundi, M., Molina, M., Leibovich, N., Schmidt, V. (2017). La comunicación entre padres e hijos: su influencia sobre el disfrute y el flow adolescente. *Revista de psicología* (Santiago), 26(2), 92-105. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2017.46881>
135. Redding, S. (1991). Alliance for achievement: An action plan for educators and parents. *International Journal of Educational Research*, 15, 147-162. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(91\)90031-M](https://doi.org/10.1016/0883-0355(91)90031-M)
136. Redding, S. (2000). *Familias y Escuelas*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación (IBE). UNESCO. <http://www.ibe.unesco.org>
137. Reher, D. (1988). Familia, población y sociedad en la provincia de Cuenca. 1700-1970. Centro de Investigaciones Sociológicas.
138. Sacristan, G. (1996). *El Curriculum: Una Reexión Sobre la Práctica*. Morata.
139. Sadler, M. E. (1900). How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems abroad. In *Address at Guildford Educational Conference on* (Vol. 20).
140. Salazar, A. (2017). El currículum familiar: herramienta pedagógica alternativa para la educación. *Alteridad*, 12(1), pp. 32-42. <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/1.2017.03>
141. Sánchez Solís, M y Flores Olvera, D (2019). Expectativas parentales, construcción simbólica del significado del aprendizaje de inglés en la formación básica. *REIDOCREA*, 8, 442-457. <https://www.ugr.es/~reidocrea/8-35.pdf>
142. Santana-Tavira, R. S. (1998). El maltrato infantil: un problema mundial. *Salud Pública de México*. 40(1):58-65.
143. Santelices, L. (2011). La familia desde una mirada antropológica: Requisito para educar. *Pensamiento Educativo*. Volumen (28), 183-198.
144. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/194/public/194-455-1-PB.pdf>
145. Sírvent y Rigal (2012). *Investigación Acción Participativa*. Un desafío de nuestros tiempos Para la construcción de una sociedad democrática. <http://repository.humboldt.org.co/handle/20.500.11761/32967>

146. Shonkoff, J & Phillips, D. (2000). From neurons to neighborhoods. The Science of Early Child Development. Washington, D. C.: National Research Council Institute of Medicine.
147. Shorter, E. (1975). The Making of the Modern Family. Basic Books.
148. Soto, F. Casanova, H. (2009). Madres comunitarias el ser y el hacer, una construcción social [Tesis]. Universidad Tecnológica de Pereira. Repositorio Institucional.
149. Stone, L. (1977). The Family, Sex and Marriage in England 1500-1800. Weiclenfeld and Nicolson.
150. Strasburger, V., Hogan, M., Mulligan, D., Ameenuddin, N., Christakis, D., Cross, C., Fagbuyi, D., Hill, S., Levine, A., McCarthy, C., Moreno, M., Lewis Swanson, W. (2013): Niñez, Adolescencia y Medios de Comunicación. Pediatrics (2013) 132 (5): 958–961. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-2656>
151. Tanner, D. y Tanner, LN (1990). Historia del currículo escolar. Editorial Macmillan.
152. Tébar, L. (2003). El perfil del profesor mediador: Pedagogía de la Medicación. Madrid: Santillana.
153. Tennyson, R., Boutwell, R. (1974). Methodology for the secuencingof instances in classroom concept teaching. Educational Technology, 14, (9), 45-50.
154. Tennyson, R., Park, O. (1980). The teaching of concepts:Areview of instructional design research literature. Review of Educational Research, vol. 50, number 1, spring.
155. Tovar Domínguez, A., Almeraya Quintero, S., Guajardo Hernández, L., Borja Bravo, M. (2016). El maltrato infantil desde la voz de la niñez. Revista mexicana de ciencias agrícolas, 7(1), 195-207. En http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-09342016000100195&lng=es&tlng=es.
156. Tröhler, D (2014) La construcción de la sociedad y las concepciones de la educación: Visiones comparadas en Alemania, Francia y Estados Unidos hacia 1900 . En: Popkewitz, TS (ed) La razón de la escolarización: historización de los estudios curriculares, la pedagogía y la formación docente. Nueva York : Routledge , págs. 21 a 39.

157. Trohler, D. (2016). La historia del currículum o la construcción educativa de Europa en el largo siglo XIX. *Revista Europea de Investigación Educativa*, 15 (3), 279–297. <https://doi.org/10.1177/1474904116645111>
158. Troncoso, N. (2012) Hacia un paradigma educativo de formación integral del ser humano basado en un modelo transdisciplinar del conocimiento: un estudio de caso basado en la teoría fundamentada. Tesis doctoral, Universidad Concepción de Chile.
159. Turner, L., Pita, B. (2017). Pedagogía de la Ternura. Editores Matrones. <https://issuu.com/labibliopop/docs/marti-pedagogia-de-la-ternura>.
160. Valdés, A. (2007). Familia y desarrollo. Intervenciones en terapia familiar. Manual Moderno Editorial. <https://cutt.ly/hnWRoMd>
161. Valdiviezo, E. (2011). Los desafíos de la educación inicial en la actualidad. *Educación* Vol. 20, N° 39. pp. 51-69. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2487>
162. Valencia, I. (2016). Formación integral y complejidad en la educación básica secundaria [Tesis de Doctorado]. Universidad Simón Bolívar. Repositorio Institucional Universidad Simón Bolívar.
163. Vila de Pineda, P. (2002). Virginia Gutiérrez de Pineda. 1922 – 1999. *Magueré* No. (15-16).
164. Vygotsky LS. (2006). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En: Segarte AL, compiladora. *Psicología del desarrollo escolar*. Selección de lecturas. La Habana: Editorial Félix Varela. p. 45-60.
165. Watson, J. B. (1961). *El conductismo*. Buenos Aires: Paidós.
166. Xie, S., Li, H. (2018). Perspectives on readiness for preschool: A mixed-methods study of chinese parents, teachers, and principals. *Children and Youth Services Review*, 95, 19-31. <http://doi:10.1016/j.childyouth.2018.10.031>.
167. Yang, W. y Li, H. (2018). La ideología cultural es importante en las innovaciones curriculares de la primera infancia: un estudio de caso comparativo de los jardines de infancia chinos entre Hong Kong y Shenzhen. *Revista de Estudios Curriculares*, 50 (4), 560–585. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1428367>
168. Yang, W. y Li, H. (2019). Cultura cambiante, currículo cambiante: un estudio de caso de las innovaciones curriculares de la primera infancia en

dos jardines de infancia chinos. *The Curriculum Journal*, 30 (3), 279–297.
<https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1568269>

169. Yang, W. y Li, H. (2020). El papel de la cultura en el desarrollo curricular de la primera infancia: un estudio de caso de las innovaciones curriculares en los jardines de infancia de Hong Kong. *Problemas contemporáneos en la primera infancia*, 1463949119900359.
<https://doi.org/10.1177/1463949119900359>