

**CARACTERIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE LOS AGENTES
EDUCATIVOS PARA LA PRIMERA INFANCIA DESDE LA POLITICA PÚBLICA
INFANCIA EN LOS HOGARES COMUNITARIOS EN EL MUNICIPIO DE PEREIRA.**

DEICY BRIGETTE LAVAO PASTRANA

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
PEREIRA
2014**

**CARACTERIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE LOS AGENTES
EDUCATIVOS PARA LA PRIMERA INFANCIA DESDE LA POLITICA PÚBLICA
INFANCIA EN LOS HOGARES COMUNITARIOS EN EL MUNICIPIO DE PEREIRA.**

DEICY BRIGETTE LAVAO PASTRANA

**DIRECTORA Y COINVESTIGADORA
MG. MARTHA LUCIA GARZÓN OSORIO**

**TRABAJO DE GRADO
PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIATURA EN
PEDAGOGÍA INFANTIL**

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
PEREIRA
2014**

Nota de Aceptación

Firma del Presidente del Jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Pereira, octubre 17 de 2014

DEDICATORIA

Éste fruto de mi esfuerzo intelectual se lo dedico a Dios, fuente de fortaleza y sapiencia para escuchar, aprender y superar los obstáculos en el camino de la formación profesional;

A mi madre, padre y hermana por su compañía, compromiso y amor incondicional y a todas aquellas personas que han creído en mí.

DEICY BRIGETTE LAVAO PASTRANA

AGRADECIMIENTOS

Agradezco principalmente a mi familia ya que han sido las personas que han invertido tiempo, dinero y amor con la intención de contribuir en la consecución de mis objetivos.

A las agentes educativas que permitieron mediante sus discursos y observación de sus acciones pedagógicas aportar en el proceso de investigación desde sus particularidades en cuento a sus procesos de formación.

A la Universidad Tecnológica de Pereira por abrirme la puerta hacia la construcción de mi proyecto de vida; a la Facultad de Ciencias de la Educación por brindarme una formación profesional integral.

Al grupo de investigadores de Ascofade Capítulo Eje Cafetero, quienes mediante su gestión aportaron apoyo económico y teórico en el proceso de investigación y por su puesto a mi asesora de proyecto de grado, Martha Lucia Garzón Osorio cuyas enseñanzas aportaron significativamente a mi proceso de investigación a nivel personal y profesional.

CONTENIDO

RESUMEN.....	10
INTRODUCCIÓN.....	12
1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA.....	15
2. JUSTIFICACIÓN.....	27
3. OBJETIVOS.....	32
3.1. OBJETIVO GENERAL.....	32
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	32
4. MARCO REFERENCIAL.....	33
4.1. MARCO CONTEXTUAL.....	33
4.1.1. Marco político-legal.....	33
4.1.2. Marco institucional.....	38
4.2. REFERENTE TEÓRICO.....	42
4.2.1 Política Pública de la primera infancia.....	43
4.2.2 Concepciones de primera infancia.....	45
4.2.3 Formación de agentes educativos para la atención a la primera infancia	52
4.2.4 Enfoques pedagógicos.....	55
5. METODOLOGÍA.....	68
5.1 ENFOQUE INVESTIGATIVO Y DISEÑO METODOLOGICO.....	68
5.2 SUPUESTOS.....	69
5.3 UNIDAD DE ANÁLISIS.....	69
5.4 UNIDAD DE TRABAJO.....	71
5.5 TÉCNICA DE MUESTREO.....	74
5.6 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.....	75
5.6.1 Técnicas de recolección de información.....	75
5.6.2 Instrumentos.....	76
5.6.3 Validación del instrumento.....	77
5.7 PROCEDIMIENTO.....	78
6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	79
6.1 ANÁLISIS DE ENTREVISTAS INDIVIDUALES.....	79
6.2 ANÁLISIS OBSERVACIONES NO PARTICIPANTES.....	98
6.3 CONTRASTACIÓN DE RESULTADOS.....	112
6.4 CONSTRUCCION DE SENTIDO.....	119
7. CONCLUSIONES.....	121
8. RECOMENDACIONES.....	122
BIBLIOGRAFÍA.....	123
ANEXOS.....	132

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa conceptual del marco teórico.....	42
--	----

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1. Asistencia a instituciones educativas de la primera infancia.....	39
Cuadro 2. Categorías de análisis.....	69
Cuadro 3. Caracterización de la Unidad de trabajo	72
Cuadro 4. Procedimiento.....	78
Cuadro 5. Análisis de la subcategoría Actividades rectoras.....	80
Cuadro 6. Análisis de la subcategoría Ejercicio de la Ciudadanía y la Participación.....	81
Cuadro 7. Análisis de la subcategoría Ambientes de Socialización Seguros y Sanos.....	82
Cuadro 8. Análisis de la subcategoría Sujetos de derecho.....	84
Cuadro 9. Análisis de la subcategoría seres inocentes.....	85
Cuadro 10. Análisis de la subcategoría seres escolares.....	85
Cuadro 11. Análisis de la Protección integral desde la perspectiva de derechos.....	87
Cuadro 12. Análisis de la Estrategia de Cero a siempre.....	88
Cuadro 13. Análisis de las Realizaciones.....	88
Cuadro 14. Análisis de las Estrategias Didácticas.....	90
Cuadro 15. Análisis de las Relaciones Pedagógicas.....	92
Cuadro 16. Análisis de la Evaluación.....	93
Cuadro 17. Análisis de la Planeación.....	94
Cuadro 18. Análisis de la formación del talento humano.....	96
Cuadro 19. Análisis observación agente nº 15.....	99
Cuadro 20. Análisis observación agente nº 9.....	103
Cuadro 21. Análisis observación agente nº 11.....	107
Cuadro 22. Resultados de los procesos de formación de los agentes educativos.....	122

LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Consentimiento informado.....	132
Anexo B. Ficha de registro de entrevistas.....	34
Anexo C. Juicio de expertosInstrumento.	36
Anexo D. Guía de observación.....	39

RESUMEN

El presente documento expone la investigación realizada en hogares comunitarios ubicados en el municipio de Pereira durante el año 2014, cuyo propósito fue caracterizar los procesos de formación de los agentes educativos con base a los lineamientos establecidos en la Política Pública Nacional de Primera Infancia.

La investigación está enmarcada en el paradigma cualitativo, que busca interpretar las experiencias de los que participan en un contexto natural, para lo cual se optó por un diseño metodológico de estudio de caso, que se enfocó en el análisis de los discursos y prácticas de agentes educativos encargados de la atención integral a la primera infancia a la luz de sus procesos de formación en la Política Pública de Primera Infancia. La información fue recolectada por medio de la aplicación de técnicas como la entrevista estructurada a 15 agentes educativos y la observación no participante a 3 de ellos.

El alcance de la presente investigación permitió identificar las características de los procesos de formación de los agentes educativos de los hogares comunitarios, en el marco de la Política Pública de Primera Infancia, para lo cual se identificaron, categorizaron e interpretaron, a la luz de los fundamentos teóricos y políticos, categorías emergentes que sustentan la atención integral de los niños y niñas de primer infancia, tales como: Experiencias que los agentes educativos consideran como significativas concepción de Primera Infancia, políticas públicas en primera infancia, tendencias pedagógicas que sustentan la prácticas en el ámbito de la educación inicial y finalmente la formación de los agentes educativos. .

Los hallazgos indican que en los procesos de formación de los agentes educativos de los hogares comunitarios, no tienen el conocimiento conceptual sobre la política pública de primera infancia sin embargo, se evidencia la manifestación de aspectos importantes contemplados en la política pública y la estrategia de cero a siempre como son , las actividades rectoras, el ejercicio de la participación y ciudadanía y la promoción de ambientes sanos y seguros, las realizaciones y los estructurantes; así mismo se evidencia que los agentes conciben la primera infancia como sujetos de derecho, enmarcados en general en aspectos propios de los modelos pedagógicos, progresista o activista (escuela nueva) el modelo cognitivo y modelo romántico.

Con relación a la formación y cualificación los agentes educativos tienen vacíos en cuanto al conocimiento conceptual de la política pública de primera infancia, en relación con conceptos como atención integral, sujeto de derecho, equidad e inclusión, objetivos de la educación inicial y aspectos conceptuales de la estrategia de cero a siempre, como las realizaciones, estructurantes y actividades rectoras a nivel conceptual.

Palabras claves: Primera Infancia, política pública de primera infancia, agente educativo, Procesos de formación, experiencia significativas, tendencia pedagógica.

ABSTRAC

This paper outlines the research conducted in community homes located in the municipality of Pereira in 2014, whose purpose was to characterize the processes of formation of educators based on the guidelines established in the National Policy for Early Childhood.

The research is framed within the qualitative paradigm, which seeks to interpret the experiences of those involved in a natural context, for which we opted for a methodological design case study, which focused on the analysis of the discourses and practices of agents educational managers comprehensive early childhood care in the light of their formation processes in a Public Policy for Early childhood. The information was collected through the application of techniques such as structured interview to 15 educators and non-participant observation 3 of them.

The scope of this investigation identified the characteristics of the formation processes of educational agents community homes, as part of the Public Policy on Childhood, for which they were identified, categorized and interpreted in the light of theoretical and political foundations, emerging categories that support the comprehensive care of children from first childhood, such as educational experiences that agents considered significant conception of Early Childhood early childhood public policies, tendencies that underpin practice the field of early education and finally the formation of educators. .

The findings indicate that the formation processes of educational agents community homes, do not have the conceptual knowledge about early childhood public policy however, the demonstration of important aspects considered in public policy and strategy of zero evidence like always, the guiding activities, the exercise of citizenship and participation and promote healthy and safe environments, outputs and structuring; likewise evident that agents conceive early childhood as subjects of law, framed in general on aspects of pedagogical models, progressive or activist (new school) and the cognitive model.

With regard to training and educational qualifications agents have conceptual gaps in the knowledge of the public policy of early childhood in relation to concepts such as integrated care, subject of law, equity and inclusion goals of early childhood education and conceptual aspects of strategy always zero, as the embodiments, structuring and governing activities at a conceptual level.

Keywords: early childhood, early childhood public policy, education agent, forming processes, significant experience, educational trend.

INTRODUCCIÓN

La política pública de primera infancia es un proceso en el cual se distribuye el poder que involucra tanto el sujeto individual como el colectivo y por ende sueños, metas individuales y proyectos sociales, todos estos inmersos en un espacio contextual, de vital importancia para las gestiones realizadas por las entidades gubernamentales y no gubernamentales, ya que en este sentido desde una gestión intersectorial se logra involucrar a las familias, la sociedad y los agentes educativos los cuales en su labor integralizada y conjunta logran optimizar la atención y desarrollo integral de la primera infancia.

Por si solas, ni la políticas públicas de infancia, ni la familia dan fin a las necesidades de los niños y niñas colombianos, de ahí la importancia de la formación de todos y cada uno de los agentes educativos, quienes influyen en el ser, el saber y al hacer como desarrollo integral del niño o la niña y por ende en su desarrollo integral, desde los diversos entornos en los que el niño vive, expresa pensamientos, emociones, tradiciones, conocimientos, cultura etc.

La importancia de la labor de los agentes educativos en la primera infancia se debe a que en el entorno educativo se establecen mediaciones que buscan garantizar los derechos de los niños frente aspectos esenciales como la educación, nutrición, salud, fortalecimiento de la autonomía y la identidad expresión emociones, ideas, lenguajes, acciones, exploración del mundo físico, social y cultural, entre muchos otros. Para generar este tipo de procesos mediante planeaciones diseñadas integralmente como lo establece la política pública, es prioritario el conocimiento de sus fundamentos ya que de esa manera, aspectos como la protección integral, estrategias didácticas, relaciones pedagógicas, tendencias pedagógicas entre otros, cambian su sentido en favor de la atención integral de la primera infancia.

En este sentido la presente investigación enmarcada en el Macroproyecto “Caracterización de los procesos de formación de los agentes educativos para la primera desde la política pública infancia en el municipio de Pereira”, el cual es desarrollado por cinco universidades pertenecientes al Capítulo Eje Cafetero de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE). Desde el macro proyecto se entiende por formación un proceso intencionado y sistemático que favorece la comprensión, apropiación y construcción de conocimiento, a partir tanto de insumos teóricos, del contexto, y de la experiencia; y que propicia en el talento humano su potencial como agente transformador de la sociedad¹ y el objetivo general del proceso de formación es que los agentes educativos desarrollen capacidades para la producción de conocimiento pedagógico y la cualificación de sus prácticas pedagógicas.²

¹ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Orientaciones para la formación de talento humano vinculado a los servicios de atención integral a la primera infancia. [EN LINEA]. Bogotá. D.C. (Colombia): 2011. [Citado el 11-10-14]. P. 3. Disponible desde: <<http://goo.gl/aQ0eEb>>

² MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Formación de agentes educativos para la primera infancia. [en línea] Manizales. (Colombia): editor CVNE. 2012. [Citado el 18-07-14] disponible desde: <<http://goo.gl/TWrvz9>>

en el contexto de la primera infancia como un proceso intencionado y sistemático que favorece la comprensión, apropiación y construcción de conocimiento, a partir tanto de insumos teóricos, del contexto, y de la experiencia; y que propicia en el talento humano su potencial como agente transformador de la sociedad. En este sentido tiene como propósito caracterizar los procesos de formación de los agentes educativos desde la política pública para la primera infancia en los hogares comunitarios en el municipio de Pereira.

En este contexto, en principio se intenta explorar el problema en cuestión, que se enfoca en aspectos fundamentales como la situación actual de la primera infancia en Colombia, la cual se caracteriza por experimentar en los últimos años un aumento en oferta e inversión en políticas y programas que promueven el desarrollo integral del niño a nivel local, regional, nacional, diversificando las modalidades de atención para lograr coherencia al reorganizar los servicios y unificar criterios entre sectores al momento de garantizar las diversas atenciones que requieren los niños y las niñas; frente a esta diversidad de entornos educativos formales e informales que se instalan y programan en la región colombiana es posible que exista una brecha entre equidad y calidad por ello es importante analizar que procesos formativos tienen los agentes educativos ya que ello es un componente clave para prestar una atención integral de alta calidad, que asegure un entorno integral para la Primera Infancia.

A partir de políticas, declaraciones, normativas y leyes tanto nacionales como internacionales se ha consolidado la gestión de programas de atención a nivel territorial y la construcción teórica sobre la importancia de la atención integral y la garantía de los derechos en la primera infancia. En este sentido el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, busca implementar las actuales políticas que velan por la protección integral de la primera infancia especialmente de aquellos en condiciones de amenaza, insolvencia o vulneración de sus derechos, mediante la labor de las madres comunitarias en los denominados “hogares comunitarios.”

Desde esta perspectiva, se fundamenta teóricamente el problema desde los siguientes núcleos temáticos y fuentes: política pública de primera infancia, para la cual se consultaron fuentes como, Conpes 109 y estrategia de cero a siempre, entre otras. Las concepciones de primera infancia, se sustentaron en autores como, Alzate María Victoria, Aries, Tenorio y otros; en los núcleos temáticos transformaciones educativas hacia el desarrollo humano de la primera infancia, se citaron fuentes como, Ochoa Francisco, Sen Amartya y Zambrano Leal; la atención a la primera infancia desde los agentes educativos, se sustentó entre otros en documentos del Ministerio de Educación Nacional; los enfoques pedagógicos se abordaron desde autores que han estudiado la temática como Flores Ochoa y Zubiría y en los autores que fundamentan cada una de las tendencias entre los cuales se encuentran Dewey, Piaget, Ausubel, Vigotsky, Freire, etc. .

La metodología empleada en la investigación es de enfoque cualitativo, con un diseño metodológico estudio de caso, que permitió responder al cómo y al por qué con el fin de describir la realidad investigada. En este sentido la unidad de trabajo estuvo compuesta por 15 agentes educativos, (madres comunitarias); para la recolección de la información se emplearon técnicas como la entrevista y la observación de una sesión de las intervenciones pedagógicas de 3 agentes educativas.

En el análisis y discusión de resultados los hallazgos muestran evidencias de la necesidad de optimizar los procesos de capacitación y formación en aspectos como las actuales políticas de primera infancia y las diferentes estrategias impartidas a nivel nacional, mediante la articulación institucional establecida en la estrategia de cero a siempre, no obstante, tanto en las acciones pedagógicas como en los discursos de los agentes se evidencian aspectos importantes de la estrategia de cero a siempre, ejemplo de ello, las actividades rectoras, las realizaciones y los estructurantes, por lo cual se considera que aún hay aspectos en los que es necesaria la formación y capacitación por parte de las entidades pertinentes, a pesar de que las agentes emplean elementos significativos de la Política pública de primera infancia en sus acciones de intervención pedagógicas.

1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

La categoría de infancia es una representación colectiva producto de las formas de cooperación entre grupos sociales, la cual ha tenido múltiples concepciones a través de la historia. A criterio de María Victoria Álzate³, en los siglos XI y XII los niños y niñas eran considerados como adultos en miniatura; durante el siglo XVII y XVIII, la infancia se reducía al período en que no podía valerse por sí misma, el bebé se convertía en un hombre joven sin pasar por sus etapas de desarrollo y la presencia del niño en la familia y en la sociedad era breve e insignificante, pese a que en este período surge la infancia como una categoría sociopolítica relacionada con factores de carácter religioso, político, demográficos y sociales, lo que lleva a que la educación de los niños y niñas se convierta en obligatoria y orientada a desarrollar sus sentidos, su cuerpo, su sensibilidad.

Esta naturalización planteada por Juan Jacobo Rousseau⁴ en su obra *El Emilio* tendrá efectos sociales profundos y de largo alcance, ya que no solamente no hay que razonar con los niños, ni ejercitar su razón sino que además la infancia aparece dotada de la inocencia, es así como entre los siglos XIX y XX se refería a los niños y niñas con el vocablo de “infantes”, término que en su época se entendía como un ser débil el cual no tenía derecho a gobernar su vida, por su incapacidad de razonar y reflexionar frente a sus actuaciones, la sociedad no daba el valor que este merecía, por tanto se consideraba que era el adulto quien debía decidir en todos los aspectos de su vida, los niños y las niñas debían formarse para el trabajo y producción en donde niños y niñas producen para el desarrollo económico de su entorno, desconociendo su capacidad y espontaneidad.

En este sentido Arango⁵ plantea que los niños y niñas son vistos como “proyectos de ciudadanos”, por lo tanto no tienen voz y voto en las decisiones que la institución toma respecto a los procesos educativos que realiza con ellos. Se parte del supuesto de que es el adulto el que sabe lo que le conviene y como debe hacerlo, pues esta población aún no está en capacidad de decidir. Desconociendo, de esta manera, que son ciudadanos de derechos.

En el siglo XX el primer concepto que se tuvo claro al referirse a la niñez fue el de “menor” este estaba vinculado a procesos legales y de protección social, por el cual se asignaba este término a niños y niñas con problemas sociales evidentes, de la calle, pobres y menos favorecidos, por ende se relacionaba con políticas implementadas para ayudar y acompañar al menor vulnerable y con situaciones precarias, lo que lleva a deducir que los demás niños no requerían apoyo gubernamental, hecho particular que lleva a cuestionar un proceso de políticas públicas de infancia integrales, no solo para aquellos que más lo requieren sino que todos los niños y niñas de la primera infancia puedan contar con este, la necesidad de involucrar y ejercer la política pública de la primera infancia no puede estar limitada a una situación de “incapacidad”, ya sea legislativa o de vulnerabilidad.

³ ÁLZATE, María Victoria. *La infancia: Concepciones y perspectivas*. Pereira (Colombia): Editorial Papiro. 2003. P. 246

⁴ ROUSSEAU, Juan Jacobo, citado por VALENZUELA, María. Artículo, *la educación en el Emilio de Rousseau: infancia, adolescencia y mujer*. [en línea]. Madrid, (España): 2009. [citado el 29- 09- 14]. Disponibles desde: <<http://goo.gl/3f9qqa>>

⁵ ARANGO, Sarndy. *Una mirada al maltrato institucional: modelo de intervención*. [en línea]. 1° ed. Pereira, (Colombia): Cargraphics S. A. 1998. P. 18. [Citado el 14- 10- 13]. Disponible desde:<<http://goo.gl/p6DElv>>

Desde esta misma perspectiva, en América latina, “las concepciones de infancia como sujeto de derechos remiten a la idea de “situación irregular” que “confunde la protección de una categoría de sujetos débiles con la legitimación de formas irrestrictas de intervención coactiva sobre los mismos.”⁶ Es decir que se reconoce que las personas que pueden beneficiarse de los aspectos políticos que ayudan al desarrollo de los niños, niñas y de sus familias tan solo son incorporadas a situaciones específicas de marginación y desasosiego. Al respecto Di marco resalta “La justicia requiere que todos los miembros de la sociedad sean considerados como pares, para esto es necesario la distribución de bienes materiales que asegure la independencia y la ‘voz’ de los participantes, y que los patrones culturales de interpretación y valor aseguren la igualdad de oportunidades y el respeto por todos.”⁷

Solo en las dos últimas décadas, se ha generado un escenario social en el que la representación de los niños y niñas se ha ido ajustando a un nuevo papel de ciudadanos y sujetos sociales y de derechos. Al mismo tiempo, ha ido emergiendo una conciencia creciente en los adultos acerca de la identidad, capacidad, riesgos y necesidades de la infancia. En este sentido es común encontrarse con el término de Primera Infancia en contextos tanto políticos y legales como institucionales. Este término es definido según la Ley de Infancia 1098 en su artículo N° 29 como “La etapa de ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, psicológico, biológico y social. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad”⁸

Es entendida entonces la infancia como una etapa primordial donde el niño se desarrolla plenamente en sus aspectos sociales, psicológicos, emocionales y cognitivos, en el cual se involucran en cuestiones sociales que pertenecen a los niños y niñas por ser individuos dependientes de su entorno, es aquí donde se destaca la estrecha relación con sus deberes y derechos y la divulgación de los segundos ante su contexto inmediato, el cual tiene como énfasis a la institución formal y la familia como eje focal de este proceso. En este sentido la Unicef⁹, propone entre el año 2002 y 2010, formular y aplicar políticas de desarrollo de la primera infancia para promover el desarrollo integral de los niños y las niñas. El surgimiento de la política pública para la primera infancia permite el reconocimiento de los niños y las niñas, con unos derechos y deberes independientes a los de los adultos, se ve una diferenciación entre la concepción de los siglos pasados y el compromiso de cambio en los tiempos presentes, donde la transformación tanto jurídica como social da la importancia que se merece este grupo poblacional.

Ahora bien, la atención integral a la primera infancia dentro de la política pública, plantea como una de las principales bondades la inversión a este grupo poblacional, la que trae consigo enormes beneficios y rentabilidad para el desarrollo de un país, ya que en esta etapa se crean las bases sólidas de desarrollo que permitirán a ese ser humano

⁶ ALZATE P. María Victoria. La infancia: concepciones y perspectivas, citado por OCHOA, Sara Inés. Formación de formadores y política pública de primera infancia. Bogotá D.C. (Colombia): 2011. P. 32. [Citado el 14- 10- 13]. Disponible desde: <<http://goo.gl/p1BVcW>>

⁷ DI MARCO, Graciela. Democratización social y ciudadanía. Citado por LLOBET, Valeria. Las políticas sociales para la infancia vulnerable: algunas reflexiones desde la psicología revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud. [en línea]. Bogotá D.C. (Colombia): centro de estudios avanzados en niñez y juventud. 2006. Vol. 4 n° 1. P. 7. [citado el 14- 10- 13] disponible desde : <<http://goo.gl/jjqn6z>>

⁸ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 1098 por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia (8 de noviembre de 2006). [En línea]. Bogotá (Colombia): Diario oficial No 46.446 [citado el 17 de junio de 2011]. Disponible desde: <<http://goo.gl/vXYmuF>>

⁹ UNICEF Un mundo apropiado para los niños y las niñas [en línea] Nueva York (USA): UNICEF 2002. 120 p [Citado el 26-03-2012]. Disponible: <<http://goo.gl/4uefkl>>

posteriormente contar con todo un potencial para aportar a la calidad de vida de una nación; de esta forma todos los responsables de la atención integral y educación de la primera infancia deben poseer la idoneidad requerida para posibilitar adecuadas y oportunas intervenciones.

Frente a este panorama el sistema educativo se ha interesado por revisar y estudiar las políticas públicas de infancia desde diferentes ángulos y perspectivas ya que detrás de los procesos pedagógicos durante los primeros seis años de vida se fundamentan elementos que inevitablemente repercuten en el sector político, social, económico y educativo. Es así, como la educación preescolar juega un papel clave para lograr mayor equidad social por la reconocida capacidad de este servicio para actuar como un equilibrador social que apoya la adquisición temprana de habilidades en la primera infancia.¹⁰ Al respecto, la Organización Internacional del Trabajo¹¹ (OIT) propone que la educación de la primera infancia es una estrategia rentable para prevenir o corregir los retrasos en la capacidad de aprendizaje y las desventajas derivadas de la pobreza y las condiciones socioeconómicas desfavorables, además de que la educación preescolar proporciona beneficios significativos a corto y a largo plazo, tanto individuales como para la sociedad en su conjunto.

En este sentido, el Informe Final del Foro de diálogo mundial sobre las condiciones del personal de la educación de la primera infancia¹², sostiene que la inversión en educación en esta etapa tiene mayores índices de rendimiento que las intervenciones dirigidas a niños de más edad. En el mismo informe se expone que contratar y conservar un número suficiente de profesionales debidamente formados y motivados es esencial para mejorar el acceso a los servicios de educación de la primera infancia y que si bien hay acuerdo general en que la calidad de la educación de la primera infancia depende a su vez de la calidad de la formación inicial y continua del personal docente, lograr plenamente esa calidad sigue siendo un objetivo lejano en numerosos países, pese a los constantes progresos registrados en el último decenio. Algunos de los desafíos planteados para mejorar el rendimiento de los docentes de la primera infancia, se relacionan con un nivel adecuado de financiación, la elaboración de políticas y marcos normativos que regulen la profesión, y sobre todo, la mejora de la situación y de las condiciones de trabajo de los profesionales del sector.

Algunas de las investigaciones relacionadas con la formación de docentes de primera infancia, se enmarcan en el II Congreso Mundial de Educación Inicial y Preescolar, en el cual la investigadora Guadalupe Malagón¹³ de la Universidad Pedagógica Veracruzana sugirió para estos docentes, primero una formación inicial, luego una postgraduada y posteriormente una formación continua a través de cursos de actualización y perfeccionamiento. En este congreso se consolidaron Mesas de Trabajo en torno a problemáticas relacionadas con la formación de maestros y de agentes educativos, concluyéndose que la complejidad del contexto actual obliga a repensar los procesos de

¹⁰ UNICEF FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA. La niñez colombiana en Cifras [en línea] Bogotá (Colombia): UNICEF Oficina de Área para Colombia y Venezuela. 2002 p. 19-22. [Citado el 26-03-2013]. Disponible desde: <<http://goo.gl/l2ee3b>>

¹¹ ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO. Un buen comienzo: La educación y los educadores de la primera infancia. Ginebra: OIT. 2012. P. 82

¹² ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO. Informe final: Foro de diálogo mundial sobre las condiciones del personal de la educación de la primera infancia. Ginebra (Suiza): OIT, 22-23 de febrero de 2012. 30 p.

¹³ MALAGÓN Y MONTES, Guadalupe. Formación y Desarrollo Profesional de Docentes y Agentes Educativos. En: Segundo congreso mundial y noveno encuentro internacional de educación inicial y preescolar. Monterrey, Nuevo León: 2009

formación de docentes desde una perspectiva del desarrollo profesional que supere una visión fragmentada y homogénea, para lo cual se plantea que todos los procesos de formación deben tener como eje central al niño y la niña y su desarrollo integral, promoviendo la investigación, el análisis de los contextos de la acción educativa y el enriquecimiento de los currículos de formación con áreas como filosofía, cultura y arte para facilitar la comprensión de diversas maneras de pensar y relacionarse con el mundo y como ejes articuladores para la resignificación de saberes.

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura¹⁴ (UNESCO), a través de los Investigadores Alejandro Acosta Ayerbe y Rocío Abello Correa, a partir de un taller realizado con actores claves de diferentes programas de educación inicial de Quito, Bolivia, Colombia, Ecuador y Venezuela y el Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa¹⁵ (IDIE) en su publicación sobre Formación de docentes en educación infantil, recomendaron en lo relativo a la estrategia de formación del talento humano, que esta debe ser integral, sistemática, progresiva y continuada y debe contemplar la formación inicial, en servicio y avanzada.

El debate sobre el horizonte de la formación de docentes y educadores para la educación infantil, afirma la importancia de contar con un marco normativo, político y curricular para el ciclo inicial. Sin duda, estos pilares fundamentales definen las necesidades de formación del talento humano responsable de desarrollarlos. Se plantea de entrada que la formación debe ser específica a las necesidades del sector, no obstante la carencia anterior, la educación, la pedagogía y la didáctica deben ampliar su diálogo con el campo de conocimiento sobre la infancia, para ello bien vale la pena una revisión sistemática del estado del conocimiento, así como una revisión crítica de los referentes filosófico, ético y teórico conceptual vigentes.

La investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional Graciela Fandiño¹⁶, concluye en su estudio sobre el estado actual de los programas de formación de docentes y agentes educativos para la educación infantil, que las maestras principiantes sienten como fortaleza la práctica pedagógica que han tenido durante su formación para el manejo general de los niños y que es relevante la reflexión que realizan sobre la concordancia entre su actividad pedagógica con los fundamentos teóricos y las necesidades concretas de los niños. La investigadora propone que las instituciones formadoras de maestros infantiles, deben en primer promover la construcción conjunta de unos lineamientos pedagógicos y curriculares, por parte de los actores responsables del reconocimiento de la titularidad, la garantía y el restablecimiento de los derechos durante la primera infancia; y en segundo lugar deben incluir dentro de sus investigaciones y procesos de formación, temas relacionados con las condiciones del trabajo docente, creencias, necesidades de un aula de clase, autonomía y trabajo grupal-institucional.

Para Fandiño¹⁷ los procesos educativos que los docentes en formación han venido recibiendo hasta la actualidad, han mostrado grandes cambios desde la década de 1970,

¹⁴ ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. Encuentro Binacional Ecuador – Colombia. Bogotá: UNESCO 2007

¹⁵ INSTITUTO PARA EL DESARROLLO Y LA INNOVACIÓN EDUCATIVA. Formación de docentes y educadores en educación infantil: Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia. Bogotá, D.C. (Colombia): IDIE. 2008.

¹⁶ FANDIÑO, Graciela. formación de docentes en educación infantil [en línea]. Bogotá D.C. (Colombia): Ediciones SM. 2008. .P. 54 - 58 [Citado el 2013-10-04]. Disponible desde: <<http://goo.gl/ueoBi3>>

¹⁷ Ibíd.

los cuales se han incrementado en años de formación, han incluido la pedagogía y la didáctica como disciplinas fundamentales, la profesión paso de entender la acción educativa desde una racionalidad técnica a una profesión que empezó a entender la acción educativa desde una práctica reflexiva y racional sobre los propósitos de la educación, involucrando desarrollos del constructivismo en psicología y en pedagogía y nuevas miradas de los procesos de construcción de la lengua escrita, el conocimiento matemático y científico, entre otras.

Estas transformaciones que conllevan resultados satisfactorios, a criterio de Ochoa es una labor compleja, ya que en América Latina, y en Colombia, “se hace difícil establecer los principios que orientan la formación de formadores, en razón a las múltiples demandas laborales y sociales que signan la labor docente. Desde el lugar que se atribuye al maestro como intelectual de la educación, pasando por su función como administrador del currículo heredada de la tecnología educativa, hasta su compromiso como sujeto social y político, al docente se le exigen un sin número de cualidades y de tareas que dificultan el delimitar lo que se entiende por formación de formadores”.¹⁸ En últimas se debe procurar formar docentes integrales que fundamenten su hacer pedagógico desde su propia práctica, como desde los fundamentos teóricos actualizados, para que estos sean capaces de vincularse con comunidades académicas y con especialistas de otras disciplinas¹⁹.

Con relación a los procesos de formación de educadores comunitarios adelantados por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Lilia Fuentes de Roa²⁰ expone que los procesos se han transformado y actualizado de manera permanente gracias al trabajo pedagógico del Instituto y de otros actores y a las transformaciones sociales del país, que les exigen un rol protagónico como actores en procesos democráticos de organización y participación comunitaria. Esto sumado a que, especialmente las madres comunitarias constituye una población que recibe permanentemente ofertas de capacitación, entre otras de universidades, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales.

En este sentido, la Mesa de Talento Humano para la construcción de la Política Nacional para la Primera Infancia, reconoce a las 80 mil madres comunitarias, como un grupo sujeto de formación prioritaria, quienes atienden 1.200.000 niños y niñas. Expone además que existe acuerdo en que los esfuerzos de formación de este grupo han sido dispersos y han tenido un limitado alcance; que es necesario estructurar procesos más consistentes y sostenidos en el tiempo, y que no hacerlo profundizará la brecha de inequidad entre niños y niñas y de polarización entre los grupos responsables de la garantía de sus derechos. En esta misma Mesa, se concretó el “Sistema de formación para educadores que atienden a la primera infancia”, para dar cumplimiento al artículo 29 de la Ley 1098²¹ de 2007, concluyendo que la formación docente además de desarrollar las capacidades para acompañar el continuo de la vida de los niños y las niñas debe asumir la responsabilidad de agenciar procesos tendientes a la transformación cultural y social de los contextos en los que ésta transcurre, en muchos de los cuales la estructura los invisibiliza. Así mismo plantea la necesidad de formar en y para la diversidad y de

¹⁸ OCHOA, Sara Inés. Formación de formadores y política pública de primera infancia. [en línea]. Bogotá D.C. (Colombia): 2011. P. 37 [citado el 13-10-04]. Disponible desde: <<http://goo.gl/JC3Ci0>>

¹⁹ *Ibíd.* .P. 113.

²⁰ FANDIÑO, Graciela. *Op.cit.*, P. 65-73

²¹ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 1098. *Op.cit.*

contemplar ámbitos de formación que logren combinar el “saber popular” y el “saber producido por la academia” en múltiples contextos que superen el aula.

La Apuesta por la infancia en Colombia²² es una obra que compiló las experiencias en torno a procesos de formación de agentes educativos encargados del cuidado de los niños y las niñas, en el Eje Cafetero, Valle del Cauca, la región Caribe y el Amazonas, proponiendo que los procesos de formación deben partir del análisis de la realidad de los niños y las niñas y del contexto cultural donde nacen y se desarrollan, que a su vez se traducen en acciones formativas cargadas de intencionalidades políticas, éticas y pedagógicas, desde una apuesta por la incidencia en la transformación y resignificación de paradigmas y perspectivas sobre la niñez, que conlleven a cambios trascendentales en las maneras de entender y aprender e interactuar con el mundo infantil, aspectos que coinciden con la investigación realizada Juan Carlos Garzón²³, expone el proceso de capacitación a estos agentes educativos debe tener en cuenta la construcción de nuevas comprensiones en relación con el desarrollo infantil y el trabajo con los niños y niñas.

Así, la formación de formadores debe responder a atributos como la integralidad, pertinencia, creatividad e innovación, articulación con el contexto y la cultura. La integralidad referida a la necesidad de garantizar en las y los agentes educativos una formación que se revierta en una atención y acompañamiento idóneo a los niños y las niñas, la cual debe responder a principios de reflexividad, reconocimiento de los saberes y de la experiencia; construcción conjunta y dialógica del quehacer, con actores que desempeñen roles similares, que también refleja la diversidad del contexto.

De igual manera, La Unión Temporal Alianza por la Calidad y Pertinencia (Corpoeducación-Fes Social) está en la fase final del proyecto de investigación, realizado para el MEN, cuyo objeto es: “Caracterizar la oferta de formación existente a nivel nacional dirigida a agentes educativos que trabajan con primera infancia, así como los saberes y prácticas pedagógicos y las necesidades de formación de estos agentes, con el fin de diseñar e implementar acciones para favorecer la calidad de la educación inicial, en el marco de una atención integral”. La investigación cuenta con un equipo de 45 profesionales expertos en primera infancia que han viajado a 33 municipios del país recolectando información para la investigación.

Es claro que desde 1991, año en que fue ratificada en Colombia la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, mediante la Ley 12, se introduce un cambio en la concepción social de la infancia, determinando que “los niños deben ser reconocidos como sujetos sociales y como ciudadanos con derechos en contextos democráticos”.²⁴ Al respecto el Ministerio de Educación Nacional²⁵ (MEN), considera como fundamental la atención, el cuidado y la educación en los primeros años de vida, no sólo porque son importantes para el crecimiento, sino también para el desarrollo de

²² UNIVERSIDAD DEL VALLE, *et al.* Apuesta por la infancia en Colombia. Barranquilla: Ediciones Uninorte. 2010

²³ GARZÓN R, Juan Carlos. Sistematización del proceso de capacitación de agentes educativos de la primera infancia en las regiones centro, Chocó- Valle del Cauca, Caribe y Eje Cafetero-Antioquia. Bogotá: Dirección de Primera Infancia Ministerio de Educación Nacional. Octubre 2010.

²⁴ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 12. (enero 22 de 1991). Por la cual se aprueba la convención sobre los derechos del niño adoptado por la asamblea general de las naciones unidas. [en línea]. Bogotá D.C. (Colombia): 1991. [citado el 13- 10- 04]. Disponible desde: <<http://goo.gl/M9mwzq>>

²⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia: Guía 10. Bogotá, (Colombia): MEN. 2009. P. 7

competencias para la vida que permitan a los niños y las niñas interactuar consigo mismo, sus pares, adultos y con el ambiente físico y social que los rodea, además de ser la etapa vital en que ocurre el mayor desarrollo del cerebro, el cual depende no solo de los genes, sino del entorno en el que el niño crece, de su nutrición, su salud, de la protección que recibe y de las interacciones humanas que experimenta. Los aprendizajes significativos que se dan en los primeros años favorecen el desarrollo humano, el desarrollo sostenible, el logro de la paz y la estabilidad de las naciones y estos dependen directamente de sus procesos educativos.

La educación inicial es una tarea compleja que implica múltiples sectores y actores sociales y muy diversos procesos. Atender y educar niños y niñas con calidad y pertinencia para el óptimo desarrollo como personas individuales y como ciudadanos constructores de sociedades democráticas, implica por una parte, tener políticas y programas que agencien estos procesos, y por otra, producir y divulgar conocimiento interdisciplinario, útil y pertinente, en los contextos particulares en los que los niños y niñas construyen su biografía personal, despliegan su potencial humano y se constituyen en agentes sociales.

Así, la implementación de procesos de formación de los agentes educativos comunitarios, se debe enmarcar en desafíos que permitan incorporar y resignificar la experiencia de los agentes educativos en sus prácticas educativas cotidianas; formular estrategias diversificadas de capacitación, teniendo en cuenta problemáticas locales, saberes previos y nivel de escolaridad del agente comunitario y de los roles específicos que se espera de ellos en relación con la atención de los niños y niñas; buscar sistemas de convalidación de las prácticas que faciliten los sistemas de acreditación de estos procesos de formación, y, mejorar las estrategias de acompañamiento a los agentes comunitarios, que permitan la apropiación del conocimiento y los procesos de atención en equilibrio con su cultura y saberes propios, visibilizando este nuevo rol social, más allá de una función de voluntariado.

Ahora bien la formación de agentes educativos de educación inicial debe afrontar temas críticos y desafíos en cuanto a la cobertura de atención de la primera infancia, según los resultados de la investigación “atención integral a la primera infancia en Latinoamérica”²⁶ se evidencia que para 1998, las desigualdades en la atención de grupos etáreos eran relevantes, observándose mayor cobertura en los niveles de 6 y 5 años, bajos en los niveles de 3 y 4 años, y una reducción significativa en el grupo de 0 a 2 años. Ahora bien, en Colombia, de acuerdo con la encuesta de calidad de vida (ECV) aplicada en el 2003 existen 4.300.000 niños y niñas menores de 5 años de los cuales el 70% no recibe ningún tipo de atención relacionada con cuidado, protección y educación, y más de las tres cuartas partes de ellos pertenecen los niveles de Sisben 1 y 2²⁷. Esto pone en evidencia la problemática relacionada con la oferta y demanda de programas educativos para este grupo poblacional.

A esta problemática se le suma que el 50% de los padres encuestados consideran que sus hijos aún no tienen la edad necesaria para asistir a una institución educativa, por otra parte, el 24% señala que sus hijos menores de 5 años no asisten porque no hay una

²⁶ PERALTA María Victoria y FUJIMOTO Gaby. Atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y desafíos para el siglo XXI. [en línea]. Santiago (Chile): I.B.C, 1998. P. 108. [citado el 2013-10-06]. disponible desde: <http://goo.gl/mHe0yb>

²⁷ Op.cit. P. 27

institución educativa cercana a su vivienda. Esta situación en la zona rural es mucho más compleja, ya que la inversión es más escasa y por ello la oferta y la demanda es mucho menor. En la zona rural el 45% de los padres de familia indica que no cuentan con una institución próxima donde sus hijos e hijas puedan recibir atención y educación, lo que explica el hecho de que una gran proporción de niños y niñas campesinos inician su proceso educativo directamente al primer grado de la básica primaria. Ello significa que para finales del siglo XX y principios de XXI no se valora positivamente la prestación que cumple la educación para el ciclo de 0 a 6 años.

Actualmente, , muchos aspectos en el tema de atención integral a la infancia se han transformado, entre los cuales se evidencia el aumento en oferta e inversión en políticas y programas que promueven el desarrollo integral del niño a nivel local, regional, nacional e internacional; la transformación de las formas de gestión y desarrollo curricular con la finalidad de compatibilizar con las necesidades de la región; por otro lado, se han diversificado las modalidades de atención “para lograr coherencia al reorganizar los servicios y unificar criterios entre sectores al momento de garantizar las diversas atenciones que requieren los niños y las niñas”²⁸. Además de los Hogares Fami, Infantiles y Comunitarios, el Grado Cero, los programas de Educación Familiar para el Desarrollo Infantil (PEFADI), supervivir y Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario, surgen los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) y la modalidad de Educación Inicial Familiar.

Los CDI concebidos como instituciones dirigidas a atender y promover un desarrollo integral a través de la educación inicial, con la participación de profesionales idóneos en temas relacionados con los diferentes componentes de la atención integral, que hacen efectivos todos los derechos de los niños y niñas en primera infancia y la modalidad de Educación Inicial Familiar como un proceso de atención no convencional, que posibilita el abordaje integral del niño y la niña en entornos familiares y comunitarios.²⁹ Así mismo se amplía la cobertura en jardines infantiles privados donde se atienden estos niños y niñas por lo general en jornada completa.

Frente a esta la diversidad de entornos educativos formales e informales que se instalan y programan en la región colombiana es posible que Feigelson Michael tenga razón “Cada vez hay más atención a los niños más pequeños, pero en los países donde existe esa situación casi siempre hay una brecha entre equidad y calidad. Y ese sigue siendo un problema crítico”³⁰.

Es por esto que el Ministerio de Educación Nacional en conjunto con el Instituto ICBF y en alianza con otras entidades públicas y privadas de orden nacional y local, lideran la implementación de la política de atención integral para la primera infancia generando gran impacto en la sociedad con sus planes, proyectos y programas. Según Vélez White “desde el 2007 se ha logrado consolidar cuatro alternativas de servicio. La primera mediante instituciones especializadas orientadas por equipos interdisciplinarios de profesionales, la segunda a través del apoyo profesional y la cualificación del trabajo de

²⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Modalidades de la educación inicial [En línea] Bogotá (Colombia): Min Educación. 2013 [Citado el 19-09-2014]. Disponible desde: <<http://goo.gl/ljxBL8>>

²⁹ *Ibíd.*

³⁰ FEIGELSON, Michael. La demanda por poner la primera infancia en la agenda tiene que venir desde los ciudadanos. [en línea]. Perú. 2010. edición 24 [Citado el 2013-10-06]. Disponible desde: <<http://goo.gl/yFcC4e>>

las madres comunitarias, la tercera por medio del trabajo con las madres y padres de familia y la última mediante el trabajo con ludoteca”.³¹

Si se tiene en cuenta que la política pública de infancia es un proceso en el cual se distribuye el poder que involucra tanto el sujeto individual como el colectivo y por ende sueños y metas individuales y proyectos sociales, todos estos inmersos en un espacio contextual, es de vital importancia trabajar en pro de la primera infancia desde un colectivo que gestione programas de calidad. Al respecto, a nivel nacional se encuentra en marcha la actual estrategia de atención integral a la primera infancia promovida en el gobierno de Juan Manuel Santos, denominada “de cero a siempre” estrategia que permite cristalizar la Política Pública Nacional de Primera Infancia: Colombia por la primera infancia adoptada mediante el Conpes 109 de 2007.

La Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia “De Cero a Siempre”, “es un conjunto de acciones planificadas, dirigidas a promover y garantizar el desarrollo infantil de los niños en la primera infancia, a través de un trabajo unificado e intersectorial, que articula y promueve el desarrollo de planes, programas, proyectos y acciones para la atención integral que debe asegurarse a cada niña y cada niño, de acuerdo con su edad, contexto y condición”³². Las gestiones realizadas por las entidades gubernamentales y no gubernamentales son notorias, evidenciándose el esfuerzo de involucrar a las familias y agentes educativos dentro de procesos que lleven a optimizar el desempeño de sus actividades diarias para la atención y desarrollo integral de la primera infancia, pese a esto es importante reconocer que las políticas públicas no dan fin a las necesidades de los niños y niñas y tampoco las reformas a las normas constitucionales conllevan del todo a obtener un planteamiento eficaz acerca del conocimiento por parte de todos los ciudadanos sobre una política pública de infancia, tampoco la familia es quien puede suponer acabar con la violentación de los derechos de los niños y niñas, lo que se requiere es que todos los actores relacionados con la primera infancia reconozcan los programas y planes que brindan estas entidades y se apropien e implementen de manera eficaz la política pública para la primera infancia, para lo cual es indispensable que existan procesos de formación intencionados para ello que permitan que la sociedad se condense en torno al desarrollo integral de la primera infancia. En los últimos años los Derechos Humanos han dejado de ser simplemente cuestión jurídica y han trascendido a muchas otras disciplinas, el desarrollo teórico es amplio y bien fundamentado y se ha consolidado la fuerza y legitimidad de la cual gozan, desde el punto de vista legal, hoy los ciudadanos, dado que se hace un llamado a respetarlos y hacerlos valer sin ningún tipo de condición. Estos derechos constituidos por un conjunto de principios y valores que tienen como finalidad la convivencia entre los seres humanos, tiene como puntos fundamentales, la dignidad humana, derecho a la vida y a la libertad procurando cada día un perfeccionamiento que aporte a mejores resultados en todas y cada una de las actuaciones del individuo.

En consecuencia los entornos educativos deben incorporar los derechos humanos dentro de las actividades pedagógicas y propiciar espacios donde los niños y niñas se familiaricen con sus concepciones, promoción y garantía. Según SANDOBAL “se ha

³¹ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. 2009, Op.cit., p. 6

³² PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Estrategia de atención integral a la primera infancia: Fundamentos Políticos, técnicos y de gestión. De cero a siempre. Bogotá: Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia. 2013, P.8.

reconocido que la positivización de los derechos humanos ha abierto espacios institucionales que han permitido a los diferentes grupos sociales, constituirse en sujeto de derecho, y por consiguiente, ha proporcionado a estos, instrumentos para su exigibilidad y consecuente vigencia”.³³

Los agentes educativos tienen una gran responsabilidad en el ejercicio de su labor formadora de seres humanos de primera infancia ya que tienen el compromiso de brindar una atención integral y acorde a las potencialidades, particularidades y necesidades de la población infantil, ya que al garantizar una atención integral los niños y niñas tienen mayores probabilidades de asistencia escolar, mejoran de sus destrezas motoras, y tienen mejores resultados en las pruebas de desarrollo socio- emocional³⁴.

En este sentido de acuerdo con el informe del ICBF, “en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, el ICBF tiene la meta de formar o cualificar a 50.000 agentes educativos vinculados a los servicios de atención a la primera infancia, haciendo especial énfasis en las madres comunitarias. Dicha meta se alcanza a través de procesos de profesionalización, formación técnica y cualificación permanente.”³⁵ Durante el año 2014 “120 madres comunitarias iniciaron su proceso de formación en Caldas (Manizales, Chinchiná, Neira), 170 en Santander (Piedecuesta, Girón y Floridablanca), 112 en Antioquia (Medellín, Bello y Urabá) y 300 en Neiva y Bogotá (beneficiando a madres comunitarias de Cundinamarca), gracias al convenio con la Licenciatura de Pedagogía Infantil de la Iberoamericana”³⁶ con el fin de mejorar las capacidades de atención a los niños y niñas de los Hogares Comunitarios de Bienestar.

En este contexto, diversas investigaciones han estudiado la atención pedagógica de las madres comunitarias, entre ellas las investigaciones, la política pública de primera infancia y las madres comunitarias desarrollada por JARAMILLO³⁷, madres comunitarias el ser y el hacer, una construcción social desarrollada por SOTO y CASANOVA³⁸, las madres comunitarias en Colombia, evaluación y participación, desarrollada por ZABALA³⁹ transformaciones alrededor del discurso, practicas educativas, actitudes y relaciones sociales de las madres comunitarias del ICBF, “pueblo viejo” magdalena. Desarrollada por CIFUENTES, PEREZ, BORJAS, OSORIO Y JARAMILLO⁴⁰, en Chía, Cundinamarca

³³ SANDOBAL, Alexis. Derechos humanos y políticas públicas. [En línea]. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe vol. 90.num 2. Costa Rica. Editorial redalyc. 2011. [Citado el 13- 10- 08]. P. 3. Disponible desde: <<http://goo.gl/9gXIOH>>

³⁴ BENNETT, John. Startig strong II: Early childhood Education and Care. [en línea]. 2006. disponible desde: <<http://goo.gl/rukFvx>>

³⁵ ICBF. Primera infancia: formación y cualificación del talento humano y familias. [en línea]. (COLOMBIA): Bogotá. 2014. [citado el 16-11-14]. Disponible desde: <http://goo.gl/8M7TrD>

³⁶ Ibíd.

³⁷ JARAMILLO, Leonor. La política de primera infancia y las madres comunitarias. [en línea]. (COLOMBIA): magdalena. Universidad del norte. 2009. P. 14. [citado el 16-11-14]. Disponible desde: <http://goo.gl/NBI7JT>

³⁸ SOTO, Franci y CASANOVA, Helen. Madres comunitarias el ser y el hacer, una construcción social. Tesis para optar al título de licenciadas en etnoeducación y desarrollo comunitario. [en línea]. (COLOMBIA): Pereira. Universidad Tecnológica de Pereira. 2009. P. 80. [Citado el 16-11-14]. Disponible desde: <http://goo.gl/s13Uyy>

³⁹ ZABALA, Julio. las madres comunitarias en Colombia. Investigación sobre evaluación participativa. Tesis doctoral. [en línea]. Granada. Universidad de Granada. 2006. P. 132. [CITADO EL 16-11-14]. Disponible desde: <http://goo.gl/HMdRhT>

⁴⁰ CIFUENTES, Belkis. PEREZ, Aura. BORJAS, Mónica. OSORIO, Margarita y JARAMILLO, Leonor. transformaciones alrededor del discurso, practicas educativas, actitudes y relaciones sociales de las madres comunitarias del ICBF, “pueblo viejo” magdalena. Tesis de grado para optar al título de licenciatura en pedagogía infantil. [en línea]. (Colombia): Barranquilla. Universidad del norte. 2008. P. 134. [citado el 16-11-14]. Disponible desde: <http://goo.gl/OYJgPf>

PASTRANA⁴¹, desarrolla la investigación, madres comunitarias en formación permanente por un cuidado integral a la primera infancia.

Estas investigaciones evidencian diferentes aspectos problemáticos en el panorama de la atención a la primera infancia desde la labor de las madres comunitarias, por su parte JARAMILLO⁴², en su investigación concluye que las ageste educativas del municipio pueblo viejo, magdalena, no tienen claridad en el rango de edad que comprende la primera infancia, destacando la falta de sentido y coherencia en la redacción, la falta de sustentación en cuanto al porqué de la importancia de la infancia, entre otros, en congruencia, CIFUENTES, PEREZ, BORJAS, OSORIO Y JARAMILLO,⁴³ en su investigación exponen en cuanto al proceso de planeación de las madres comunitarias, dificultad en: concretar los indicadores de desempeño en las actividades, diseñar actividades integrando las dimensiones de los niños, el uso de estrategias para evaluar las actividades; también exponen que las agentes evidencian como función principal la enseñanza de saberes, destrezas y los valores que requerirán en su vida adulta, sin que ello implique que se reconozca ni comprenda su particularidad para razonar o sentir, es decir desde una concepción de niño como sujeto de educación y escolarización, PASTRANA⁴⁴, expone a partir de su proceso investigativo, que las madres comunitarias orientan sus acciones pedagógicas hacia un visión tradicionalista, falta de herramientas pedagógicas para un adecuado desarrollo cognitivo en los niños y niñas, como también la falta de acompañamiento de redes de apoyo primarias (familia, amistades y vecinos) dificultando el proceso de sensibilización entre las relaciones interpersonales.

OCHOA Y ARIZA⁴⁵ por su parte en su investigación determinan que las madres comunitarias “muestran un desarrollo intermedio de la competencia de manejo de información por lo que se evidencia la necesidad de fortalecer esta competencia dado que el agente educativo es la primera fuente para identificar y detectar las problemáticas que vulneran y afectan el desarrollo de los menores a su cuidado”⁴⁶, no obstante En relación a la competencia para la convivencia y la vida en sociedad, evidencian “un buen manejo de las relaciones interpersonales y alta capacidad para llegar a Acuerdos y Resolver Conflictos, así como buen nivel de desarrollo vincular con los niños”⁴⁷. Estos hallazgos en las diferentes investigaciones anteriormente expuestas, pone en evidencia básicos y problemáticas que marcan una brecha entre calidad y equidad lo cual pone en manifiesto una problemática ya que la calidad de la educación inicial está íntimamente ligada a la formación de los agentes educativos que la realizan; de otro lado, SOTO Y CASANOVA⁴⁸ exponen que el rol de las agentes educativas, madres comunitarias es

⁴¹ PASTRANA, Sandra. Madres comunitarias en formación permanente: por un cuidado integral a la primera infancia. Proyecto de grado para obtener el título de especialista en gerencia educativa. [en línea]. Bogotá .D.C. Universidad de la sabana. 2012. P. 87. [citado el 19-11-14]. Disponible desde: <http://goo.gl/rbM5m9>

⁴² JARAMILLO, Leonor. Op.cit. P. 14

⁴³ CIFUENTES, Belkis. PEREZ, Aura. BORJAS, Mónica. OSORIO, Margarita y JARAMILLO, Leonor. Op.cit. P. 134

⁴⁴ PASTRANA, Sandra. Op.cit. 87

⁴⁵ OCHOA, Maria y ARIZA, Norma. Valoración de las competencias de los agentes educativos vinculados al programa hogares ICBF. [En línea]. Barranquilla (Colombia): Fundación Promigas. 2009. [citado el 19-11-14]. Disponible desde: <http://goo.gl/4N9j2h>

⁴⁶ *Ibíd.* P. 38

⁴⁷ *Ibíd.* P. 38

⁴⁸ SOTO, Franci y CASANOVA, Helen. Op.cit. P. 80

integral en la medida en que desarrollan diversos roles, como segunda madre, como cuidadora, como protectora, y como educadora siendo un actor social, entendida como un sujeto colectivo que posee una identidad propia, portadora de valores, con cierto número de recursos que le permiten actuar en la sociedad, que cumple diversas funciones.

De acuerdo con lo expuesto hasta el momento, es necesario que los agentes educativos se apropien de los elementos relacionados con la atención y desarrollo integral que plantea la política pública de infancia, ya que la formación de los agentes educativos implica que se tenga conciencia de la repercusión que tiene su labor para la sociedad y sobre todo, lo mucho que se puede lograr al desarrollar y construir actitudes, saberes y actuaciones desde la etapa infantil de los niños y niñas, dentro de los planes de una política exigente que demuestra que aporta significativamente al desarrollo integral del niño y a la formación de un futuro ciudadano con miras a lograr la transformación de la sociedad.

Según Simarra Torres, “no es posible mejorar la calidad de la educación sin mejorar prioritaria y sustancialmente la calidad profesional de quien enseña”⁴⁹; por ello es urgente proporcionar mecanismos que lleven a su cualificación profesional para que reconozcan la importancia de comprender a profundidad la Política Pública ya que esta exige más que un proceso de enseñanza y aprendizaje una atención integral, globalizadora del niño.

De ahí que la calidad de la educación inicial está íntimamente ligada a la formación de los agentes educativos que la realizan, quienes requieren una formación permanente que corresponda a las demandas y necesidades sociales, para posibilitar adecuadas y oportunas intervenciones en la población infantil que afronta diversidad de problemáticas (alimentarias, sociales, familiares, educativas entre otras). “Por esta razón, el perfil del maestro ha de ser el de una persona culta, que combine saberes específicos y didácticos, que sea capaz de utilizar recursos para transformar esos saberes en elementos de aprendizaje, que tenga conciencia social para educar en valores democráticos a ciudadanos críticos, que sepa incorporar el entorno como parte activa del territorio educativo y que tenga capacidad afectiva.”⁵⁰

Tras los argumentos presentados, se tiene la seguridad que la formación del profesorado es un componente clave para prestar una atención integral de alta calidad, que asegure un entorno de aprendizaje para la Primera Infancia. La educación necesita ser pertinente y la formación del profesorado continua y permanente. A partir de los planteamientos expuestos, la presente investigación pretende dar respuesta al siguiente interrogante:

¿Cuáles son los procesos de formación de los agentes educativos, desde la política pública para la primera infancia en los hogares comunitarios del municipio de Pereira?

⁴⁹ SIMARRA TORRES, Julia. Formación de agentes educativos institucionales y comunitarios en Colombia: Estrategias clave de la educación inicial. [en línea] Bogotá: (Colombia): 2010 [citado el 12-09-2014]. Disponible desde: <<http://goo.gl/cu0kk4>>

⁵⁰ MARCHESI ULLASTRES, Álvaro. Formación de docentes y educadores en educación infantil: Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia. [en línea]. Bogotá D.C. (Colombia): 2008. P. 21 [citado el 13- 10- 04]. Disponible desde: <<http://goo.gl/73MBdm>>

2. JUSTIFICACIÓN

En la población infantil el periodo comprendido entre la gestación y los seis años es la etapa más importante en la vida del niño, puesto que es la base de los procesos tanto cognitivos, como psicológicos, afectivos y sociales. Al respecto la UNICEF⁵¹ plantea que es importante el desarrollo de esta primera etapa en la vida; toda vez que es el momento en el que se inicia la formación de la inteligencia, el comportamiento y la personalidad y se construyen las condiciones para el ingreso del niño a la vida social y cultural.

En el mismo sentido la Comisión Intersectorial⁵² plantea que las bases sobre las cuales se irán desarrollando las capacidades, habilidades y potencialidades humanas (motricidad, pensamiento simbólico, relaciones consigo mismo, con los demás y con el entorno), se establecen en los primeros años de vida, etapa en la cual los niños aprenden y se desarrollan más rápidamente que en cualquier otra fase, ya que proliferan conexiones neuronales de su cerebro que se encuentra en pleno desarrollo; por lo tanto las condiciones ambientales en las cuales se desarrolla la primera infancia pueden afectar su salud y comportamiento, razón por la cual el estímulo durante y después de la gestación es determinante para el desempeño en la vida adulta, máxime si se tiene en cuenta que una buena educación inicial se relaciona con mejores logros del desarrollo cognitivo, lo que incide positivamente en el desempeño académico, la menor deserción y repitencia escolar futura y la obtención de mejores resultados en pruebas de desarrollo motor y socio-emocional, de acuerdo con lo expuesto por Bennett⁵³.

Ahora bien, la Organización Mundial para el Desarrollo Económico (OCDE) afirma que “la calidad del ambiente de aprendizaje a menudo es pobre debido a la débil orientación del Estado y la falta de capacitación del personal, al igual que las precarias condiciones en los jardines infantiles que prestan atención a la primera infancia”⁵⁴, además agrega que “Las relaciones estables, receptivas, estimulantes y las experiencias de aprendizaje enriquecedoras en los primeros años proporcionan beneficios para el aprendizaje durante toda la vida, para el comportamiento, así como para la salud física y mental.”⁵⁵

Partiendo del anterior contexto se hace necesario la implementación de estrategias convenientemente orientadas a la nueva mirada con que se asume actualmente la educación inicial para la primera infancia, dado que el progreso del país y por ende su capital humano, están supeditados a la garantía de derechos en esta etapa, al respecto Heckman expone que “como sociedad no podemos darnos el lujo de aplazar la inversión en los niños hasta el momento en que se conviertan en adultos, tampoco podemos

⁵¹ UNICEF. Un mundo apropiado para los niños y las niñas. Op.cit.

⁵² PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Estrategia de atención integral a la primera infancia: De cero a siempre. 2013, Op.cit., P. 19

⁵³ BENNETT, John. Startig strong II: Early childhood Education and Care. [en línea]. 2006. [Citado el 23-02-14] disponible desde: <<http://goo.gl/rukFvx>>

⁵⁴ BENNETT, John. Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia. educación en la infancia temprana y sistemas de cuidado en los países de la (OCDE): Tradición y la gobernanza. [En línea]. Montreal (Canada): Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2010. P1-5. . [Citado el 23- 02- 14]. Disponible en: <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/BennettESPxp.pdf> >

⁵⁵ SHONKOFF, J. Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia: Investment in Early Childhood Development Lays the Foundation for a Prosperous and Sustainable Society [En línea]. Montreal (Canada): Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2009. p1-5. . [Citado el 23- 02- 14]. Disponible en: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/ShonkoffANGxp.pdf>

esperar hasta que ellos alcancen la edad para asistir a la escuela – un momento cuando puede llegar a ser demasiado tarde”⁵⁶

Para Colombia la inversión en primera infancia es inaplazable, de acuerdo con las estadísticas de la Comisión Intersectorial de la Primera infancia⁵⁷ en el país existen 5.132.760 niñas y niños en primera infancia, registrándose un total anual 700.000 nacidos, de los cuales 1 de cada 10 presentan bajo peso al nacer, el 13.2% del total presentan desnutrición crónica, 1 de cada 4 niños no asiste a controles de crecimiento y desarrollo, 6 de cada 10 son privados de un entorno protector, 1 de cada 5 no tiene completo su esquema de vacunación, 3 de cada 4 en condición de vulnerabilidad no recibe atención integral, 1 de cada 4 niños nacidos fueron reportados como no deseados, 1 de cada 5 mujeres adolescentes ya son madres y en promedio se da 1.8 meses de lactancia materna de los 6 meses sugeridos; así mismo para el 2010 se denunciaron 2796 casos de violencia sexual y 7.564 casos de maltrato infantil.

Para la Comisión “resulta inadmisibles la situación de precariedad social y económica en que viven más de la mitad de los niños y niñas menores de 6 años, en el país, situación de inequidad que puede superarse si desde los primeros años de vida la primera infancia cuenta con una atención integral de calidad que le garantice los derechos a una vida individual y social de mayor bienestar”⁵⁸. De esta manera, la decidida acción del Estado, la sociedad, la familia y los agentes educativos son fundamentales para favorecer el desarrollo infantil en la primera infancia y así contribuir a la superación y/o mitigación de las condiciones en que se sumen las poblaciones más vulnerables.

La atención integral a la primera infancia desde los procesos de formación de los agentes educativos con relación a la Política Pública de Primera Infancia, tiene diferentes aspectos de importancia. Desde el punto de vista pedagógico resulta interesante en la medida en que los hallazgos de esta investigación puede servir de insumo para revisar los procesos formativos que se adelantan con los agentes educativos que hoy día prestan su servicio a los niños, evidenciando de igual forma las posibles irregularidades, necesidades, dificultades o por el contrario las fortalezas, aciertos y los puntos a favor sobre la forma como los procesos de formación se visibilizan para brindar una atención a la primera infancia de manera integral, que permita el desarrollo del individuo desde lo cognitivo, psicológico, social, cultural y en otros aspectos del desarrollo que se gesta al interior de los diversos entornos educativos existentes.

No obstante es importante tener claro que independientemente del servicio institucional al que la población infantil acceda, es necesario que los procesos de atención sean consecuentes con las designaciones políticas del país, tales como los lineamientos curriculares de preescolar, el CONPES 109, la estrategia de Cero a Siempre y demás políticas que a nivel nacional, regional y local cobijen la población de primera infancia; esto con el fin de garantizar una atención óptima a los niños que a la edad de 0 a 6 años tienen las capacidades, habilidades y las condiciones necesarias para que alcancen

⁵⁶ HECKMAN, James J. Invertir en la primera infancia. Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia [en línea]. Montreal (Canada): Centre of Excellence for Early Childhood Development. 2002 [Citado el 26 de septiembre de 2014]. Disponible desde: <http://www.encyclopediainfantes.com/documents/HeckmanESPxp.pdf>

⁵⁷ PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Estrategia de atención integral a la primera infancia: De cero a siempre. 2013, p. 8

⁵⁸ *Ibíd.*

todo su potencial de desarrollo y para el inicio de los procesos formativos esenciales que tendrán grandes compensaciones futuras en el medio en que se desempeñe ya sea laboral, social y/o afectivo, toda vez que esta atención “establece una base ya sea sólida o frágil para todo el aprendizaje, la salud y el comportamiento subsiguiente.”⁵⁹

Ahora bien, el hecho mismo de que existan unas políticas establecidas en favor de una atención integral digna, de calidad y que promueva la garantía de los derechos de los niños y las niñas, no conlleva a que en los diferentes contextos de atención se estén implementando. Por un lado se puede presumir que en los espacios educativos que no tienen inspección de ninguna entidad por parte del Estado estén lejos de brindar una atención que involucre todos los aspectos contemplados en la política y es de esperar que en la zona rural esta problemática sea aún más notable. También se puede conjeturar que en dichos entornos todavía se le sigue restando importancia a esta etapa inicial por falta de información y formación docente. En este sentido la presente investigación podrá tener como resultado un análisis de la coherencia entre los procesos de formación de los agentes educativos y la aplicación de lo estipulado por la política pública de infancia.

La Política Pública para la Primera Infancia permite fomentar la construcción de ciudadanía del niño y la niña, de tal forma que pueda actuar sobre la constante transformación del mundo, de igual forma promueve el mejoramiento en las condiciones de cuidado y crianza, salud, alimentación y nutrición, educación inicial y recreación, y aunque se reconoce el avance que se ha logrado en comparación a las dos décadas anteriores, representado en el surgimiento de planes, proyectos y programas que consideran al niño y a la niña como sujetos de derecho, las instituciones de atención a la primera infancia deben asumir la responsabilidad que les compete en relación con los procesos de formación de los agentes educativos que apoyan y sostienen el proceso de desarrollo integral de los niños y niñas, tanto dentro como fuera de las instituciones.

Es probable que aún en este tiempo ciertos agentes educativos tengan concepciones tradicionalistas acerca de la importancia o relevancia en la etapa inicial del ser humano y en consecuencia le resten importancia a las políticas establecidas por el gobierno; bien vale la pena recordar que hasta hace algunos años los centros de formación a la hora de buscar los agentes educativos idóneos para la formación de los niños hasta los 6 años, tenían como principios la búsqueda personas que tuvieran capacidad para relacionarse con los niños, el carisma por encima del conocimiento específico sobre educación infantil, al respecto Julia Simarra⁶⁰ expone que esta situación se repite con mayor frecuencia en las zonas rurales o marginales, ante la imposibilidad de encontrar profesionales o de vincular agentes educativos con una concepción desfavorable para la primera infancia ante la educación.

Así mismo, cabe la posibilidad de que la formación de algunos agentes educativos siga siendo bajo las ideas que definían los marcos conceptuales y metodológicos de la educación años atrás como lo expone la misma autora; es decir, que hoy día, es posible que sigan vigentes las mismas tradiciones que forjaron la idea del “ser maestro” en el siglo XX. Ya que “continúan observándose casos en los que la construcción del perfil profesional que define el ser educador es la de un sujeto ejemplar y amoroso; partiendo de esta representación se concibe a la docencia como una “vocación” o como un

⁵⁹ SHONKOFF JP. Op.cit., p. 4

⁶⁰ SIMARRA, Julia. Op.cit.

apostolado.”⁶¹ En este marco paradigmático son muchos los agentes educativos que se han formado y que en la actualidad están en ejercicio, que de una u otra forma esos antecedentes educativos marcan su quehacer docente a bien o mal de los infantes.

Otra visión diferente que expone Simarra la denomina como la tradición técnica, “En esta visión los agentes educativos son vistos como técnicos cuya misión es la de ejecutar estrategias didácticas”⁶². De acuerdo con esta óptica; lo fundamental es la implementación de acciones que curricularmente son diseñadas para que los niños adquieran saberes y desarrollen habilidades cognitivas. Una tercera postura en la formación del educador es la “tradición académica” que según la autora, tiene un fuerte arraigo en las universidades. “Las instituciones universitarias de formación docente imparten una formación con una calidad educativa diferenciada pero que en la práctica, en ocasiones, observan serias dificultades de articulación didáctica con el contexto escolar.”, dejando de lado la concepción de las niñas y los niños como seres que se desenvuelven en la vida social a partir de la interacción con las personas que les rodean en un contexto particular y que crecen en busca de una autonomía cada vez mayor.

En contexto con los hogares comunitarios investigaciones como “explorando mi pequeño mundo” educación en hogares comunitarios, desarrollado por HURTADO y OSPINA⁶³, Apropriación de las madres comunitarias en prácticas culturales significativas para la educación de los niños y niñas en los hogares del ICBF en Cartago, Valle, desarrollado por HERNANDEZ⁶⁴, la política pública de primera infancia y las madres comunitarias desarrollada por JARAMILLO⁶⁵ permiten indagar particularidades del panorama de la primera infancia desde los agentes educativos, madres comunitarias.

Las anteriores investigaciones evidenciaron vacíos y problemáticas en las que es prioritaria la capacitación y formación; algunos de los vacíos encontrados de acuerdo con HURTADO⁶⁶ y OSPINA son la limitación en el desarrollo de actividades prácticas ya que los conocimientos de las agentes de educativas, no son claros ni consistentes, de acuerdo con la investigación desarrollada por HERNANDEZ⁶⁷, “los procesos de acompañamiento, crianza y aprendizaje entre las madres comunitarias y los infantes a su cuidado, tienen poco nivel de interacción dinámica, comunicativa y pedagógica, pues las actividades que se desarrollan generalmente se realizan a manera de juego o entretenimiento para los niños”⁶⁸. En concordancia, JARAMILLO⁶⁹, en su investigación expone que las agentes educativas no tienen claridad en cuanto a aspectos como: a la etapa que comprende la primera infancia y la importancia de ella, bajo nivel en cuanto a las competencias escriturales ya que evidencia carencia de sentido y coherencia en la redacción de las agentes.

⁶¹ *Ibíd.*

⁶² *Ibíd.*

⁶³ HURTADO, Svetlana y OSPINA, Luisa. “Explorando mi pequeño mundo” educación en hogares comunitarios. Proyecto de grado para optar por el título de licenciatura en comunicación e informática educativa. [en línea]. (Colombia): Pereira. Universidad Tecnológica de Pereira. 2010. P. 63. [citado el 16-11-14]. Disponible desde: <http://goo.gl/P3gjOm>

⁶⁴ HERNANDEZ, Miriam. Apropriación de las madres comunitarias en prácticas culturales significativas para la educación de los niños y niñas en los hogares del ICBF en Cartago, Valle. [en línea]. (Colombia): Cartago, valle. 2012. P. 24. [citado el 16-11-14]. Disponible desde: <http://goo.gl/40ceDd>

⁶⁵ JARAMILLO, Leonor. *Op.cit.* P. 14.

⁶⁶ HURTADO, Svetlana y OSPINA, Luisa. *Op.cit.* P. 63.

⁶⁷ HERNANDEZ, Miriam. *Op.cit.* P. 24.

⁶⁸ *Ibíd.* P. 24.

⁶⁹ JARAMILLO, Leonor. *Op.cit.* P. 14.

Ahora bien, de acuerdo con las anteriores posturas del perfil de formación de los agentes educativos se ve la necesidad de realizar un análisis de los procesos de formación de los agentes educativos para comprender las características del quehacer profesional con relación a la política pública de infancia; significa que los niños y las niñas requieren de personas adultas garantes de su desarrollo, por cuanto les aseguran condiciones de calidad que son pertinentes al momento vital en el que están y conforme a sus propias características y capacidades.

Reconocer a los niños y niñas como sujetos de derechos, permite encaminar esfuerzos para brindarles una atención adecuada desde la gestación, no sólo en la búsqueda de satisfacer sus necesidades básicas (salud, alimentación, educación, vivienda) sino también para ofrecer educación oportuna y potenciar su desarrollo de manera integral. Hacer realidad este propósito, plasmado en múltiples documentos de carácter nacional e internacional, se convierte en un compromiso ciudadano y en una política pública para la Atención Integral a la Primera infancia, que permita establecer los principios y fundamentos de una atención que promueve el desarrollo integral de los niños y niñas, a partir del reconocimiento de sus derechos, intereses, potencialidades y responsabilidades, en consideración de su proceso vital, sus características individuales y de los contextos en los que habitan. Esto implica que la labor docente es fundamental, la cual varía de acuerdo con sus concepciones, su formación y actualización educativa de su tarea formativa es por ello que con la presente investigación se pretende caracterizar los procesos formativos de los agentes educativos a partir del conocimiento de la política de la primera infancia.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

Interpretar los procesos de formación de los agentes educativos desde la política pública para la primera infancia en los hogares comunitarios en el municipio de Pereira.

3.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS:

Identificar los procesos formativos de los agentes educativos en los entornos institucionales de los hogares comunitarios, en los que se brinda atención a la primera infancia.

Describir los procesos de formación que direccionan las estrategias de intervención implementadas por los agentes educativos, a partir de sus discursos y sus prácticas.

Contrastar los discursos de los agentes educativos relacionados con los procesos de formación, con las prácticas pedagógicas, en el marco de la política pública de primera infancia

Analizar la coherencia entre los procesos de formación de los agentes educativos y la política pública para la primera infancia.

4. MARCO REFERENCIAL

4.1 MARCO CONTEXTUAL

A continuación, se expondrán y se describirá el entorno político, institucional y legal a nivel local, nacional e internacional. Por lo cual, se definirán las políticas, programas proyectos, legislación o normatividad vigente que el gobierno nacional, regional y local está implementando con respecto a la atención de la primera infancia, como también se expondrán las características sociales, culturales, socioeconómicas entre otras relacionadas con la primera infancia.

4.1.1 Marco político y legal:

En contexto actual a nivel mundial, las dos últimas décadas se ha prestado un interés significativo por los niños y las niñas, situación que se ha hecho presente en las agendas políticas públicas de muchos países que entendieron que asumir la atención y el bienestar de la primera infancia es una decisión política para enfrentar la pobreza y las desigualdades, además porque la educación inicial no es un lujo, es un derecho, y no existe equidad si no hay alternativas diversas de atención y prestación de servicios integrales calificados para todos, bajo los principios de corresponsabilidad, intersectorialidad e interdisciplinariedad.

El nuevo panorama para la niñez tiene su génesis en declaraciones y políticas internacionales, algunas de las cuales han sido planteadas en la Cumbre Mundial a favor de la Infancia de 1990⁷⁰, que hizo suya la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas⁷¹, aprobada por la Asamblea General el 20 de noviembre de 1989; la cual expone que “los niños deben ser reconocidos como sujetos sociales y como ciudadanos con derechos en contextos democráticos” y reconoce la relación entre padres e hijos como soporte fundamental para el desarrollo de estos últimos, apoyándose en cuatro principios fundamentales: La no discriminación (art. 2), el interés superior del niño (art. 3), el derecho del niño a la vida, la supervivencia y el desarrollo (art. 6) y el respeto por las opiniones del niño (art. 12).

Así mismo, las metas de los Objetivos de Desarrollo del Milenio⁷² plantean erradicar pobreza y hambre, reducir mortalidad infantil y mejorar salud materna, estos objetivos abarcan las temáticas presentes en la Declaración y el Plan de Acción a nivel mundial contenida en el documento “Un mundo apropiado para los niños”⁷³, el cual establece 21 metas principales y acciones estratégicas orientadas a la promoción y protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en el transcurso de los próximos 10 años, mediante la formulación y aplicación de políticas de desarrollo de la primera infancia para

⁷⁰ UNICEF. Nosotros los niños: Examen del fin del decenio de los resultados de la Cumbre Mundial en favor de la Infancia. Informe del Secretario General. [En línea] Párrafos 1-15 [Citado el 25-09-2014]. Disponible desde: <http://www.unicef.org/spanish/specialsession/about/world-summit.htm>

⁷¹ ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS. Convención sobre los derechos del niño: adoptada por la asamblea general de las naciones unidas el 20 de noviembre de 1989. [en línea]. Nueva york (USA): ONU. 1989. [citado el 29- 09- 14]. Disponible desde: <http://goo.gl/F66Gvj>

⁷² ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS. Objetivos de desarrollo del milenio: Informe de 2013. [en línea]. Nueva york (USA): ONU 2013 [citado el 29- 09- 14]. Disponible desde: <http://goo.gl/okLiQg>

⁷³ UNICEF Un mundo apropiado para los niños y las niñas. Op.cit. , 120 p

promover el desarrollo físico, social, emocional, espiritual y cognitivo de niños y niñas. En este marco, casi todos los países del mundo, se ha ocupado de formular políticas y orientaciones para la educación de la primera infancia, instalando una nueva concepción de niño y niña y de su atención como un derecho, resaltando la importancia del juego como vehículo en la primera infancia, para el desarrollo personal y social de los niños y niñas, así como en sus habilidades cognitivas y comunicativas.⁷⁴

Colombia, también ha compartido este movimiento internacional y hoy es un país reconocido en Latinoamérica por los esfuerzos realizados frente al tema de la integralidad, la consolidación de programas de atención a nivel territorial y las construcciones teóricas sobre el tema de primera infancia. Es evidente que el surgimiento de proyectos como la estrategia “Hechos y Derechos”⁷⁵, permitió la toma de decisiones sostenibles de Política Pública para la garantía de los derechos de la infancia, al realizar el balance de la gestión nacional y territorial frente a la protección integral de los derechos la niñez y la juventud, para identificar los retos y proyecciones para garantizar su sostenibilidad política, social, económica y ambiental, permitiendo que la primera infancia ocupará un lugar privilegiado dentro de las normativas.

Por su parte la Constitución Política de 1991 establece en el Artículo 44:

“Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia.

La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás.”⁷⁶

Con este reconocimiento de los derechos fundamentales de los niños y la obligatoriedad del Estado, la sociedad y la familia de protegerles contra toda forma de maltrato y explotación, la Ley 12 de 1991⁷⁷, introduce un cambio en la concepción social de la infancia: los niños deben ser reconocidos como sujetos sociales y como ciudadanos con derechos en contextos democráticos, apareciendo así como un derecho universal y como *un bien* asequible a todos, independientemente de la condición personal, familiar o social.

⁷⁴ PERALTA M.V y FUJIMOTO, G. la Atención integral de la primera infancia en América latina. 1998. Citado por: MEN-ICBF Guía N°35: Guía operativa para la prestación del servicio de atención integral a la Primera Infancia. Bogotá: 2010. P.49

⁷⁵ UNICEF. Estrategia departamentos y municipios por la infancia, la adolescencia y la juventud hechos y derechos. [en línea]. Santa Marta (Colombia): 2011. [Citado el 08- 10- 13]. Disponible en: <http://goo.gl/S5HI2h>

⁷⁶ COLOMBIA. ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. CONSTITUCION POLITICA DE COLOMBIA. (1991). [en línea]. Bogotá D.C (Colombia): Constitución Política de Colombia. [Citado el 05-10-2013]. Disponible desde: <http://goo.gl/u95O3d>

⁷⁷ COLOMBIA CONGRESO DE LA REPÚBLICA. LEY 12. Op.cit.

Por su parte la Ley 115, Ley General de Educación de 1994⁷⁸ establecen por primera vez el ciclo de educación preescolar con un año obligatorio. Este ciclo fue implementado en el país a través del Programa Grado Cero, el cual sembró las primeras bases de atención integral y realizó planteamientos pedagógicos innovadores. El MEN, además de adelantar otras modalidades de educación inicial (Plan Nacional para la Supervivencia y el Desarrollo Infantil, SUPERVIVIR, Educación Familiar para el Desarrollo Infantil, PEFADI) formuló Lineamientos Curriculares para el Preescolar en 1998 y generalizó el grado de transición en el territorio nacional.

Con la expedición del Código de Infancia y Adolescencia⁷⁹, la Ley 1098 de 2006, Colombia organizó su legislación mediante los postulados de los derechos de los niños, estableciendo en el artículo 29 el derecho al desarrollo integral en la primera infancia. Definiendo esta etapa como el ciclo vital comprendido entre los cero y seis años, etapa en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Esta normativa establece en su artículo 1° la protección integral, buscando garantizar a los niños un pleno desarrollo para que crezcan en el seno familiar bajo un ambiente cálido feliz de amor y comprensión, en el artículo 2° expone el establecimiento de normas para la protección integral y garantía del ejercicio de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes, así como su restablecimiento.

El mismo Código en el artículo 201, plantea que las políticas públicas de infancia y adolescencia son un “conjunto de acciones que adelanta el Estado, con la participación de la sociedad y de la familia, para garantizar la protección integral de los niños, las niñas y los adolescentes... ejecutándose a través de la formulación, implementación, evaluación y seguimiento de planes, programas, proyectos y estrategias.”, la cual según el artículo 202 tiene cuatro objetivos: 1) Orientar la acción y los recursos del Estado hacia el logro de condiciones sociales, económicas, políticas, culturales y ambientales, que hagan posible el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, como sujetos en ejercicio responsable de sus derechos. 2) Mantener actualizados los sistemas y las estrategias de información para la toma de decisiones adecuadas y oportunas. 3) Diseñar y poner en marcha acciones para lograr la inclusión de la población infantil más vulnerable a la vida social en condiciones de igualdad y 4) Fortalecer la articulación interinstitucional e intersectorial

En cuanto a las diferentes transformaciones y concepciones sociales frente a la concepción del niño y el significado del mismo, en diciembre de 2007 se formuló la Política Pública Nacional de Primera Infancia “Colombia Por La Primera Infancia”⁸⁰ política compilada en el Documento Conpes Social 109 y se incluyó la educación inicial, desde la perspectiva del desarrollo infantil, como una prioridad en el Plan Decenal de Educación 2006-2015.

Para la puesta en marcha de esta política el ICBF y el MEN, propusieron documentos como la Guía 35 de 2008 “Guía operativa para la prestación del servicio de atención integral a la Primera Infancia” y el Documento 10 de 2009 “Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia”. En este último documento se realiza la educación

⁷⁸ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. LEY 115. (Febrero 8 de 1994). Por la cual se expide la ley general de educación. [en línea]. Bogotá D.C. (Colombia): diario oficial, 1994. [citado el 29- 09- 14]. Disponible desde: <<http://goo.gl/43SRAZ>>

⁷⁹ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. ley 1098. Op.cit.

⁸⁰ DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. Política Pública Nacional de Primera Infancia: “Colombia Por La Primera Infancia”. Conpes Social 109. Bogotá: DNP-DDS-SS. 2007. 39 p.

inicial como un “proceso permanente y continuo de interacciones y relaciones sociales de calidad, pertinentes y oportunas, que posibilitan a los niños potenciar sus capacidades y adquirir competencias en función de un desarrollo pleno como seres humanos y sujetos de derechos. Como tal, requiere un cuidado y acompañamiento apropiado del adulto que favorezca su crecimiento y desarrollo en ambientes de socialización sanos y seguros”⁸¹.

A su vez, en este documento se define la implementación de la política de primera infancia a través de cinco estrategias: 1) Acceso de los niños menores de 5 años a una atención educativa, en el marco de una atención integral; 2) Construcción de Centros de atención integral para la primera infancia; 3) Formación de agentes educativos responsables de la educación inicial y atención integral de la primera infancia con un enfoque de competencias e inclusión; 4) Fortalecimiento territorial para la implementación de la política de educación inicial; y 5) Sistema de certificación y acreditación de calidad de la prestación del servicio de educación inicial.

En esta misma línea, la Ley de atención integral a la Primera Infancia, Ley 1295 de 2009⁸² dispone la atención integral a los niños y niñas de este ciclo vital, focalizando la atención en los estratos 1, 2 y 3 del Sisben, destacando el derecho de este grupo poblacional a garantizar en forma prioritaria la educación inicial, la cual podrá contar con metodologías flexibles que en consecuencia conduce a la necesidad de formar talento humano idóneo y formular lineamientos curriculares pertinentes para orientar esta formación.

En 2010 Bogotá formuló los Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial⁸³, que constituyen un importante antecedente de un acuerdo de ciudad, los cuales promueven la garantía del derecho a la educación de calidad en la primera infancia y brindan orientaciones para que los actores relacionados con la atención a la primera infancia reflexionen y organicen su práctica en escenarios en los que los niños y las niñas se desarrollen de manera feliz y protegida. Está organizado en cuatro pilares: juego, literatura, arte y exploración del medio.

El anterior panorama legislativo para la primera infancia, se ejecuta a través de la formulación, implementación, evaluación y seguimiento de planes, programas, proyectos y estrategias. Según el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, “Prosperidad para Todos” propuesto por el Presidente la Republica Juan Manuel Santos “El Estado es quien despeja el camino fija las reglas de juego y dirime los conflictos, pero el sector privado y la sociedad en general son quienes lo construyen y lo recorren”⁸⁴. Por tanto la sociedad tiene la obligación de incorporarse en los planes , proyectos y programas creados para el desarrollo y el crecimiento social, porque la política está creada para ser ejecutada y cumplida.

Estas experiencias nacionales se recogen actualmente en la estrategia “De Cero a Siempre” de la Presidencia de la República, la cual plantea lo siguiente:

⁸¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Competencias en primera infancia Guía 10. Op.cit.

⁸² CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 1295, citado por PRESIDENCIA DE LA REÚBLICA. Fundamentos técnicos de la estrategia de atención integral a la primera infancia. Op.cit

⁸³ ALCALDÍA DE BOGOTÁ. Lineamiento Pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito. Bogotá: s. f. 2010.

⁸⁴ SANTOS, Juan Manuel. Plan Nacional de Desarrollo 2010 – 2014: Prosperidad para todos. [en línea] Bogotá. D.C. (Colombia). [citado el 12- 10- 13]. disponible en: <http://goo.gl/Naw5qI>.

La mayor presencia de la primera infancia en la producción académica, así como la conciencia de trabajar por la visibilización de las niñas y niños menores de 6 años para darles el estatus que se merecen en razón a su dignidad de seres humanos y como corresponde por ser sujetos de derechos, han conducido las reflexiones, planteamientos, orientaciones y acciones del Estado en torno a la Estrategia de Atención Integral para la primera infancia. Todos los niños y niñas de primera infancia de Colombia deben ser tenidos en cuenta en las políticas que buscan mejorar sus condiciones de vida con el fin de promover su desarrollo integral en el seno de la familia y de las instituciones sociales...

Consecuentes con lo planteado, la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia se propone el pleno desarrollo de los niños y las niñas desde la gestación hasta antes de cumplir los 6 años, a través de la implementación de acciones, programas y proyectos dirigidos a la atención integral a la primera infancia en todo el territorio nacional... La integralidad en la estrategia se expresa a través de las concepciones de niño y niña y sus derechos, la atención y la gestión, que deben concurrir en los entornos en donde transcurren sus vidas⁸⁵

Mediante esta Estrategia el Gobierno Nacional busca garantizar la atención integral, no sectorizada, interinstitucional y universal para la primera infancia en Colombia. Por ello, está orientada a la garantía de los derechos de protección, salud, nutrición y educación inicial de los niños y las niñas menores de seis años, e incluye la participación de diversos actores como la familia, la comunidad, la sociedad y el Estado en dicha garantía. La estrategia enfatiza su accionar en los niños y niñas en condición de pobreza extrema y vulnerabilidad, población que no ha recibido atención integral de manera universal.

De Cero a Siempre prevé la articulación local y regional, privada y pública, la formación de los actores implicados en la garantía de los derechos de niños y niñas y el mejoramiento de las instituciones para la atención integral de la Primera infancia y se propone como una estrategia que incluye acciones nacionales, territoriales e intersectoriales que promueven diversos planes, programas, servicios y proyectos de acuerdo a la edad, el contexto y la condición de los niños y las niñas, para aportar a la universalidad, calidad y pertinencia en la atención integral y a la garantía de los derechos de los niños y las niñas de la primera infancia. Además, busca promover políticas públicas a largo plazo, construir relaciones y concepciones de la sociedad frente a los niños y las niñas desde antes de la concepción hasta los seis años, que garanticen su sano desarrollo y empoderen a las familias al reconocer su importancia en el desarrollo integral de los más pequeños.

En el 2011 nuevamente el Ministerio de Educación Nacional plantea dentro de la Política Educativa expresada en el Plan Sectorial “Educación para la Prosperidad” el objetivo de promover un trabajo armónico, continuo y articulado, entre todas las instancias y niveles que componen el sistema educativo en torno a unos énfasis que considera fundamentales para el proyecto educativo nacional en las próximas décadas: educación inicial en el marco de la atención integral a la primera infancia, calidad de la educación en todos los niveles, disminución de brechas de inequidad, pertinencia e innovación y finalmente, gestión, transparencia y eficiencia del sector.⁸⁶ Para el mismo año el decreto número

⁸⁵ PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Estrategia de atención integral a la primera infancia. 2013. Op.cit. p.5.

⁸⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Construyendo el Plan Territorial de Formación Docente. Guía para su elaboración. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Primera Educación Julio de 2011

4875⁸⁷ ordenó la creación de la Comisión Especial de Seguimiento para la Atención Integral de la Primera Infancia, la cual a través de informes semestrales debe plantear las sugerencias para el mejoramiento y el cumplimiento de las metas,

De acuerdo a lo anterior la atención integral a la primera infancia ha sido considerada una prioridad en la agenda social y política del país, a lo que ha contribuido la amplia movilización de la sociedad. Gobierno, ONG, familias, investigadores y actores sociales han hecho visible la importancia de la primera infancia como periodo de vida durante el cual se establecen las bases fundamentales del desarrollo humano. Razones de distinta índole (éticas, científicas, sociales y económicas) destacan la necesidad de actuar con calidad y oportunamente con miras a procurar los escenarios propicios para un desarrollo pleno de los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años.

En este sentido, las acciones educativas para la primera infancia han de estar dirigidas principalmente al reto de eliminar las barreras físicas, personales, actitudinales e institucionales que limiten las oportunidades, el pleno acceso y participación de los niños y niñas en todo el territorio nacional, desde un marco de equiparación de oportunidades y de reconocimiento de los derechos humanos, una atención integral, que permita el acceso a la educación inicial de los niños y las niñas, favoreciendo los máximos aprendizajes para la vida. El derecho a la educación desde la primera infancia, es el derecho a aprender y a desarrollar los múltiples talentos y capacidades.

En comparación de otros tiempos, actualmente en Colombia se evidencia la transformación positiva como lo expone Álzate⁸⁸, al expresar que los niños han pasado de una sociedad en la que eran invisibilizado a una sociedad que ve al niño desde una óptica diferente teniendo éste, el papel protagónico como constructor de su propio desarrollo, en el cual se involucran diferentes agentes familiares, sociales y educativos en pro de alcanzar las cuotas más altas de su desarrollo.

4.1.2 Marco institucional:

La ciudad de Pereira, capital del Departamento de Risaralda y área de influencia del estudio, fue fundada en 1863 y está ubicada en la región centro occidente del país, en la Cordillera Central de los Andes, a orillas del río Otún. Pereira está dividida en 19 comunas y 12 corregimientos, ubicándose el 95% de su territorio en zona rural, en el cual reside el 16% de sus habitantes. Es una importante cabecera urbana que en el aspecto económico predominan las confecciones, la metalmecánica y el comercio y que se ha convertido en el centro del Eje Cafetero, situación que la ha ubicado en lugar atractivo para los habitantes de municipios vecinos.

⁸⁷ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Decreto número 4815. (diciembre 22 de 2011) Por el cual se crea la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia y la Comisión Especial de Seguimiento para la Atención Integral a la Primera Infancia. [en línea]. Bogotá D.C. (Colombia): Diario oficial, 2011. [citado el 12-10-13]. Disponible desde: <<http://goo.gl/WVY7MX>>

⁸⁸ ALZATE, María victoria. La infancia: concepciones y perspectivas.2003. Op.cit. P. 113- 142.

Pereira cuenta con 428.397 habitantes de los cuales 33.269 son niños y niñas entre los 0 y los 4 años, según la estadística realizada por el Censo DANE en el año 2005⁸⁹. En términos sociales dicho Censo expone que el 13.01% de la población vive en condiciones de necesidades básicas insatisfechas (NBI), el 33% de los hogares Pereiranos se ubican bajo línea de pobreza y el 7.5% con ingresos insuficientes que los posiciona en línea de indigencia. Según proyecciones del DANE para el año 2009 “en el municipio de Pereira residían 56.275 niños y niñas en edades comprendidas desde el nacimiento hasta los 7 años, lo cual representa el 12% de la población total del Municipio (454.291).”⁹⁰ Según el rango de edad la población de niños y niñas de cuatro años es menor respecto a las demás edades (6.899), siendo el rango entre los 6 y 7 años donde existen mayor cantidad de niños y niñas (7.244). La mayor parte de la población infantil concentra en la zona urbana con un 80% respecto a un 11% del centro poblado y un 9% en la zona rural. Respecto a los demás municipios, Pereira es el que más población infantil tiene.

De acuerdo con el Análisis de Situación de los niños y las niñas en Primera Infancia de Risaralda⁹¹, desde la perspectiva de la garantía de los Derechos, los niños y niñas de la primera infancia del municipio de Pereira se ven amenazados, por un maltrato psicológico y físico muy marcado desde el mismo momento del embarazo, además de deficiencias nutricionales, tanto de las madres gestantes, como de los infantes, así como la insuficiente atención por parte de la familia, para quienes lo fundamental en la atención infantil se relaciona con su alimentación, desconociendo los demás aspectos inherentes al desarrollo humano. Además de esta desatención, se identifica una debilidad en las pautas de crianza.

El mismo análisis expone que en el municipio de Pereira, existen ciertas amenazas y actividades perjudiciales que vulneran la integridad de la Primera Infancia. Los casos comprenden el maltrato psicológico y físico, para 2009 en el grupo de 0 a 4 años se registraron 2.538 casos, y de 5 a 9 años 3.280; la violencia intrafamiliar, el abuso sexual, el desplazamiento, la violencia en general, prostitución, consumo y tráfico de drogas, explotación infantil, trabajo infantil, mendicidad y situación de calle. En el caso de mendicidad, desde la Policía de Infancia se asegura que son los propios padres los que utilizan a los menores de 6 años para ejercerla. Vinculada a la mendicidad, en ocasiones, existen niños en situación de calle de origen indígena. Según la Personería Municipal “*existe la idea de que Pereira es muy rentable para ejercer la mendicidad*”⁹², siendo los sectores como focos de situación de calle e indigencia: Villa Santana, La Dulcera y El Dorado (Cuba). Con relación a las estadísticas vitales, del año 2006 al 2007 se ve un incremento significativo en la tasa de mortalidad en la población infantil de 22 casos, mientras que el 2007 esta tasa se redujo siendo menos el número de casos⁹³

El ICBF, creado en 1968, es una entidad del estado colombiano, que trabaja por la prevención y protección integral de la primera infancia, la niñez, la adolescencia y el

⁸⁹ DANE. 2005, citado por DUQUE ESCOBAR, Libia. et al. Estadísticas sociales municipio de Pereira año 2006. población total del municipio de Pereira por edades quinquenales según censo 2005. [En línea]. Pereira (Colombia): Alcaldía de Pereira. Enero de 2007, p.22. [Citado en 24-10-2013]. Disponible desde: <http://goo.gl/DzKzPS>

⁹⁰ ALCALDÍA DE PEREIRA. Diagnóstico Primera infancia: Jugando y creciendo juntos. Pereira: Alcaldía de Pereira - Red de Universidades Públicas del Eje Cafetero – Alma Mater - Fundación Cultural Germinando. 2011 p.11

⁹¹ *Ibíd.*, p.11

⁹² PERSONERÍA MUNICIPAL DE PEREIRA, citado por ALCALDÍA DE PEREIRA. *Ibíd.*

⁹³ DANE. Estadísticas vitales y certificadas de defunción. 2006. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-305952_pereira.pdf

bienestar de las familias en Colombia. Con sus servicios brinda atención a niños y niñas, adolescentes y familias, especialmente a aquellos en condiciones de amenaza, insolvencia o vulneración de sus derechos. La Entidad cuenta con 33 regionales y 206 centros zonales en todo el país, llegando a más de 8 millones de colombianos con sus servicios.⁹⁴

Según el rector de la Universidad Tecnológica de Pereira, en Pereira, para el 2014 la población en primera infancia se estima en 41.121 niños. La cobertura total de atención del ICBF a la primera infancia es de 9.974 niños. De los niños atendidos sólo 1792 reciben educación inicial a través de CDI, los demás están a cargo madres comunitarias en las casas de éstas y en hogares infantiles, pero en todo caso sin el factor pedagógico y sin una apropiada formación inicial, sólo atendidos en cuidado y nutrición.⁹⁵

El ICBF proporciona atención a la comunidad por medio de programas y modalidades que tienen como objetivo brindar protección, garantizar el cumplimiento de los derechos y proporcionar bienestar a las familias Colombianas. La modalidad institucional funciona en espacios institucionales especializados para atender a los niños y niñas en la primera infancia. Estas modalidades están orientadas a los niños y niñas de primera infancia y sus familias y/o cuidadores, de manera prioritaria a los niños y niñas entre los dos años y hasta menores de 5 años y/o hasta su ingreso al grado de transición.⁹⁶

Los hogares comunitarios atienden a los niños y niñas menores de 5 años y tienen como objetivo brindar atención integral en afecto, nutrición, salud, protección y desarrollo psicosocial. En Pereira están en funcionamiento 395 hogares comunitarios atendiendo cada uno de ellos a 14 niños. Estos hogares según la estrategia de **cero a siempre** tienen seis modalidades de atención estas son: Hogares Comunitarios de Bienestar Familiares (Tradicionales), Hogares Comunitarios de Bienestar Grupales, Hogares Comunitarios de Bienestar Múltiples, Hogares Comunitarios de Bienestar Empresariales, Hogares Comunitarios de Bienestar FAMI, Jardines Sociales.

Los hogares infantiles brindan atención a los niños menores de 6 años, los cuales tienen como prioridad a familias con vulnerabilidad económica y social, además a quienes por circunstancias laborales u otras comprobadas por parte de sus cuidadores responsables, no pueden cuidar de ellos. En Pereira se cuenta con 7 hogares infantiles en las localidades de Kennedy (Hogar Infantil Kennedy), Avenida del Río (Hogar Infantil Ormazza), Centro (Hogar Infantil Risaralda), Cuba (Hogar Infantil Consota), Boston (Hogar Infantil Boston), Pablo Sexto (Hogar Infantil El Triunfo), El Jardín (Hogar Infantil El Jardín) estos establecimientos ofrecen sus servicios a 668 niños y niñas de la ciudad.

En **la modalidad familiar -FAMI-** (familia mujer e infancia) se atienden a las mujeres gestantes y lactantes prestándoles atención hasta que el niño o niña tenga 5 años de edad, actualmente Pereira dispone de 7 grupos cada uno de ellos cuenta con 6 subgrupos

⁹⁴ DEPARTAMENTO PARA LA PROSPERIDAD SOCIAL. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. [En línea] sede dirección general Bogotá Colombia. [Citado en 24-10-2013]. Disponible desde: <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/EiInstituto>

⁹⁵ ARANGO, Luis Enrique. Atención integral a la primera infancia. [en línea]. Pereira. (Colombia): UTP. 2014. [citado el 28- 02- 14]. Disponible desde: <<http://goo.gl/511Nzc>>

⁹⁶ INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR. Macro proceso gestión para la atención integral a la primera infancia. Definición de las modalidades de educación inicial. [En línea] Bogotá (Colombia): ICBF Marzo de 2013. [Citado 27-08-2014]. Disponible desde: <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/PrimerInfancia/pdf>

de 50 personas; para realizar el proceso de atención se forman grupos de 18 integrantes estos se reúnen cada 8 días teniendo un encuentro grupal, de igual manera una vez al mes también se realiza una visita en la casa de cada uno de los integrantes, el proceso es dirigido por una docente y una auxiliar. La otra modalidad es, la infantil esta atiende a los niños y niñas en zonas urbanas en espacios e instituciones.

Existe una modalidad complementaria a los anteriores programas, que contempla los Centro de Desarrollo infantil (CDI) definida en el marco de la Política Pública de Primera Infancia como modalidad complementaria a las acciones de la familia y la comunidad, dirigida a potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas y a garantizar el derecho que tienen de recibir una educación inicial de calidad, con la participación de profesionales idóneos en temas relacionados con los diferentes componentes de la atención integral⁹⁷ En la ciudad de Pereira se cuenta con 4 CDI ubicados en Puerto Caldas que atiende a 308 niños y niñas, en Tokio 308, Otún 270 y en San José 210 cupos.

En cuanto a la garantía al derecho que tienen todos los niños y niñas de Primera Infancia a una oferta que permita el acceso a una educación inicial, en el marco de una atención integral, en el municipio de Pereira se observa que la asistencia a las instituciones educativas disminuye con relación al rango de edad. En el siguiente cuadro se presentan los datos reportados en el informe Jugando y creciendo juntos⁹⁸

Cuadro 1. Asistencia a instituciones educativas de la primera infancia

AÑO	2 años	3 años	4 años	5 años
2006	0	1.299	2.276	7.018
2007	0	1.415	2.414	6.700
2008	9	1.470	2.838	6.893
2009	42	1.118	1.938	6.281

De otra parte en cuanto a la oferta educativa en el los jardines infantiles privados, según la Secretaría de Educación de Pereira, para octubre de 2013, la ciudad de Pereira cuenta con 106 jardines privados en funcionamiento.

Ahora bien, con relación a la oferta educativa para la formación y cualificación del talento humano encargado de la atención a la primera infancia, se reconoce la cualificación como un proceso que **apunta a la modificación o fortalecimiento de las prácticas**, la que implica, una construcción social de conocimiento, a través de la cual se reconocen los saberes, perspectivas, creencias y experiencias de los distintos actores sociales vinculados a la atención integral a la primera infancia⁹⁹. A diferencia de la cualificación, la formación se entiende como las acciones de educación formal que conducen a un título o certificación en los distintos niveles: educación media vocacional, educación para el trabajo y el desarrollo humano, educación técnica y tecnológica, educación superior y educación posgraduada (especializaciones, maestrías, doctorados y postdoctorados).¹⁰⁰ En este sentido se identifica que en la ciudad de Pereira existen diferentes centros

⁹⁷ PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Estrategia de atención integral a la primera infancia. 2013. Op.cit.

⁹⁸ ALCALDÍA DE PEREIRA. Diagnóstico Primera infancia. 2011. Op.cit., p.13

⁹⁹ CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO -CINDE-. Lineamiento técnico de cualificación del talento humano en servicio para la AIPI. Bogotá, D.C: MEN- Fundación Saldarriaga Concha: 2013, p. 12

¹⁰⁰ Ibíd. P 4

educativos los cuales ofrecen programas de formación y cualificación para la atención a la primera infancia en diferentes niveles como técnicos, auxiliares y licenciados, estos son:

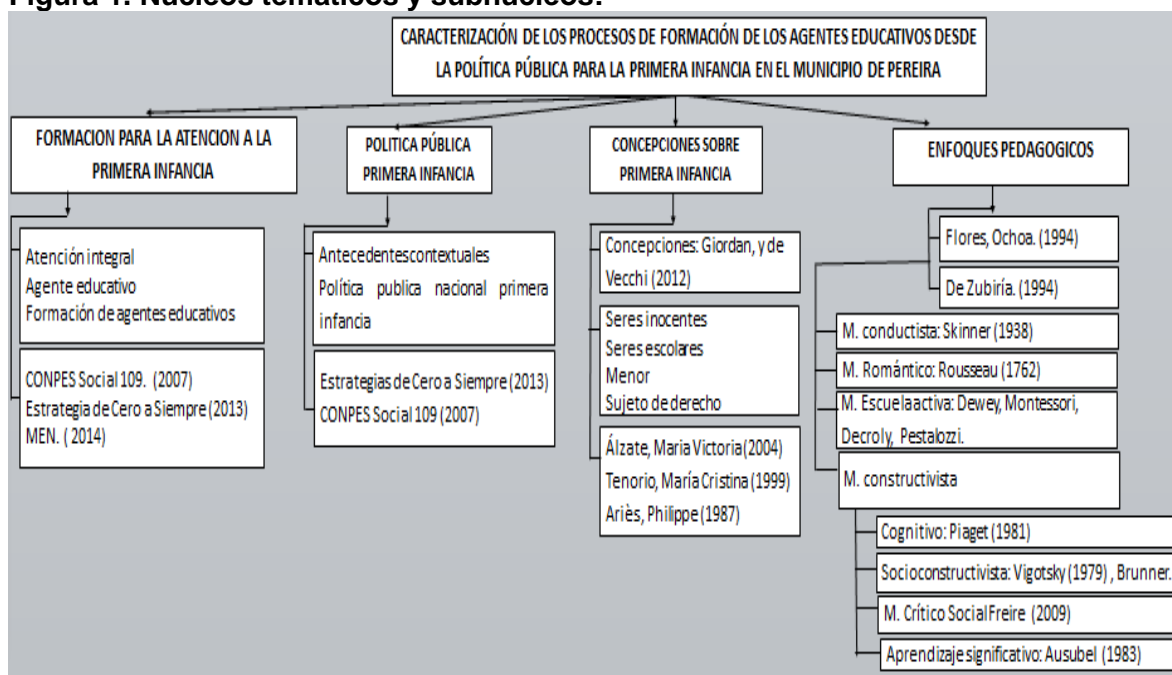
- Idontec - Auxiliar en preescolar.
- Uniminuto - Licenciatura en Pedagogía Infantil.
- Universidad del Quindío - Licenciatura en Pedagogía Infantil.
- Universidad del Tolima – Licenciatura en Pedagogía Infantil.
- Universidad Tecnológica de Pereira- Licenciatura en Pedagogía Infantil.
- Universidad Santo Tomas
- SENA- técnico en preescolar.

De otra parte, en el municipio de Pereira se vienen liderando diferentes programas desde las distintas Secretarías o Despachos, e Instituciones del Sector Oficial y Privado que propenden por garantizar los derechos de niños, niñas y por mejorar las condiciones de calidad de vida en conformidad a los contextos socioculturales y a la división geopolítica de la ciudad. La Alcaldía de Pereira cuenta con instancias de participación ciudadana, para la toma de decisiones en favor de la Primera Infancia como la Mesa de Primera Infancia, el comité de Infancia y Adolescencia, los Gobiernos Escolares, entre otros, en los cuales se desarrollan procesos de acompañamiento, gestión, proposición y veedurías ciudadanas a los programas y proyectos de instituciones públicas y privadas que trabajan con los niños y las niñas desde la concepción hasta los seis años.

4.2. REFERENTE TEÓRICO

A continuación, se indagará desde diferentes perspectivas y autores los núcleos y subnúcleos temáticos relevantes para la investigación. En la siguiente figura se presenta el contenido de los núcleos temáticos y subnúcleos.

Figura 1. Núcleos temáticos y subnúcleos:



4.2.1 Política pública de la primera infancia:

Para la educación actual, está claro “que no hay una segunda oportunidad para la infancia”, por tanto, con todos los conocimientos basados en las investigaciones sobre la importancia de esos primeros años de la vida, es fundamental hacer todo lo que sea posible por el bien de cada niño, su salud y nutrición, su crecimiento y desarrollo, su aprendizaje, su felicidad. Al respecto la UNESCO considera que “la mejora del bienestar de la infancia en su más temprana edad debe ser componente esencial y sistemático de las políticas de educación y reducción de la pobreza y necesita un mayor respaldo político” de acuerdo con su Director General, Koichiro Matssuura¹⁰¹

El derecho al desarrollo integral de la primera infancia está ampliamente reconocido en diferentes instrumentos, declaraciones y normativas nacionales e internacionales, mencionadas en el apartado anterior, las cuales fundamentan la necesidad de atender a la primera infancia mediante políticas públicas orientadas a preservar el bienestar y a promover la garantía de cada uno de los derechos de este grupo poblacional; es así como el Estado Colombiano y sus diferentes actores sociales se han visto en la necesidad de crear programas que de manera conjunta y articulada ofrezcan procesos de atención en los cuales sea posible legitimar el pleno desarrollo de la niñez en cada una de sus dimensiones.

A través de la historia se han gestado diversos cambios ligados con la atención a la primera infancia, especialmente desde el siglo XX hasta la actualidad. Según Isaza, en los últimos años, en Colombia, se está viviendo en un momento en el que la atención integral a la primera infancia parece tener una importancia intermitente, al respecto expone que “se pueden reconocer algunos auges a finales de la década del 60 y principios de la del 70, otro resurgimiento a mediados del decenio de los 80, y parece que durante los últimos cinco o seis años asistimos a uno nuevo”¹⁰².

A principios del siglo XX la atención y cuidado de los niños y niñas menores de siete años estaba a cargo de asilos dependientes de comunidades religiosas. En cuanto a la legislación, la educación de esta población se definió por primera vez a través del decreto 2101 de 1939 el que estipula que entre los cinco y siete años la prioridad era el desarrollo de la personalidad y la creación de hábitos saludables para la vida. En 1962 con el decreto 1276 se crean seis jardines infantiles, adscritos al MEN, cuya finalidad era atender a los niños de una manera integral.

El ICBF fue creado en 1968 mediante la ley 75, se vincularon también la división de menores del Ministerio de Justicia y el Instituto Nacional de Salud. Para este momento surgen diversos movimientos sociales que se unen a diferentes causas que afectan diversas poblaciones, incluyendo la infancia. El ICBF se centró en los niños y niñas menores de siete años y en sus familias, creando los centros comunitarios para la infancia (CCI).

¹⁰¹ ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. Boletín Informativo No. 7. París: UNESCO. 2003, p. 14.

¹⁰² ISAZA, Olga, y otros. Formación de docentes en educación infantil. [en línea]. Bogotá D.C. (Colombia): Ediciones SM. 2008. P. 24. [Citado el 2013-10-04]. Disponible desde: <http://goo.gl/ueoBi3>

Entre 1975 y 1978 la educación estuvo a cargo del ICBF y el MEN. Se estableció el primer nivel de la educación formal aunque no era obligatorio, tenía como objetivo promover y estimular el desarrollo físico, afectivo y espiritual del niño. En 1984 se crearon los planes de estudio para cada una de las áreas, niveles y modalidades del sistema educativo y el MEN se compromete con el desarrollo de programas no convencionales para mejorar la calidad de vida de los niños. Finalmente, en la Constitución Política de 1991 pudo ser más específica en cuanto al cumplimiento y garantía de los derechos de niños y niñas.

Ahora bien, teniendo en cuenta que la familia, la sociedad y el contexto en que se encuentran los niños y niñas de la primera infancia son la base fundamental para el reconocimiento de sus necesidades en aspectos como salud, educación, bienestar y nutrición; el Estado desarrolló una serie de planes y estrategias para satisfacer de cierto modo cada una de estas por medio de las políticas públicas; según Alejo Vargas Velásquez, las políticas públicas son “el conjunto de sucesivas iniciativas, decisiones y acciones del régimen político frente a situaciones socialmente problemáticas y que buscan la resolución de las mismas o llevarlas a niveles manejables.”¹⁰³ Para su establecimiento se deben tener en cuenta las condiciones demográficas de la población, para este caso las condiciones de tanto de los niños y niñas de los 0 a 6 años como de las mujeres gestantes; es así como el documento Conpes 109 de diciembre de 2007 aprueba para Colombia la Política Pública Nacional de la Primera Infancia “Colombia por la Primera Infancia”.

Esta Política, plantea como objetivo: “Promover el desarrollo integral de los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años de edad; respondiendo a sus necesidades y características específicas, y contribuyendo así al logro de la equidad e inclusión social en Colombia.” A su vez, pretende posicionar el tema de primera infancia en los ámbitos gubernamental, institucional, familiar y comunitario para sensibilizar al país sobre la importancia crucial de los primeros años de vida en el desarrollo humano, como factor de progreso y desarrollo de la nación. Para ello ha establecido los siguientes ejes:

- **La familia como eje fundamental:** la familia es el principal entorno en el que se desarrolla el niño, por ende el Estado tiene el deber de velar por las condiciones de esta para garantizar los derechos políticos económicos, sociales y culturales.
- **Perspectiva de derechos y atención integral:** propende por la garantía de todos los derechos de los niños y niñas, especialmente en cuanto a nutrición, salud, vacunación, protección contra peligros físicos, educación inicial y el registro civil.
- **Equidad e inclusión social:** todos los niños y niñas deben ser incluidos en programas donde se respete la diversidad étnica, cultural y la perspectiva de género.
- **Corresponsabilidad e integralidad:** Cada uno de los actores sociales que intervienen en el proceso de protección de los derechos, tienen responsabilidades diferentes para su garantía.
- **Focalización y promoción:** Con este eje se pretende focalizar en la población con mayor vulnerabilidad, para de esta manera poder lograr equidad en la atención a la primera infancia y a las familias que así lo requieran.

¹⁰³ VIEIRA, Juan Guillermo. el estudio de las políticas públicas: teorías de las políticas públicas. [en línea]. 2011. [Citado en 03-11-2013]. Disponible desde: <http://goo.gl/G035iQ>

Para garantizar la implementación de la Política Pública de Primera Infancia, el gobierno colombiano lanza para el año 2013 la Estrategia de Cero a Siempre, definida como un conjunto de acciones planificadas, de carácter nacional y territorial, dirigidas a promover y garantizar el desarrollo infantil temprano, a través de un trabajo unificado e intersectorial, respetando los derechos de los niños y niñas para articular y promover los planes, programas y acciones que adelanta el País en favor de la atención integral a la primera infancia.¹⁰⁴

En la Estrategia **de Cero a Siempre** se proponen cuatro entornos, entendidos como los espacios físicos, sociales, y culturales en los que transcurre la vida de los niños y las niñas, en los cuales se dan una serie de interacciones continuas con el contexto que les rodea que favorecen su desarrollo integral. Estos deben garantizar el las condiciones humanas, materiales y sociales para el pleno ejercicio de los derechos, de acuerdo al ciclo vital en que se encuentran los niños y las niñas. A continuación, plantean algunas generalidades de cada uno de ellos.

- **Entorno hogar:** Primer entorno de acogida en el que transcurre gran parte de la vida y tiene lugar el cuidado y la crianza de las niñas y los niños. En él se construyen sus primeros vínculos con adultos y se comienza el proceso de apropiación del mundo, de construcción de identidad, se determinan las primeras pautas de comportamiento y se vivencian los primeros aprendizajes a partir de relaciones atravesadas por el afecto.
- **Entorno salud:** Es la primera expresión institucional que acoge a las niñas y a los niños. A través de la prestación de servicios con calidad y calidez, acompaña el proceso de preconcepción, gestación, nacimiento y de ahí en adelante, con el propósito fundamental de preservar su existencia y autonomía en condiciones de plena dignidad.
- **Entorno educativo:** Es aquel que propicia de manera intencionada acciones pedagógicas que permiten a las niñas y a los niños vivenciar y profundizar en su condición de sujetos de derechos, ciudadanos participativos, transformadores de sí mismos y de la realidad, creadores de cultura y de conocimiento. Este entorno privilegia la experiencia de vivir juntos, el conocimiento y respeto de los demás y la construcción e interiorización paulatina de normas básicas de convivencia.
- **Entorno de espacio público:** Se compone de espacios abiertos de libre acceso (plazas, parques, vías) y de lugares de acceso permitido a los cuales la comunidad atribuye valor político, histórico, cultural o sagrado (bibliotecas, ludotecas, museos, teatros, templos, etc.). Este entorno cumple un papel esencial en la construcción de la identidad de las niñas y los niños, el ejercicio ciudadano y la formación democrática pues se constituye en un espacio vital y humanizante que les permite integrar su condición de seres vivos, seres sociales y seres culturales.

Por otra parte la misma Estrategia, se focaliza en cinco **estructurantes** que permiten a los actores involucrados desde sus especificidades y experiencias en cada uno de los entornos en los que tiene lugar la vida de las niñas y los niños, reflexionar sobre su quehacer para que la atención integral se materialice en prácticas que garantizan el pleno desarrollo de la primera infancia. A continuación se presentan los estructurantes para la atención integral:

¹⁰⁴ PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Op.cit.

- **Cuidado y crianza** busca fortalecer las relaciones de los niños y niñas con sus familias creando así ambientes seguros, protectores, participativos y democráticos. Este estructurante cuenta con dos grandes aspectos el primero de ellos es la formación y acompañamiento a las familias a través de la reflexión sobre sus roles, el enriquecimiento de nuevas prácticas y patrones de relación y el segundo busca prevenir y proteger a los niños y niñas por medio del cuidado.

En el desarrollo de este estructurante es necesario tener en cuenta procesos como: Expresiones de afecto, relaciones de poder, participación de los niños y las niñas, seguridad física y social, empoderamiento para acceder a los servicios, construcción y fortalecimiento de redes familiares, reconocimiento de las familias como sujetos colectivos de derechos, consideración de los recursos con los que las familias cuentan para actuar en busca de bienestar, enfoque de equidad de género, visibilización e inclusión de las diversidades culturales de las regiones y aceptación de la complejidad implícita en las transformaciones de los sistemas familiares.

- **Salud alimentación y nutrición:** Busca preservar la existencia de niñas y niños en condiciones de plena dignidad, mediante la promoción de su bienestar, la prevención de condiciones que lo alteren, el tratamiento de la enfermedad con calidad y calidez, y la rehabilitación de su estabilidad emocional y funcional para llevar una existencia autónoma y activa.
- **Educación inicial:** Busca potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños desde su nacimiento hasta cumplir los seis años, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven y favoreciendo interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado.

En este estructurante las maestras, maestros y agentes educativos diseñan ambientes y experiencias pedagógicas retadoras cada vez más complejas, que complementen lo que las niñas y niños logran como resultado del contacto espontáneo y natural consigo mismos, con el medio, con los adultos y con sus pares, para lo cual cobran gran valor, las **actividades rectoras de la infancia**, las cuales señalan el camino para crear una “cultura de la educación inicial”; también son herramientas o estrategias que se usan como medio para lograr otros aprendizajes. Estas son el juego, el arte, la literatura y la exploración del entorno.

El juego de la educación inicial se concibe como un fenómeno natural y una práctica social en la cual el niño y la niña expresan sus emociones y sentimientos, donde gracias a la expresión corporal se proponen nuevas maneras de jugar y de compartir con otros. Por medio de este se desarrollan las capacidades de investigación, observación y asombro y resolución de situaciones de la vida cotidiana; así como la interacción que permite a los niños y niñas asumir un rol dentro del juego.

La literatura en la educación inicial, hace parte de las expresiones artísticas durante la primera infancia ya que tiene un mayor acercamiento al lenguaje verbal y al arte de trabajar con las palabras. Para los niños y niñas el agente educativo se convierte en el modelo para apropiarse de las complejidades de la lengua materna: el tono, rimas e interpretaciones, los cuales además de proporcionar entrenamiento auditivo le ayuda a sentir y a pensar en el funcionamiento de su lengua.

La exploración del medio en la educación inicial se enfoca en la perspectiva del aprendizaje de la vida. Pretende dar a entender que el medio social y el medio natural están en constante interacción. Es a través de los sentidos que los niños y las niñas, interactúan con los objetos, dando paso al conocimiento experiencial, a la abstracción y a la construcción de conocimiento.

- **La recreación:** Este estructurante busca favorecer la autonomía y la auto-determinación de los niños y niñas por medio de experiencias significativas que permitan el disfrute, el esparcimiento y la libre expresión creativa y el deseo de ser en relación con el mundo; en la primera infancia abre posibilidades ya que construye ambientes que generen opciones para el ejercicio libre y autónomo de la participación orientada al desarrollo integral.
- **Participación y ejercicio de la ciudadanía** busca favorecer la construcción del sentido de identidad personal y colectiva. Permite reconocer formas de expresión y manifestaciones de lo que significa ser escuchado, tenido en cuenta siendo parte activa de las decisiones sobre su propia vida y la de los grupos y comunidades a los que pertenece.

Participar y ejercer ciudadanía en la primera infancia posibilita a los niños y niñas crecer con la capacidad de imaginar el mundo desde la perspectiva de los otros y sentir un interés por las demás personas. Este proceso de participación debe ser continuo permitiendo que los niños y niñas desarrollen la confianza en sí mismos reconociendo y construyendo canales de comunicación y autonomía en el ejercicio colectivo. La participación de los niños y niñas, inicia con el cuidado, la crianza y la atención a ellos; para ello el adulto debe mostrarse sensible y receptivo y respetuoso configurando dinámicas relacionales en la que los niños y niñas tengan la posibilidad de vivir la experiencia de ser reconocidos, valorados y tenidos en cuenta, desarrollando habilidades de participación con mayor autonomía.

Otro de los aspectos contemplados dentro de la Estrategia de Cero a Siempre está relacionado con la Ruta Integral de Atenciones (RIA), considerada como “una herramienta que permite ordenar la gestión de la atención integral de manera consecuente con la situación y características de las niñas y niños de cada territorio, así como de sus respectivos contextos y es aplicable en cualquier momento del ciclo de la política pública”¹⁰⁵ Esta herramienta, convoca y articula a todos los actores del Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF), buscando atenciones, intencionadas y afectivas direccionadas para que los entornos en los que se desarrollan la vida de los niños y niñas tengan condiciones humanas, sociales y materiales para que garanticen la promoción y potenciación de su desarrollo.

Ahora bien, para que los entornos, estructurantes, las actividades rectoras y la RIA, se cristalicen de manera efectiva, es necesario contar con formadores y agentes educativos empoderados de la naciente propuesta; para ello la Mesa de Talento Humano concretó la Política de formación a través de la construcción de un “Sistema de formación para educadores que atienden a la primera infancia”, dado que cada uno de los agentes que garantizan los derechos de los niños y niñas requiere de un proceso de formación y

¹⁰⁵ Ibid. P. 202

profundización, puesto que el entorno educativo es uno de los espacios por excelencia donde se deben propiciar el desarrollo integral del niño y por esta vía el cumplimiento de sus derechos.

La educación inicial debe tener como prioridad dentro de sus actuaciones los derechos de los niños y niñas logrando de esta manera equidad y mejores oportunidades para todos ellos, con el fin de que no se perpetúe lo expresado por la OIT: “la educación de la primera infancia sigue siendo una preocupación de segundo orden en los sistemas educativos de casi todo el mundo, y adolece de insuficiencia de recursos y de una planificación fragmentaria”¹⁰⁶ Tal como lo afirma la entidad, lo que hace falta es la implementación de políticas que prioricen la educación inicial, y de igual manera tener claro que no se trata de cubrir por cubrir el servicio educativo sino prestar el servicio que realmente se requiere de acuerdo a las necesidades que los niños y niñas demandan.

4.2.2. Concepciones sobre Primera Infancia:

Giordan y de Vecchi afirman que el término concepción enfatiza “la idea de imágenes coordinadas entre sí que son usadas por las personas para razonar frente a situaciones problema. Toda concepción afirman se corresponde con una estructura subyacente y no es sólo un producto sino un proceso que depende de un sistema que constituye su marco de significación con el que las personas intentan interpretar su medio. Las concepciones tienen una génesis que es al mismo tiempo individual y social”.¹⁰⁷

Al respecto Zimmerman, citado por Guzmán y Guevara plantea que:

Por concepción se entiende un proceso personal por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra sus conocimientos. Este saber se elabora, en la mayoría de los casos, durante un periodo bastante amplio de la vida, a partir de su arqueología, es decir de la acción cultural parental, de la práctica social del niño en la escuela, de la influencia de los diversos medios de comunicación y, más tarde, de la actividad profesional y social del adulto. Las concepciones personales son la “única trama de lectura” a la que se puede apelar cuando se confronta con la realidad.¹⁰⁸

La concepción de infancia no siempre ha sido la misma, según Varela, “las figuras de infancia no son unívocas ni eternas, no existe una y tampoco existe para siempre una concepción de infancia, sino que esta va cambiando a través del tiempo”.¹⁰⁹ En este sentido Álzate expone: “Según el estudio pionero y ampliamente citado de Aries (1973, 1986, 1987). La historia de la infancia de Lloyd de Mause (1991), el estudio sobre la genealogía del concepto de infancia de Varela (1986) y, para el caso colombiano, los estudios de Pachón y Muñoz (1991-1996). Dejan al descubierto que las concepciones de

¹⁰⁶ ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO. Departamento de Actividades Sectoriales. un buen comienzo: la educación y formadores de la primera infancia.[En línea] Ginebra (Suiza): 2012. P. 43 - 44. [Citado el 03-11-2013]. Disponible desde: <http://goo.gl/qWjDxw>

¹⁰⁷ GIORDAN y de VECCHI. Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras, citados por: Zimmerman. [En línea] Manizales, (Colombia): Revista Niñez y Juventud 2010. vol.8 no.2. [Citado el 7-12-13] Disponible desde: <http://aur.es/lv5>

¹⁰⁸ ZIMMERMAN. 2000, citado por GUZMÁN, Rosa y GUEVARA, Mónica. Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. [En línea] Manizales, (Colombia): Revista Niñez y Juventud 2010. P. 5. Vol. 8. [Citado el 7-12-13]. Disponible desde: <<http://goo.gl/FupogU>>

¹⁰⁹ VARELA, J. Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños. citado por: ALZATE, María victoria. 2003 Op.cit., P. 25

la infancia no han sido estables y estáticas sino más bien variables en dependencia de las distintas condiciones socio-históricas.”¹¹⁰

Para UNICEF “Las concepciones y los enfoques de la primera infancia varían de acuerdo con el país y la región según las distintas tradiciones, las formas de organización familiar y de acuerdo con el modo en el que están estructurados los sistemas de enseñanza.”¹¹¹ Así, la primera infancia es una construcción cambiante y ligada a las actuaciones sociales, como proceso de re-elaboración constante de los significados que otorgan los individuos a sus acciones y al mismo tiempo transformaciones que se ponen en marcha a diario. En este sentido Ariés¹¹² resalta que los niños no han sido pensados ni tratados de la misma manera a lo largo de los siglos.

Cada período histórico produce ideas implícitas sobre cómo son los niños que dan lugar a prácticas de crianza y de formación, las cuales generan actitudes o posiciones de los adultos frente al desarrollo infantil. A continuación se presenta un breve recorrido sobre las concepciones que se han gestado alrededor de la infancia en diferentes momentos históricos.

A principios de la edad media los niños y niñas se consideraban propiedad del padre, objetos de negocio, intercambio o venta. La infancia era corta y eran considerados como adultos en miniatura, hacia los 7 años empezaban a trabajar, adaptar conductas, vocabulario y razonamiento de adultos. Las condiciones de vida eran difíciles, el hambre, el clima y las epidemias, impedían que llegaran a la vida adulta, se consolidaba un concepto de niños y niñas sometidos a los designios de sus padres y la sociedad en general, ya que el entorno en el cual se desenvolvían era exigente a la hora de producir ganancias, el niño se convertía enseguida en un hombre joven, quien debía exigirse al máximo para que le otorgaran un lugar de reconocimiento y fuese destacado por el aprendizaje adquirido a través de la convivencia con el adulto generando de esta manera un crecimiento acelerado de la conducta de adultez en el niño que tenía como consecuencia, en muchos casos, una mortalidad a edades tempranas.

Al respecto Ariés anota que en la Edad Media no existía un sentimiento de la infancia, lo que no quería decir que los niños fueran abandonados, descuidados o despreciados. Y precisa, "El sentimiento de la infancia no se confunde con el afecto por los niños: sino que corresponde a una conciencia de la particularidad infantil, esta particularidad que distingue esencialmente al niño del adulto."¹¹³ “El niño aprende de manera cuasi “científica”, pasando por la experiencia a la elaboración de teorías. Su cerebro, diferente al del sujeto adulto, no es menos potente, y este descubrimiento cuestiona la imagen de un niño o niña imperfecto e incompleto, que debería acceder a la complejidad de las personas adultas.”¹¹⁴ Es por esto que en cuanto el niño tenía capacidades físicas y cognitivas estructuradas, podía desenvolverse en acciones diarias y se mezclaba

¹¹⁰ ALZATE, María Victoria. El “Descubrimiento” de la Infancia. [en línea]. Bogotá D.C. (Colombia): 2004. P. 6 -11. [Citado 10-10-14]. Disponible desde: <file:///D:/Downloads/5299-3199-1-PB.pdf>

¹¹¹ UNICEF. 2006, citado por STARK Roberto. Atención y desarrollo de la primera infancia: que es la primera infancia. [en línea] Bogotá D.C. (Colombia): 2012. [Citado el 14- 11- 13] disponible desde: <http://goo.gl/Ha7kNP>

¹¹² ARIÉS, Philippe. El Niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen. Madrid: Editorial Taurus. 1987, p.178.

¹¹³ *Ibid.*

¹¹⁴ GÓMEZ, Mendoza y ALZATE, María Victoria. La infancia contemporánea. [en línea]. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. [En línea] Bogotá D.C. (Colombia): 2013, P.80. [citado el 14- 10- 13] . disponible desde: [file:///D:/Downloads/1113-3064-1-PB%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/1113-3064-1-PB%20(1).pdf)

rápidamente con los adultos, con quienes compartía sus quehaceres, responsabilidades, trabajos y juegos.

En el siglo XVII surge en los moralistas y educadores otro sentimiento de la infancia, una concepción del niño, que lo plantea como “inocente, vulnerable, emocionalmente inmaduro, y dependiente”¹¹⁵. A criterio de Salazar Henao¹¹⁶, esta idea ha permitido que los adultos tomen por primera vez conciencia de la particularidad de los niños, de su manera singular de razonar, actuar, sentir. Pero esto no conduce a una preocupación por formarlos sino más bien a un nuevo gusto en divertirse con ellos, así "El niño se convierte, por su ingenuidad, su gentileza y lo divertido que es, en fuente de diversión y de distensión para el adulto"¹¹⁷, sentimiento hacia la infancia que Ariés lo denomina el mimoseo, el cual es propio de las mujeres, madres o nodrizas, encargadas del cuidado de los pequeños.

Al respecto Ariés¹¹⁸ expone que la infancia es planteada como una etapa de la imperfección y ligereza a la cual no hay que acomodarse; primero hay que conocerla y esforzarse en penetrar la mentalidad infantil, para rectificarla y adaptar su nivel a los métodos de educación. “Todo lo que concierne al niño y a su familia se convierte en serio y digno de atención. El niño ha tomado un lugar central en la familia, ya no solamente su porvenir y futura inserción social, sino su presencia y su existencia misma”. Para Tenorio¹¹⁹, la idea de la inocencia infantil sigue vigente en muchas de las posiciones educativas de los adultos. Muchos de los argumentos que hoy en día se esgrimen a favor de los niños, se fundan en la idea de que la inocencia y bondad “natural” de los niños debe ser protegida. Se ha sostenido la idea de que los niños son por naturaleza, puros, ingenuos y buenos. De este supuesto parten muchas de las concepciones educativas que consideran un abuso de poder cualquier tipo de control de los adultos sobre las conductas inadecuadas de los niños

Posteriormente con el desarrollo extraordinario de la escuela en el siglo XVII y el nuevo interés de los padres por la educación de sus hijos, se empieza a dar importancia y reconocimiento al niño, haciéndolo visible como un ser escolar, es así como la familia pasa a tener una función moral y espiritual, donde se interesa por la forma como el niño demuestra sus sentimientos y emociones. Así, se evidencia la importancia que se da a la conducta del niño, la que marca una notable diferencia entre dar significado a la infancia teniendo en cuenta el actuar de acuerdo a su etapa de formación en contraposición al olvido que se tuvo en la antigüedad.

Por otra parte a partir las transformaciones dadas en el periodo de la ilustración y la revolución francesa, crece la preocupación por la infancia, en paralelo, con la mayor consideración que van obteniendo ya todos los ciudadanos, como sujetos con derechos y libertades. El niño no es un hombre pequeño, este tiene sus propios pensamientos, la infancia tiene sus formas de ver, pensar y sentir. Al respecto, una célebre imagen de la

¹¹⁵ TENORIO, María Cristina. Concepciones de niñez desde la psicología cultural. En: I Encuentro UNICEF sobre el Estado y Aplicación de los Derechos de la Infancia en la Región, “Concepciones de niñez desde la Psicología Cultural”, Cali, oct. 27 de 1999. p.4

¹¹⁶ SALAZAR HENAO, Myriam. Calidad de vida y niñez: Una aproximación comprensiva a la política social desde los derechos en el municipio de Manizales 2003-2010. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Universidad De Manizales- CINDE. 2010, p. 52

¹¹⁷ ARIES. Op.cit.

¹¹⁸ Ibíd.

¹¹⁹ TENORIO, María Cristian. Op.cit. p. 5-6

infancia asociada a Locke, es aquella de *infante “tabla rasa”* o *“página en blanco”*, ideas innatas.¹²⁰ “A partir de la nueva conciencia de la particularidad de los niños surgida desde el siglo XVIII, y de la obligación de darles una formación que corrigiera sus imperfecciones infantiles se volvió necesario desarrollar sistemas pedagógicos y lugares especiales donde los niños fueran formados. El terreno estaba listo para la separación de niños y adultos y, sobre todo, para la aparición de la escuela generalizada como mecanismo de aprendizaje, que desplazó al modelo tradicional: el aprendizaje en el oficio, primero al lado de los padres y luego de artesanos maestros.”¹²¹

En consecuencia se alejan los niños del mundo de adulto y se reconoce que este debe tener un espacio diferente con condiciones adaptadas a sus necesidades específicas, razón por la cual a partir del siglo XIX los niños serán educados en grupos de pares, en escuelas y colegios que los aíslan del mundo familiar. Para esta misma época y como consecuencia de la revolución industrial, que supuso para la infancia, un periodo de explotación en el ámbito laboral, en la segunda mitad del siglo, muchos países se preocupan por establecer leyes de protección a la infancia. A finales del siglo, las niñas se incorporan a la educación, pero de forma diferente a los niños. “De otra parte, con los adelantos en salubridad y disminución de la morbilidad y mortalidad infantiles, se empezó a proteger y prolongar la alegría y la inocencia percibidas de la infancia. A partir de ese siglo, ya no se trataba de que los niños dejaran de ser niños pequeños cuanto antes, sino de disfrutar con ellos, aunque separándolos del mundo de los adultos”¹²²

En la primera mitad del Siglo XX Pachón y Muñoz¹²³ muestran cómo la sociedad funcionaba bajo los principios de organización militar y religiosa, ambos contruidos sobre la base de la desigualdad y la dominación, las escuelas, con sus grandes internados, parecían más bien cuarteles o conventos. En este sentido Álzate¹²⁴ expone que el maestro y el padre dominaban plenamente al resto de miembros de la comunidad. La madre, más cercana a los hijos y también dominada por el padre, era la intermediaria en la relación paterna, dejándolo libre del contacto con esos pequeños seres a quienes ni entendía, ni sabía cómo tratar. Los alumnos, estaban en posición de sometimiento y si éste no se cumplía, eran expulsados de la comunidad escolar.

Para la misma autora, el niño, en el interior de la familia, debía ser tratado estrictamente, si se quería hacer de él una persona de bien, los padres no podían tratarlo de forma cariñosa y benevolente porque esto conduciría a un desastre. Pero, a la vez, los niños abandonados debían ser tratados cariñosamente, de acuerdo con los principios religiosos de la caridad cristiana. Los unos tratados con autoridad férrea como en el ejército; los otros con hermandad cristiana como predicaba el evangelio.

A mediados del siglo XX con la promulgación, en 1959, de los derechos del niño, que 30 años después se convierte en una convención, las concepciones y forma de ver, pensar y tratar a los niños toma un nuevo rumbo. Segalen indica que, anticipándose a la *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño* (CIDN), el Consejo de Europa adopto una recomendación “afirmando que los niños no pueden ser ya más considerados

¹²⁰ GÓMEZ, Mendoza, ALZATE, María. Op. cit. P. 79

¹²¹ TENORIO, María Cristina. Op.cit. p. 5

¹²² *Ibíd.*, p.7

¹²³ PACHÓN Y MUÑOZ. 1991, citados por ALZATE, María Victoria. 2003. Op.cit., p. 53

¹²⁴ ALZATE, María Victoria. 2003, Op.cit., p. 54 -55

como la propiedad de sus padres, sino como individuos con los derechos y necesidades propias”.¹²⁵ La UNICEF y el Comité de los Derechos del Niño, establece que la primera infancia constituye el período que transcurre “desde el nacimiento, el primer año de vida, el período preescolar hasta la transición hacia el período escolar”.¹²⁶ Según esta entidad “La infancia es mucho más que la época que transcurre antes de que la persona sea considerada un adulto”.¹²⁷ Para el caso colombiano, la Estrategia de Cero a Siempre define la infancia como: “las niñas y los niños son ciudadanos sujetos de derechos, son seres sociales y singulares, e inmensamente diversos”.¹²⁸

Se evidencia un avance importante en la estructuración y fundamentación de las definiciones o concepciones establecidas y arraigadas por décadas para la infancia ya que indica que la sociedad cambiante ha comprendido que la infancia es un hecho social que avanza tanto en su concepción como en la incorporación de esta en el “lugar adecuado”. Se reconoce que las concepciones acerca de infancia son mucho más amplias y estructuradas, después del barrido por el transcurso de la historia es notable como ha cambiado la concepción de infancia de manera favorable y constructiva, pues se genera la necesidad de dar al niño el lugar que merece y el cual corresponde a esa etapa indicada.

4.2.3 Formación de agentes educativos para la atención a la primera infancia:

La educación inicial es un proceso continuo en él se dan todo tipo de relaciones sociales e interacciones las cuales permiten desarrollar sus capacidades y fortalecer sus competencias, y es aún más significativa si hay una atención integral a las necesidades del niño o niña.

Por Atención Integral, según Peralta, Fujimoto y otros¹²⁹, se entiende como el conjunto de acciones coordinadas con el fin de satisfacer, factores como, las necesidades esenciales para preservar la vida, las necesidades relacionadas con el desarrollo y aprendizaje humano, acorde a las características, necesidades e intereses de cada niño o niña de acuerdo a su entorno, familiar, escolar, social y político. En la actualidad la estrategia de atención integral a la primera infancia, se plantea el reto de establecer definitivamente cuales son los aspectos estructurantes, que los entornos de atención infantil desarrollan. Desde esta perspectiva la estrategia, comprende la atención integral como “la forma a través de la cual los actores responsables de garantizar el derecho al pleno desarrollo de los niños y las niñas en primera infancia, materializan de manera articulada la protección integral”¹³⁰ para lo cual es indispensable que las acciones de trabajo sean intersectoriales y con acciones a nivel nacional y territorial.

En el ámbito educativo y específicamente en el sector de la primera infancia, es de vital importancia el reconocimiento de los agentes educativos ya que cumplen funciones vitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los agentes educativos son parte

¹²⁵ SEGALÉN. 1989, citado por GÓMEZ, Mendoza y ALZATE, María. Op.cit. P. 83

¹²⁶ *Ibid.*

¹²⁷ *Ibid.*

¹²⁸ PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA. Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. 2013.Op.cit., p. 100

¹²⁹ PERALTA, M. Victoria. y FUJIMOTO, E. Gaby. Op.cit.

¹³⁰ PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Estrategia de atención integral a la primera infancia. 2013. Op.cit. P. 139

fundamental en el desarrollo de la primera infancia puesto que son estos adultos quienes tienen la responsabilidad de direccionar los procesos equitativos de desarrollo integral, teniendo en cuenta su contexto enmarcado en características diversas a nivel cultural, geográfica, económica, étnica y social. En este sentido, los agentes educativos son todos los adultos corresponsables de acompañar y orientar de manera afectuosa e inteligente a los niños y las niñas en su proceso de desarrollo, a través de acciones educativas que potencialicen sus capacidades y habilidades desde las características propias de cada contexto, sus necesidades e intereses.

Según la guía operativa de atención integral para la primera infancia, los agentes educativos, deben explorar y apropiarse de la manera de entender el desarrollo infantil, alejado de los enfoques tradicionales que lo asumen como una sucesión de etapas o momentos de la vida infantil, con un inicio y un final, en el que cada etapa se relaciona con una edad determinada. Desde esta óptica el agente educativo debe reflejar una buena actitud ante los niños y las niñas, invitando y motivando a descubrir sus capacidades y condiciones motrices, impulsando su desarrollo a lo largo de sus primeros años de vida.¹³¹

Para la misma guía “los agentes educativos son los responsables de la educación para la primera infancia, y deben adelantar procesos educativos intencionados, pertinentes y oportunos generados a partir de los intereses, características y capacidades de los niños y niñas con el fin de promover el desarrollo de sus competencias, liderando un cambio cultural que impulse sus prácticas pedagógicas acordes con este marco.”¹³² Por lo cual se espera que los agentes educativos asuman su papel, un rol que promueva el desarrollo de competencias mediante la observación, el establecimiento de espacios educativos, el acompañamiento intencionado y significativo, teniendo un conocimiento general de todos y cada uno de los niños y niñas.

El rol del agente educativo, según la estrategia de cero a siempre, debe estar orientado a generar de manera oportuna e intencionada procesos educativos flexibles, diferenciales, significativos asumiendo su papel como promotor de desarrollo del cuidado y crianza, salud alimentación y nutrición, educación inicial, recreación y ejercicio de la ciudadanía y participación.¹³³ Desde esta perspectiva, los agentes educativos dan un nuevo sentido a su quehacer en el que se reconoce y valora a los niños y las niñas potenciando su desarrollo integral. Más que transmitir conocimientos, cuidar o entretener a los niños y las niñas, su actividad se concentra en el reconocimiento de sus habilidades, capacidades y en la creación de experiencias y situaciones que movilizan a la exploración y conocimiento del mundo físico, social y cultural.

Por otra parte, el MEN asume la formación de los agentes educativos, “reconociendo que ésta se desarrolla en diferentes escenarios y está organizada en sistemas particulares de carácter sectorial (salud, protección y educación)”¹³⁴. En este sentido, esta entidad está implementando diferentes estrategias de formación con el fin de que “los agentes

¹³¹ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Guía operativa para la prestación del servicio de: Atención integral a la primera infancia. Bogotá (Colombia): Editorial Babel. 2009. P. 19.

¹³² *Ibíd.* P. 20

¹³³ PRESEIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Estrategia integral de Atención a la Primera Infancia. 2013. Op cit., p. 141

¹³⁴ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Formación de agentes educativos. [en línea]. Bogotá (Colombia): 2014. P. 1 [citado el 28 – 04 – 14] Disponible desde: <http://goo.gl/SPD8xG>

educativos puedan realizar un cuidado y acompañamiento afectuoso e inteligente que permita un desarrollo integral de los niños y las niñas en ambientes de socialización sanos y seguros para que logren aprendizajes tempranos de calidad”¹³⁵.

Es pertinente desde el quehacer de los agentes educativos y de la comunidad académica, garantizar condiciones para que las múltiples transiciones que se viven en la primera infancia se realicen en beneficio del desarrollo infantil, constituyéndose en un reto para quienes agencian la atención integral de niños y niñas. Los tránsitos exitosos a lo largo de los primeros años de los niños y niñas: del hogar a una modalidad de atención, entre modalidades de atención y de la educación inicial al grado transición, requieren una adecuada articulación para una educación con calidad que inicia en la primera infancia y que se continúa a lo largo de la vida.

Es natural que la salida del niño y la niña del hogar conlleve a la expresión de diferentes sentimientos tanto de éstos como de sus familiares, los cuales permean la relación con el entorno, por tanto, los agentes educativos deben promover experiencias que generen seguridad, tranquilidad y confianza en los niños, las niñas y sus familias, para que estos puedan manifestar sus inquietudes y expectativas y puedan interactuar de manera tranquila y armónica. Para ello, se hace indispensable que el escenario educativo de lugar a nexos afectivos y comunicativos constantes tanto de los niños y las niñas entre sí, con las familias y otros agentes educativos, generando espacios permanentes que brinden oportunidades para conocer otras personas y nuevas experiencias enriquecedoras en otros escenarios educativos. Los agentes educativos tienen la responsabilidad de aportar al desarrollo de los procesos de autonomía, seguridad e identidad que permitan a los niños y las niñas comprender las nuevas rutinas, ritmos, hábitos, demandas sociales y culturales de las diversas modalidades de atención e instituciones educativas.

De esta manera la relación pedagógica es un aspecto fundamental para el paso exitoso de los niños y niñas entre las diferentes modalidades de atención de la educación inicial, y de ésta a la educación formal, reconociendo que su valor está en el sentido y significado que agentes educativos, docentes, familia y comunidad en general le den. De igual manera, esta adquiere un valor especial cuando existe un compromiso mancomunado de los actores, para dar continuidad a los procesos que desde la primera infancia se han gestado.

Lo pedagógico exige en los docentes sensibilidad y apertura para entender lo que los niños y las niñas son capaces de hacer solos, o en compañía de un adulto que está a su lado, que no es el modelo que muestra y enseña, porque está llamado a respetar sus iniciativas y la libertad con que se expresan; a escuchar y comprender los lenguajes desde los cuales los niños y niñas manifiestan sus intereses y sentires; a darles tiempo suficiente para que exploren, comuniquen y representen el mundo constituido por las personas que lo rodean, los espacios, los objetos concretos y reales, las emociones y sensaciones vividas en sus experiencias personales y colectivas. De esta manera el agente educativo debe propiciar espacios pedagógicos y educativos que sean pertinentes a los intereses de los niños y niñas, pero sobre todo significativos.

¹³⁵ Ibíd. P. 1

De acuerdo con la guía 35 de Atención a la primera infancia, en estos espacios los agentes educativos deben **observar con intención**, es decir, atender a gestos, risas, llantos, miradas, movimientos del cuerpo, palabras, frases, acciones y a partir de estos reconocer en el niño cada una de sus capacidades, y posiblemente intervenir de una manera diferente a la que venía utilizando. Así mismo propone la guía que el agente educativo debe **acompañar con intención**, a través de un proceso guiado en el cual se les desarrollan diferentes capacidades por medio de actividades que permitan la interacción de los niños y niñas con el mundo y las demás personas logrando de así aplicar los recursos cognitivos, sociales y afectivos que posee.

Esta experiencia pedagógica se convierte a su vez en un ejercicio documental que hace el agente educativo sobre los niños y las niñas lo cual implica una lectura, interpretación y análisis individual de los procesos vividos por éstos en los distintos ámbitos de experiencia significativa para la adquisición de habilidades para la vida. En este sentido, otro aspecto de importancia es la Propuesta Educativa, ésta es la carta de navegación que orienta, acompaña y enriquece el desarrollo infantil que refleja la manera de pensar la educación inicial y sus efectos en los niños, las niñas y sus familias.

Formular la propuesta educativa implica poder pensar, decidir juntos y compartir los significados con relación a las prácticas educativas. Es un documento orientador que está sujeto a cambios, no es inamovible, debe ser revisado y actualizado periódicamente, incorporándole nuevos elementos que redimensionan el quehacer educativo. En ella, se deben tener claros los referentes conceptuales en los que se inspira y se soporta teóricamente, así mismo debe asumir la concepción de niño y niña, desarrollo infantil, familia y aprendizaje en un contexto sociocultural determinado, y abordar elementos teórico-prácticos relacionados con: los ambientes potenciadores del desarrollo, la valoración del desarrollo infantil, las actividades rectoras de la primera infancia, los lenguajes expresivos, la participación y el ejercicio de la ciudadanía y los demás aspectos que permiten que la actividad se convierta en una verdadera experiencia significativa,

4.2.5. Los enfoques pedagógicos

A continuación se presentan las teorías pedagógicas abordadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje las cuales son necesarias para fundamentar la propuesta de investigación ya que tiene relación con el proceso pedagógico, curricular y didáctico sobre el cual se basan los agentes educativos para promover la atención y desarrollo integral de los niños y las niñas de primera infancia.

Históricamente la humanidad en la búsqueda de garantizar una mayor calidad educativa, ha pasado por modelos pedagógicos, para Rafael Flórez¹³⁶, “Un modelo pedagógico es la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía”. Por su parte, Gago¹³⁷ señala que el modelo pedagógico es una representación arquetípica o ejemplar del proceso de enseñanza y aprendizaje, en la que se exhibe la distribución de cargos o funciones y la secuencia de operaciones en la forma ideal, que resulta de las experiencias recogidas al

¹³⁶ FLÓREZ OCHOA, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá (Colombia): McGraw-Hill, 1994. P. 2.

¹³⁷ GAGO, Antonio. Apuntes acerca de la evaluación educativa. Citado por GOMEZ, Manuela. POLANIA, Néstor. estilos de enseñanza y modelos pedagógicos: un estudio con profesores del programa de ingeniería financiera. Bogotá: 2005. P. 42.

ejecutar una teoría del aprendizaje.

Los modelos pedagógicos cambian y varían de acuerdo a los diferentes periodos históricos en que se crean y tienen cierta vigencia según los énfasis que incorporen los autores en los diferentes componentes del modelo o las relaciones que se gestan entre el docente, estudiante, contenido y tarea. Ahora bien, los modelos pedagógicos se distinguen y se diferencian gracias a sus diversos componentes, características y elementos pedagógicos y ello, permite identificar un modelo pedagógico de otro.

Según Porlán¹³⁸, para diferenciar un modelo pedagógico de otro, se debe responder tres preguntas esenciales: ¿Que enseñar? Es decir, qué contenidos, se van a desarrollar de acuerdo al nivel de preparación de los estudiantes y su relevancia; ¿Cómo enseñar? Es decir, que métodos, medios y recursos se utilizarán para el proceso de enseñanza; ¿Qué y cómo evaluar? En este punto se refiere a los momentos, a los instrumentos de comprobación y a los contenidos previstos desde el inicio del proceso educativo. En este sentido Flores Ochoa¹³⁹ expone, que los modelos pedagógicos en general son construcciones teóricas dentro de las que se inscriben las prácticas cotidianas de los docentes, y para ser considerado como tal, estos deben dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Cuál es el ideal de la persona que se pretende formar?, ¿A través de qué, o con qué estrategias metodológicas?, ¿Con qué contenidos y experiencias educativas concretas?, ¿A qué ritmos o niveles debe llevarse el proceso?, ¿Quién dirige y quién se centra en el proceso formativo?

Aunque existen diferentes taxonomías y clasificaciones de los modelos pedagógicos, continuación se presentan algunas generalidades de los modelos más influyentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

4.3.4.1 El Modelo Pedagógico Conductista. El modelo pedagógico conductista, surge entre 1960 y 1970, caracterizándose por la transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental centrado en el refuerzo. Según Flórez¹⁴⁰ el modelo se desarrolló paralelamente a la fase superior del capitalismo, momento en el cual, las exigencias de la sociedad productiva exigía la fijación y registro de instrucciones precisas. El conductismo considera que la función de la escuela es la de transmitir saberes aceptados socialmente, y a su vez, el aprendizaje es el resultado de cambios permanentes de conducta que pueden ser modificadas de acuerdo a las condiciones del contexto social, del medio ambiente o el entorno.

Particularmente el modelo toma como objeto de estudio el análisis de la conducta bajo condiciones precisas de observación, operacionalización, medición y control de los objetivos "instruccionales" formulados con precisión y reforzados minuciosamente¹⁴¹ Skinner¹⁴² en su teoría del condicionamiento operante, propuso la asociación entre

¹³⁸ PORLÁN, Rafael. Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza aprendizaje basado en la investigación. Citado por GOMEZ, Manuela. POLANIA, Néstor. *Ibíd.*, P. 41.

¹³⁹ FLÓREZ OCHOA, Rafael. 1994. *Op.cit.* p. 60.

¹⁴⁰ FLÓREZ, Rafael y TOBON, Alonso. *Investigación Educativa y Pedagógica*. Bogotá (Colombia): McGraw Hill. 2001. P. 69 [citado el 07-12-13]. Disponible desde: <<http://goo.gl/k3op61>>

¹⁴¹ FLÓREZ, Rafael. 1994. *Op. Cit.* p. 73

¹⁴² SKINNER, B.F. *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*. Cambridge, Massachusetts: B.F. Skinner Foundation. 1938

estímulo y respuesta, las cuales se controlan por sus consecuencias. El refuerzo, bien sea positivo o negativo es el responsable que se refuerce la respuesta o se extinga.

Corral y Rojas¹⁴³ exponen que en la enseñanza programada de este modelo pedagógico, se halla la tecnología educativa, la cual es definida por Fry¹⁴⁴ como un recurso técnico y sistemático de enseñanza, que se desarrolla a partir de la mediación de máquinas didácticas (libros, enciclopedias, cartillas, etc.). Este tipo de enseñanza se fundamenta en que el aprendizaje de conductas se da a partir de un sistema organizado de prácticas o repeticiones reforzadas adecuadamente para el desarrollo de la conducta deseada y la manipulación de elementos del medio ambiente con el fin de desarrollar una conducta programada en diferentes niveles de complejidad.

Siguiendo a Flórez Ochoa¹⁴⁵ en el modelo conductista el maestro asume un rol de diseñador de situaciones de aprendizaje y de ejercicios/actividades encaminados a la repetición y la memorización, de tal modo que en cualquier aprendizaje se puede evaluar el nivel de logro de las conductas deseadas y a partir de ello premiar o sancionar con los correspondientes estímulos. Por su parte los alumnos identifican al maestro, como un jefe de equipo que los anima al logro de objetivos cada vez más complejos. El estudiante es el sujeto pasivo, se considera que es como una "tabla rasa" que está vacío de contenido, y que debe trabajar con base en la repetición para memorizar la conducta requerida por el docente.

En cuanto a la evaluación, es una tarea permanente de valoración y medición de la calidad, avances y aproximación al logro de los objetivos instruccionales. Por lo general, se aplican pruebas con el fin de valorar el progreso, y de esa forma animar al alumno y hacer ajustes o correcciones. Frecuentemente se utiliza, la evaluación sumativa.

4.3.4.2 El Modelo Pedagógico Romántico. La pedagogía romántica se fundamenta principalmente en las ideas filosóficas y pedagógicas de Rousseau¹⁴⁶ presentadas en su obra "Emilio o la educación" y se identifica en la práctica, con las propuestas de pedagogía implementada por Neill en la escuela de Summerhill. Desde esta postura se plantea que lo más importante en el desarrollo del niño es el interior y su desarrollo natural. Por tanto, es prioritario el cultivo de la libertad, la espontaneidad y el juego, al punto en que las clases son de asistencia libre y en ellas cada estudiante hace lo que desea

El modelo romántico rompe todos los estándares pedagógicos y desarrolla una novedosa pedagogía que emprende como meta la autenticidad y libertad individual, partiendo de la premisa que el maestro no debe intervenir en el desenvolvimiento natural y espontáneo del estudiante y su relación con el medio que lo rodea para que sean capaces de encontrar la felicidad propia, por ende, el modelo romántico, renuncia a la imposición de cualquier tipo de autoridad moral o jerárquica. Según Flórez¹⁴⁷ éste modelo "busca

¹⁴³ ROJAS, Ana y CORRAL, Roberto. La tecnología educativa. Ibagué (Colombia): Editorial Corporación Universitaria de Ibagué, 1996. P. 27.

¹⁴⁴ FRY, Edward. Máquinas de enseñar y enseñanza programada. Madrid (España): Editora Guadarrama 1990. P. 18.

¹⁴⁵ FLÓREZ, Rafael. 1994. Op. Cit. p. 75

¹⁴⁶ ROUSSEAU, Juan. Emilio o de La Educación. Madrid (España): Editorial elaleph.com. 1998.

¹⁴⁷ FLÓREZ, Rafael. 1994. Op. Cit. p. 85

desarrollar la máxima autenticidad y libertad individual del estudiante en procura de su desarrollo natural, espontáneo y libre”.

En cuanto a los contenidos, desde este modelo, no se elaboran previamente, sino que se desarrollan en la medida en que el alumno los solicite o lo considere necesario. Esta tendencia propone la experiencia, como punto de transformación total del sistema educativo, siendo el estudiante es un eje alrededor del cual giran todos sus procesos formativos. Bajo esta perspectiva, la institución educativa tiene como propósito convertirse en el espacio en el cual el alumno pueda experimentar y a su vez aprender aquellos elementos primordiales para el buen desempeño en su vida.

Desde esta óptica, el rol del maestro se transforma en un auxiliar que debe permitir experiencias de aprendizaje libres y espontáneas, sin interferencias que puedan limitar la libre expresión del estudiante. Por ende en la relación de sus actores, el maestro no tiene más derechos que un niño si no que todos tienen los mismos derechos, por lo tanto, la construcción de las reglas de convivencia y soluciones a los problemas que surgen, es resuelto por la asamblea en la cual todos tienen derecho a hablar y votar.

En consonancia Sanz y Rodríguez¹⁴⁸ consideran que el modelo pedagógico romántico resaltó el papel activo que debe tener el estudiante, transformó las funciones que debe asumir el profesor en el proceso educativo y mostró la necesidad y la posibilidad de cambios en el desarrollo del mismo.

En cuanto a la evaluación se considera que los logros del alumno no requieren de una evaluación y no se puede comparar el desempeño de uno y otro alumno; de este modo, se prescinde de la calificación cuantitativa o de cualquier forma de medición valorativa del conocimiento. De igual forma los premios, las distinciones, los castigos, o incentivos son también rechazados, ya que se considera que estos reforzadores, desvían el desarrollo normal de la personalidad, partiendo de la premisa que el niño es innatamente juicioso por naturaleza, es un ser bueno, con gran capacidad de autocontrol, al punto en que el niño tiene suficientes herramientas y recursos para hacerse él mismo plenamente persona, por tanto, las interferencias de los adultos no son positivas.

4.3.4.3 Modelo pedagógico progresista o activista: La Escuela Nueva. La Escuela Nueva tiene su origen entre fines del XIX y principios del XX como crítica a la Escuela Tradicional, y gracias a profundos cambios socio-económicos y la aparición de nuevas ideas filosóficas y psicológicas, que se concretan en las ciencias¹⁴⁹. Es así como el filósofo John Dewey, planteó una nueva forma de enseñar, basado en la experiencia, en el aprender haciendo y en utilizar el conocimiento teórico disponible, no para repetirlo, sino para descubrir y crear conocimientos y experiencias nuevas.

Sobre Dewey, Jean Chateau¹⁵⁰ expone que él consideraba que cada vez que se vive una experiencia, se experimenta un cambio que permite aprender la naturaleza de la realidad

¹⁴⁸ RODRÍGUEZ, G y SANZ .T. La Escuela Nueva, Citado por PORRAS, Luis. Influencia de las actividades físicas, en el proceso de interaprendizaje y en el crecimiento corporal del niño en una unidad educativa particular mixta. [en línea]. Machala (México): 2011. P. 30. [citado el 07- 12- 13] Disponible desde: <http://goo.gl/2q5w9l>

¹⁴⁹ ORTIZ OCAÑA, Alexander. Pedagogía y Docencia Universitaria: Hacia una didáctica de la Educación Superior. Tomo 1. Bogotá: Ediciones CEPEDID. 2012, p 133

¹⁵⁰ CHATEAU, Jean, los grandes pedagogos. Traducción de Erenestina de Cahpourcin. En: Revista de la asociación de sociología de la educación, p. 277-294. Francia: Press universitaires. 1996

y el sentido de la vida, la experiencia era tanto la prueba como el conocimiento, estas dos dimensiones de la experiencia: hacer y experimentar, constituyen los factores esenciales de su método: aprender haciendo. Proponía además que aprender, no es repetir lo que otros han dicho, hecho o escrito, aprender es emplear la información disponible y los procesos que otros utilizaron para descubrir, crear, innovar y hacer lo que los demás no han hecho.

Esta concepción pedagógica, de acuerdo con lo expuesto por Ortiz “centra el interés en el niño y en el desarrollo de sus capacidades; lo reconoce como sujeto activo de la enseñanza y, por lo tanto, el alumno posee el papel principal en el aprendizaje. El otro elemento que identifica esta tendencia pedagógica es que la educación se considera como un proceso social y para asegurar su propio desarrollo. La escuela prepara para que el niño viva en su sociedad, y ella misma se concibe como una comunidad en miniatura, en la que se "aprende haciendo"¹⁵¹.

Por otro lado Dewey¹⁵² consideró que “la vida social es a la educación lo que la nutrición y la reproducción a la vida fisiológica” por lo tanto, la institución educativa debe concentrarse la búsqueda de métodos, instrumentos, técnicas o recursos mediadores que hagan del proceso de aprendizaje un proceso más efectivo para cultivar la herencias cultural y desarrollar facultades, razón por la cual la ejecución esta metodología experimental dio un cambio muy importante, en especial, para la ciencia. En este sentido Ortiz¹⁵³ plantea que la pedagogía de Dewey considera a la educación como un proceso de valor social, porque hay que preparar al individuo para ser útil a la sociedad y funcional ya que desarrolla los procesos mentales teniendo en cuenta la significación biológica; su método educativo se basa en que el alumno tenga experiencias directas, que se le plantee un problema auténtico, que estimule su pensamiento, que posea información y haga observaciones; que las soluciones se le ocurran al alumno y que tenga oportunidades para comprobar sus ideas.

Con estos conceptos surge una renovación metodológica que, a criterio de Ortiz¹⁵⁴ consiste en:

- Adopción de una posición activa frente al aprendizaje y al descubrimiento.
- La educación debe basarse en intereses del alumno.
- El sistema educativo debe ser flexible: escuela a la medida.
- Se enfatiza la enseñanza socializada como complemento a la individualizada.
- Necesidad de globalizar los contenidos.
- La colaboración escuela y familia.

Con relación a la Escuela Nueva, Zubiría¹⁵⁵ expresa que este modelo rompe con el paradigma tradicional que explicaba el aprendizaje como el proceso de impresiones que desde el exterior se incrustan el alumno. En su lugar la nueva escuela defenderá la acción como condición y garantía del aprendizaje. Para el modelo activista, aprender está ligado

¹⁵¹ ORTIZ OCAÑA, Alexander. Op.cit., p.39

¹⁵² DEWEY, Jhon. La educación de hoy. Citado por GOMEZ, Manuela y POLANIA, Néstor. Op.cit. P. 61.

¹⁵³ ORTIZ OCAÑA, Alexander. Op.cit. p.39

¹⁵⁴ ORTIZ OCAÑA, Alexander. Hacia una nueva clasificación de los modelos Pedagógicos: el pensamiento configuracional Como paradigma científico y educativo del siglo XXI. En: Revista Praxis No. 7. 2011, p. 121 – 137. Santa Marta (Colombia): Facultad de Educación, Universidad de Magdalena. 2011

¹⁵⁵ DE ZUBIRÍA, Julián. Op.cit.

a la experiencia, el alumno es protagonista de su propio aprendizaje y el maestro es un acompañante. En consecuencia, según el autor, los textos estudiantiles, ya no se escribieron teniendo en cuenta al docente sino considerando más al estudiante. De esta manera el Nuevo modelo de Escuela trajo consigo cambios substanciales en: contenidos y su secuencia, metodologías, recursos didácticos y criterios de evaluación. Algunos postulados planteados por el mismo autor del Nuevo Modelo Pedagógico son:

- Propósitos: la escuela debe preparar para la vida.
- Contenidos: la naturaleza y la vida misma deben ser objetos de estudio.
- La secuenciación: de lo simple y concreto, hacia lo complejo y abstracto.
- El método: el activismo da primacía al sujeto y a su experimentación.
- Recursos didácticos: manipular y experimentar.

En esta corriente se inscribe Montessori, educadora y científica italiana que propone permitir que el niño encuentre la solución de los problemas y construir su aprendizaje con base en sus experiencias concretas; Decroly, médico belga, quien aboga por la educación individualizada y el currículum globalizado; Cousinet, pedagogo francés, impulsa el trabajo en grupo, el método libre y el espíritu investigativo.

Bajo este modelo el rol del docente se orienta a dirigir el aprendizaje, responder preguntas cuando el alumno necesita, propiciar el medio que estimule la respuesta necesaria y movilizar y facilitar la actividad intelectual y natural del niño teniendo en cuenta los recursos del medio. Por su parte el estudiante asume un papel activo mediante el cual se prepara para vivir en su medio social, vive experiencias directas, trabaja en grupo de forma cooperada, participa en la elaboración del programa según intereses y realiza actividades de descubrir conocimiento.

En las clases se resalta el estudio de los hechos, el papel de la experiencia del individuo, la cual parte y se apoya en el interés del niño. Se propicia la democracia y la participación del niño en colectivo. Aprender haciendo es su divisa, estructurando el contenido en bloque en correspondencia con necesidades e intereses de los niños y despertando su espíritu investigativo.

4.3.4.4 Los modelos pedagógicos constructivistas. De acuerdo con Pozo¹⁵⁶, algunos psicólogos europeos estudiaban el aprendizaje desde la construcción de significados y de las estructuras mentales. A los representantes de estas corrientes se les denomina constructivistas, porque el sujeto al aprender hace una construcción del conocimiento. Dentro de esta corriente se encuentran principalmente la teoría de la equilibración del aprendizaje de Jean Piaget (1981), la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje de Lev Semiovitch Vigotsky (1979) y la teoría del aprendizaje significativo con David Ausubel (1983).

El constructivismo como marco de referencia para explicar y orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, enfatiza la necesidad de promover aprendizajes significativos, en lugar de mecánicos y repetitivos; en la importancia de la actividad y el protagonismo de los alumnos en su proceso de aprendizaje; en la necesidad de partir de sus conocimientos y experiencias previas; en la incidencia del aprendizaje que se da a través

¹⁵⁶ POZO, Juan Ignacio. Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Ediciones Morata. 1996

de la interacción, la comunicación y el diálogo con los otros individuos, y en la autonomía y la autorregulación del proceso de aprendizaje. Las propuestas pedagógicas constructivistas convergen en formar estudiantes en un determinado contexto social con las competencias necesarias para conocer, para saber hacer y para ser, que les permitan enfrentar con mejores repertorios las diversas situaciones a las que se exponen.

El rol que asume el docente en el modelo constructivista es de mediador, orientador y animador para el aprendizaje, es creador, investigador y experimentador, con una actitud flexible y espontánea. Es ante todo un acompañante del proceso educativo. El docente, adquiere un mayor compromiso en el sentido que no se limita a transmitir una información sino que además invita, orienta y ayuda a los estudiantes a construir conocimiento, otorgándoles mayor participación en la clase y entregándole el papel protagónico en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los estudiantes por su parte son activos exploradores, investigadores, propositivos y adquieren una mayor oportunidad para participar activamente de los planteamientos que el docente ha diseñado. En este modelo el educando, es invitado a ser un sujeto activo y constructor del conocimiento. Adopta una actitud creativa, reflexiva, y con intereses cognoscitivos propios. Tiene mayor implicación y compromiso en el proceso y adquiere un aprendizaje significativo.

El constructivismo pretende la comprensión más que la explicación de los fenómenos. Busca que el estudiante interprete y comprenda la realidad, mediante la suscitación, en el estudiante, de dudas, problemas y vacíos que lo motiven a descubrir su conocimiento, para lo cual se proporcionan ayudas ajustadas que permiten al estudiante lograrlo. El aprendiz crea nuevas estructuras cognitivas a partir de la adaptación a las nuevas experiencias. La evaluación en el modelo constructivista no trata solo de determinar qué tanto aprendió el estudiante, sino valorar el proceso para replantear estrategias que permitan superar las debilidades. Prefiere utilizar el error como punto de partida para obtener un posterior aprendizaje más significativo. La evaluación también está diseñada para permitir conocer las estructuras cognoscitivas del estudiante de manera que puedan proponerse nuevas experiencias.

A continuación se presentan aspectos fundamentales que fundamentan conceptualmente las tres corrientes enmarcadas en los modelos pedagógicos constructivistas, a partir de los postulados de Piaget, Vigotsky y Ausubel

- **Teoría de la Epistemología genética.**

Los fundamentos teóricos de este modelo se originaron en las ideas de la Psicología Genética y la tendencia cognoscitiva de Piaget¹⁵⁷ quien fundamenta el proceso educativo como un progresivo proceso secuencial de etapas superiores de desarrollo intelectual, en el cual juega un papel de importancia las necesidades y las condiciones particulares de cada estudiante.

Al respecto Corral¹⁵⁸ expone que “el modelo cognitivo considera el aprendizaje como modificaciones sucesivas de las estructuras cognitivas que son causa de la conducta del

¹⁵⁷ PIAGET, J. 1999. Citado por, GOMEZ, Manuela y POLANIA, Néstor. Op.cit. P. 63.

¹⁵⁸ CORRAL, R. La Pedagogía Cognoscitiva. Citado por, GOMEZ, Manuela y POLANIA, Néstor. Ibíd., p. 63

hombre”. Para Flavell¹⁵⁹ la teoría ofrece instrumentos definidos para evaluar y establecer los niveles de desarrollo cognitivo y moral de los individuos y permite la organización del contenido curricular de acuerdo con los niveles de desarrollo alcanzados por los estudiantes. Por su parte Flórez resalta, que en el enfoque cognitivo le da mayor importancia a la experiencia educativa y la forma en que estas experiencias generan una reconceptualización del aprendizaje, por lo cual los estudiantes saben qué aprenden y cómo lo aprenden, de esta forma uno de los aportes destacados del modelo cognitivo es el carácter activo del sujeto en sus propios procesos de desarrollo cognitivo.

En consonancia con lo anterior, el rol del docente es el de un acompañante y facilitador que genera constantemente en los estudiantes situaciones que los pongan en desequilibrio cognitivo, es decir en, cuestionamiento y revalidación de los propios conocimientos de forma que el estudiante vea la necesidad de explorar nuevos conceptos, espacios, temáticas, o situaciones problemáticas, para finalmente comprender y en ese proceso asimilar nuevos conocimientos con significados propios, apropiándose de nuevos conceptos, los cuales, una vez estabilizados en un proceso de acomodación, se vean nuevamente cuestionados, y puestos en desequilibrio, para que el estudiante nuevamente inicie otro proceso o ciclos de aprendizaje. Para ello el docente. Según Flórez¹⁶⁰, en el modelo cognitivo “el rol del docente está centrado en atender y seguir el nivel de desarrollo de las estructuras y el proceso cognitivo de sus alumnos”, así, el docente debe orientar el desarrollo de aprendizajes a partir de actividades exploratorias, percepciones y recepciones significativas.

En este sentido, el mismo autor considera que “la evaluación, no es el resultado del proceso de aprendizaje en términos de comportamientos logrados y demostrados, sino los indicadores cualitativos que permiten inferir acerca de la evolución de las estructuras de conocimiento y los procesos mentales que las generan”. Siendo la autoevaluación uno de los aspectos fundamentales, la cual se da mediante procesos de comparación, organización, análisis, confrontación de sus ideas, experiencias o aprendizajes y valoración en un proceso de autorregulación, que le permitirá reflexionar sobre un cuestionamiento inicial, siempre con la ayuda del profesor el cual lo apoya en la búsqueda de hipótesis e ideas más lógicas, comprensivas y útiles para su diario vivir.

- **Teoría histórica cultural.**

Lev Semionovitch Vigotsky, propuso que la naturaleza humana es el resultado de la interiorización socialmente guiada, de la experiencia cultural transmitida de generación en generación¹⁶¹ Para el autor, el conocimiento más que ser construido por el niño, es co-construido entre el niño y el medio sociocultural que lo rodea; por tanto, todo aprendizaje involucra siempre a más de un ser humano, toda vez que la interacción social en pequeños grupos o en diadas conduce a un funcionamiento psicológico superior del individuo. En este sentido Wertsch plantea que no es la naturaleza, sino la sociedad la que, por encima de todo, debe ser considerada como el factor determinante del comportamiento humano.¹⁶²

¹⁵⁹ FLAVELL, J. 1990. La Psicología Evolutiva de Jean Piaget. Citado por, GOMEZ, Manuela y POLANIA, Néstor. *Ibíd.*, p.63

¹⁶⁰ FLOREZ, Rafael. 1994. *Op.cit.* P. 50

¹⁶¹ CUBERO, R., LUQUE, A. Desarrollo, y educación escolar. En COLL, C. et-al. (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación.* Madrid: Alianza Editorial. 2002

¹⁶² WERTSCH, J. *Vigotsky y la formación social de la mente.* España: Editorial Paidós. 1988

El origen social de las funciones mentales en el individuo, Vigotsky lo expresa en la ley general del desarrollo cultural: “Cualquier función en el desarrollo cultural del niño o la niña aparece dos veces, o en dos planos. Primero aparece en el plano social, y después en el plano psicológico.”¹⁶³ Cubero y Luque¹⁶⁴ exponen los conceptos de interiorización (o internalización), zona del desarrollo próximo y apropiación, los cuales explican cómo es la transición de lo social a lo individual:

- La interiorización es la reconstrucción a nivel intrapsicológico de una operación interpsicológica, gracias a la acción con signos. Este proceso convierte una operación que se realizaba en el plano externo o social en una que se realiza en el plano interno o psicológico.
- En la apropiación, los seres humanos más que adaptarse a los fenómenos que los rodean, los hacen suyos o se los apropian, gracias a la reconstrucción individual que se da a partir de la interacción con los objetos y los individuos. En cada momento, las personas dan significado a las situaciones en las que participan y a su propia actividad en función de sus características personales idiosincrásicas, sus ideas, sus conocimientos, su experiencia, sus intereses, etc.
- La zona del desarrollo próximo es una estructura de apoyo creada por otras personas y por las herramientas culturales apropiadas para una situación, que permite al individuo ir más allá de sus competencias actuales. Vigotsky dice de ella que no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

En la teoría sociocultural el proceso de construcción del conocimiento, no se entiende como una realización individual, sino como un proceso de co-construcción o de construcción conjunta que se realiza con la ayuda de otras personas, que en el contexto escolar son el profesor y los compañeros de aula.¹⁶⁵ La interpretación de los procesos de aprendizaje se fundamenta en la idea de que las actividades humanas están emplazadas en contextos culturales y son mediadas por el lenguaje, así como por otros sistemas simbólicos. La teoría sociocultural entiende el aprendizaje como un proceso distribuido, interactivo, contextual y que es resultado de la participación de los estudiantes en una comunidad de práctica.

Esta perspectiva plantea que el aprendizaje resulta a partir de factores sociales como la comunicación con otros individuos y la interacción con el medio. El aprendizaje es el resultado, no de un proceso racionalista en el que un conocimiento dogmático se transmite de una persona a otra de manera mecánica, sino que es un proceso empírico en el que se produce un conocimiento en la interacción directa del sujeto con su entorno social, cultural y material.¹⁶⁶ Al respecto Bruner afirma que “la concepción de Vigotsky del desarrollo es al mismo tiempo una teoría de la educación y una teoría de transmisión cultural, ya que educación no solo implica el desarrollo del potencial del individuo, sino la

¹⁶³ VIGOTSKY, Lev. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Madrid: Crítica. 1979

¹⁶⁴ CUBERO, R., LUQUE, A. Op.cit.

¹⁶⁵ *Ibíd.*

¹⁶⁶ VIGOTSKY. Citado por CHAVES S, Ana Lupita. Implicaciones educativas de la teoría Sociocultural de Vigotsky. Revista educación [En línea] Costa Rica: Universidad de Costa Rica. 2001, vol. 3, no 002, p 59 -65 [Citado el 30-10-2013] Disponible desde: http://www.uv.mx/2012/08/Implicaciones_educativas_de_la_teor%C3%ADa_socioculturalpdf

expresión y el crecimiento histórico de la cultura humana de la que surge el hombre”¹⁶⁷. Para que la cultura se construya, se transmita y se comparta es necesario el uso del lenguaje, el cual se convierte en el instrumento personal de mediación social y cultural.

El concepto de mediación parte de que las relaciones que se establecen entre el aprendiz y su objeto de aprendizaje están intervenidas por un mediador de procesos que cumple la función de interceder entre los elementos del ambiente, las características y los códigos socioculturales presentes en ese ambiente y el sujeto que aprende. En el aula el mediador de procesos puede ser tanto el docente, como los s compañeros mismos, que con su intervención enriquecen la relación de los estudiantes con medio ambiente ya que les brindan la posibilidad de interactuar en diferentes situaciones, ayudándole a significar y proceder en el medio.

Para el mismo autor, la educación es una forma de dialogo, una extensión del dialogo en el que niño aprende a construir conceptualmente el mundo con la ayuda y guía (andamiaje) del adulto.¹⁶⁸ Díaz Barriga y Hernández reafirman el concepto de mediación, cuando expresan que “el docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento”¹⁶⁹ y agregan “el profesor es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural”.

- **Teoría de Aprendizaje significativo.**

Otro enfoque constructivista lo constituye el aprendizaje significativo propuesto por David Ausubel¹⁷⁰, quien propone la adquisición de nuevos conocimientos mediante la interacción de la estructuras cognoscitiva presente en el individuo con la nueva información; de forma que el nuevo material, en cuanto se articula con la información pre-existente, adquiere un sentido y un significado para el sujeto que aprende

La relación entre la estructura cognoscitiva y el material a aprender debe ser no arbitraria y sustancial. No arbitraria consiste en que el nuevo material se relaciona con ideas relevantes y pertinentes de la estructura cognoscitiva, como una imagen, un símbolo, un concepto o una proposición. Sustancial es que el material de aprendizaje puede presentarse con otros símbolos y sigue comunicando el mismo significado. La otra condición es que el material de aprendizaje sea potencialmente significativo, y depende de dos factores: de la naturaleza del material que se va a aprender (no debe ser arbitrario, ni vago) y de la naturaleza de la estructura cognoscitiva (necesario que el conocimiento pertinente exista en la estructura cognoscitiva) del alumno.

Según la teoría del aprendizaje significativo hay dos tipos de aprendizaje según la forma en que se presenta el material de aprendizaje: por recepción o por descubrimiento. En el aprendizaje por recepción, este contenido se le presenta al alumno en forma expositiva explícita, o de otro modo que no plantee ningún problema, la cual únicamente tendrá que entender y recordar. En el aprendizaje por descubrimiento, el estudiante debe descubrir

¹⁶⁷ BRUNER, Jerome. Citado por MOLL, L. Vigotsky y la educación. 2 ed. Buenos Aires: Aique. 1993

¹⁶⁸ BRUNER, Jerome. Desarrollo cognitivo y educación. Citado por PALACIOS, Jesús. Madrid, España. Morata. 2004.

¹⁶⁹ DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ, G. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. 2 ed. México: McGraw Hill. 2002

¹⁷⁰ AUSUBEL, David, 1976. Citado por: DÍAZ BARRIGA, Arceo. Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 5, No. 2, 2003.

este contenido por sí mismo, generando proposiciones que representen ya sea soluciones a los problemas que se le planteen o los pasos sucesivos para resolverlos¹⁷¹.

De acuerdo con David Ausubel,¹⁷² durante el aprendizaje significativo el aprendiz relaciona de manera sustancial la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas. Se requiere disposición del aprendiz para aprender significativamente e intervención del docente en esa dirección. Los contenidos deben tener una relación importante con la estructura cognoscitiva y las experiencias previas del aprendiz, estos deben ser significativos, esto es, que tengan un sentido lógico y que, además, esté relacionado con su desarrollo psicológico. Esto se logra en la relación de los nuevos conocimientos con los previos. Pero ante todo, los contenidos deben abordarse de tal manera que invite al aprendiz a descubrir, por eso el estudiante debe tener una posición activa.

Desde esta perspectiva, la OEA¹⁷³ manifiesta que el aprendizaje no es un proceso lineal de acumulación de conocimientos, sino más bien una nueva organización del conocimiento que afecta tanto el “saber sobre algo” (esquemas conceptuales), como el “saber qué hacer y cómo con lo que se sabe” (esquemas de procedimientos) y el “saber cuándo utilizarlo” (conocimientos sobre en qué situaciones usar lo que se sabe). Los alumnos llegan al aula equipados de una serie de concepciones sobre el mundo físico y social que les sirven de base en la apropiación de nuevos conocimientos que están establecidos en el currículum escolar. Estas concepciones previas pueden ser erróneas, en cuyo caso, deben ser sustituidas por el conocimiento certero (“científico”), o bien quedar integradas en éste.

4.3.4.5 El Modelo Pedagógico Crítico Social. El modelo pedagógico social, surge entre 1980 y 1990 como resultado de los trabajos de teóricos y filósofos sociales contemporáneos de la escuela de Frankfurt como Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Erich Fromm y Walter Benjamín, los cuales, en Alemania, participaron activamente en la vida académica con una serie de estudios de reconocida importancia relacionados con críticas acerca de problemáticas que en la época se vivían fuertemente como la exclusión, el prejuicio racial y las políticas de segregación entre otras.

La Pedagogía social se interesa en dos aspectos importantes uno de ellos, por la crítica de las estructuras sociales que de una u otra forma afectan la vida de la institución escolar, especialmente por la estructura de poder que se maneja en ella; y el otro por el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y reflexivo ya que consideran que mediante el desarrollo de este pensamiento se logra la transformación de una sociedad.¹⁷⁴ En consonancia, Flórez¹⁷⁵ señala que “este modelo busca el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo que permiten al estudiante participar activamente en procesos de transformación de la sociedad”. Por lo tanto estimula prioritariamente la crítica del conocimiento, de la ciencia, los textos y sus fuentes constantemente.

¹⁷¹ Ibid.

¹⁷² AUSUBEL, David, 1976. Op.cit.

¹⁷³ OEA. Educar en la diversidad: Material de formación docente. Santiago de Chile (Chile): OEA- UNESCO. 2004 p.41

¹⁷⁴ GOMEZ, Manuela y POLANIA, Néstor. Op.cit., p. 64.

¹⁷⁵ FLOREZ, Rafael. 1994. Op Cit. P. 55

Paulo Freire¹⁷⁶, desde este modelo pedagógico, analizó las relaciones opresor-oprimido de otros modelos pedagógicos y en vista de ello, propone las relaciones dialógicas entre docente y alumno con el fin de promover procesos de concientización y liberación en el modelo social. En particular, desde esta postura se considera que los espacios sociales son escenarios ideales para que los estudiantes trabajen cooperativamente y resuelvan conjuntamente problemas que no se pueden trabajar de forma individual en un aula de clase.

En cuanto a la relación docente y estudiante, es dialógica, es decir, el docente tiene como rol, la figura crítica que continuamente invita a la reflexión mediante la formulación de preguntas, también puede ejercer el rol de conductor o relator haciendo síntesis en medio de debates, como también puede ser un miembro más, aportando ideas al colectivo, entorno a un tema de discusión. Es de resaltar que el docente, debe garantizar que la identificación, selección y tratamiento de un determinado problema se desarrolle estimulando la participación de todo el colectivo de estudiantes en las actividades prácticas, contextualizadas en escenarios naturales.

Por su parte los estudiantes, por lo general trabajan en grupo comprometidos colectivamente para la solución del interés en común y la crítica mutua, con el fin primario de mejorar los trabajos individuales apoyándose conjuntamente. En el momento de la resolución del problema, el estudiante debe buscar, indagar, identificar la información a partir de lo que conoce, valorando lo que observa y lo que dicen sus compañeros. De esa forma el docente evaluara observando qué sucede en el proceso de cada estudiante, como razona, como actúa y a partir de ello el docente analiza que nuevas situaciones didácticas puede desarrollar en otras clases facilitando la evolución de su pensamiento crítico. Como elementos autocríticos al proceso de aprendizaje en este modelo suele utilizarse la coevaluación, la heteroevaluación y la autoevaluación ya que se considera que estos procesos mejoran y brindan un mayor crecimiento personal. En síntesis, Uno de los aspectos novedosos de este modelo, es la variedad y multiplicidad en cuanto a las formas y los métodos evaluativos.

Tras los anteriores enfoques pedagógicos expuestos, en general se puede observar que cada uno constituye e integra unas particularidades características y acción pedagógica diferentes, cada cual con estrategias escolarizadas y semi-escolarizadas, procesos convencionales y no convencionales de aprendizaje, metodologías flexibles, diseño de módulos con intencionalidad didáctica, articulación de recursos pedagógicos, desarrollo de proyectos pedagógicos productivos diversos que se articulan mediante la acción del agente educativo en relación con los niños.

¹⁷⁶ FREIRE, Paulo. Pedagogía de la Esperanza, un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido. Citado por MEZA, Luis. Elementos de pensamiento crítico en Paulo Freire. [en línea]. Vol. 10. 2009 .P. 2. [citado el 07- 12-13]. Disponible desde: <http://goo.gl/E3rsnf>

5. METODOLOGIA

5.1. ENFOQUE INVESTIGATIVO Y DISEÑO METODOLÓGICO

La metodología de la presente investigación es de enfoque cualitativo, la cual tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno desde las múltiples miradas y perspectivas de los actores que interactúan con la realidad estudiada; en este caso particular, la investigación gira en torno a caracterizar los procesos formativos de los agentes educativos de la ciudad de Pereira que atienden a la primera infancia, para ser analizados a la luz de la política pública para la primera infancia.

Taylor y Bogdan¹⁷⁷ señalan que lo que define la metodología cualitativa es la manera cómo se enfocan los problemas, y la forma en que se buscan las respuestas a los mismos, es decir, la producción de datos descriptivos a partir de las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable de las mismas. En una investigación cualitativa, todas las perspectivas son valiosas, puesto que estas son la base de la investigación. LeCompte sustenta que la investigación cualitativa puede entenderse como “una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio, registros, escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos”¹⁷⁸ todas estas descripciones son las que permiten comprender y posteriormente analizar las actuaciones de los sujetos.

El diseño metodológico, para indagar e interpretar el objeto de estudio, su contexto, su particularidad y complejidad de la investigación en cuestión, al que se ha optado es el estudio de caso, ya que este método permitirá responder al cómo y al por qué combinando diferentes métodos para la recolección de evidencia cualitativa con el fin de describir la realidad estudiada. Stake¹⁷⁹ considera que la importancia de la selección de un caso está en su objetivo fundamental, es decir en aprender al máximo sobre la investigación, el autor establece tres tipos de estudio de casos: intrínseco, instrumental y colectivo. En esta investigación en particular, el estudio de caso es tipo colectivo ya que no se focalizara en un caso en concreto si no, por el contrario este se concentrará en un conjunto de casos específicos.

A partir del estudio de caso básicamente se espera aportar resultados, valiéndonos de la recolección de datos desde múltiples perspectivas y su respectivo análisis. Por su parte, con respecto al estudio de caso Yin considera que es “un método de investigación que se centra en el estudio holístico de un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto real”.¹⁸⁰ En este caso en particular, mediante el estudio de caso, se pretende indagar, para caracterizar, los procesos de formación de los agentes educativos encargados de la

¹⁷⁷ TAYLOR, S. BOGDAN, R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Citado por SANDOBAL, Carlos. Investigación cualitativa. Bogotá: Colombia. ARFO editores e impresores Ltda. 2002. P. 27

¹⁷⁸ LECOMPTE, M. Un Matrimonio Conveniente: Diseño de Investigación Cualitativa y Estándares para la Evaluación de Programas. Citado por. RETO, Gloria. Investigación sobre el Programa de Capacitación en Argentina dirigido a Personas con Discapacidad. Argentina. 2010. P. 15.

¹⁷⁹ STAKE. Case Studies. Handbook of qualitative research. Citado por ORTIZ, Ana. El estudio de casos como metodología de investigación en la detección de las necesidades formativas de las personas adultas en Andalucía. 2002. P. 134

¹⁸⁰ YIN, R. Case Study Research. Design and Methods. Beberly Hills: Editorial CA: Sage Publications. 1984. P. 137

atención integral de la primera infancia; que intervienen en el caso seleccionado, hogares comunitarios de los cuales se entrevistarán 15 agentes educativos y de ellos se observarán 4 agentes educativos.

5.2 SUPUESTO

La caracterización de los procesos de formación de los agentes educativos desde la política pública para la primera infancia en el municipio de Pereira, permitirá identificar los conocimientos que poseen sobre la política pública de primera infancia y su correspondiente aplicación en los procesos de atención integral, con miras a generar insumos que permitan fortalecer la formación del talento humano encargado de la población infantil.

5.3 UNIDAD DE ANÁLISIS

El presente estudio busca indagar sobre la unidad de análisis constituida por la los procesos de formación de los agentes educativos de los hogares comunitarios del municipio de Pereira desde la política pública de Primera Infancia. Para ello se analizaran diferentes categorías, tales como: experiencias significativas, primera infancia, política pública, tendencias pedagógicas, formación.

En el siguiente cuadro se presentan las categorías de análisis propuestas:

Cuadro 2. Categorías de análisis.

CATEGORIAS TEÓRICAS INICIALES	SUBCATEGORIAS	DEFINICIÓN
EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS Experiencias pedagógicas desarrolladas en el entorno educativo acogedor, que garanticen a todos los niños y las niñas en primera infancia, las condiciones necesarias y suficientes para su óptimo y pleno desarrollo. ¹⁸¹	Actividades rectoras de primera infancia	El juego, el arte, la literatura y la exploración del medio se constituyen en las actividades propias de la primera infancia, por ser aquellas que permiten a las niñas y los niños construir y representar su realidad, así como relacionarse con el mundo, con sus pares y con las personas adultas. ¹⁸²
	Ejercicio de la ciudadanía y la participación	Experiencias que permitan configurar el sentimiento y la conciencia de sí mismo como persona libre y diversa y considerarse parte de una familia comunidad y nación.
	Ambientes de socialización seguros y sanos	Experiencias de cuidado y acompañamiento afectuoso en ambientes acogedores, cálidos, sanos y seguros, que permitan interacciones, relaciones y aprendizajes de calidad. ¹⁸³
PRIMERA INFANCIA concepciones de niño	Sujetos de derecho	Niñas y niños menores de 6 años que se consideran sujetos de derecho por ser seres sociales, culturales,

¹⁸¹ PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA. Estrategia de atención integral a la primera infancia 2013. Op.cit., P. 130

¹⁸² Ibid.

¹⁸³ DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. Conpes Social 109. 2007. Op.cit., p.23.

o niña conscientes o inconscientes que están detrás de las prácticas evaluativas, cual es el concepto de desarrollo y cuáles son los sujetos que intervienen en el proceso educativo ¹⁸⁴		singulares y diversos, activos y capaces de construir su propia subjetividad ¹⁸⁵
	Seres inocentes y vulnerables	La idea de la inocencia infantil se funda en la idea de que la inocencia y bondad "natural" de los niños debe ser protegida. Se ha sostenido la idea de que los niños son por naturaleza: puros, ingenuos y buenos ¹⁸⁶ .
	Sujeto de educación y escolarización	El niño es pensado y tratado con relación al el adulto que se quiere lograr y los métodos pedagógicos buscan inculcar los saberes, las destrezas y los valores que requerirán en su vida adulta, sin que ello implique que se reconozca ni comprenda su particularidad para razonar o sentir. ¹⁸⁷
POLÍTICA PÚBLICA DE PRIMERA INFANCIA Conjunto de acciones que adelantan el Estado, la sociedad y la familia, para garantizar la protección integral de los niños y las niñas a través de la formulación, implementación, evaluación y seguimiento de planes, programas, proyectos ¹⁸⁸	Protección integral desde la perspectiva de derechos	La protección integral, incluye todos los derechos individuales y colectivos para todos los niños y niñas, convirtiéndolos en sujetos de derechos exigibles ¹⁸⁹ .
	Estrategia de Cero a siempre	Conjunto de acciones planificadas, dirigidas a promover y garantizar el desarrollo infantil temprano, respetando los derechos de los niños y niñas, para articular y promover los planes, programas y acciones que adelanta el País en favor de la atención integral a la primera infancia ¹⁹⁰
	Realizaciones	Plantean las condiciones y estados que se materializan en la vida de cada niña y cada niño, y que hacen posible su desarrollo integral. Expresan una evidencia de que los derechos están siendo ejercidos. ¹⁹¹
TENDENCIAS PEDAGÓGICAS Tendencia que expresa concepciones y acciones, más o menos sistematizadas que constituyen distintas alternativas y propuestas de organización del proceso de enseñanza y aprendizaje en relación con sus actores, modo de	Enfoque educativo	Tendencia pedagógica en la que se desarrolla la práctica educativa ¹⁹³
	Estrategias Didácticas y tendencia pedagógica	Conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje ordenadas y estructuradas que se plantean de acuerdo a la tendencia pedagógica para la consecución de los objetivos y la construcción de conocimiento. Incluye las formas de organización de la actividad, materiales configuración didáctica (proyectos de aula, talleres pedagógicos, centros de interés, etc). ¹⁹⁴
	Relaciones pedagógicas	Tipos de interacciones y vínculos entre el agente educativo y los niños y niñas durante el proceso de enseñanza y el aprendizaje. Incluye el rol del docente y el rol del estudiante ¹⁹⁵

¹⁸⁴ VELASQUEZ, Gloria. ECHEVERRI, Margarita. SANCHES, Sandra. Concepciones y tendencias de la evaluación en la primera infancia. [en línea]. Medellín, (Colombia): 2012. P. 16. [citado el 10-09-14]. Disponible desde: <http://goo.gl/5y5Wwd>

¹⁸⁵ PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA. Estrategia de atención integral a la primera infancia Op. Cit. P. 100

¹⁸⁶ TENORIO, Maria. 2009. Op.cit.

¹⁸⁷ ARIÉS, Philippe. 1987. Op. Cit.

¹⁸⁸ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 1098. Op.cit.

¹⁸⁹ GARCÍA, Emilio. Derecho de la infancia-adolescencia en América Latina: de la situación irregular a la protección integral. Santa Fé de Bogotá, (Colombia): Forum Pacis, 1984, p. 11.

¹⁹⁰ PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA. estrategia de atención integral a la primera infancia: De cero a siempre. Op.cit., P. 7.

¹⁹¹ *Ibid.* P. 8 - 9.

realización y de evaluación y que responde generalmente a un modelo pedagógico ¹⁹² .	Planeación	Conjunto de actividades y acciones pedagógicas ordenadas, estructuradas y articuladas, que de manera intencionada permiten a las niñas y a los niños vivenciar y profundizar en su condición de sujetos de derechos ¹⁹⁶
FORMACIÓN El objetivo general del proceso de formación es que los agentes educativos desarrollen capacidades para la producción de conocimiento pedagógico y la cualificación de sus prácticas pedagógicas. ¹⁹⁷	Formación del talento humano para la Atención Integral a la Primera infancia	La formación en el contexto de la primera infancia es entendida como un proceso intencionado y sistemático que favorece la comprensión, apropiación y construcción de conocimiento, a partir tanto de insumos teóricos, del contexto, y de la experiencia; y que propicia en el talento humano su potencial como agente transformador de la sociedad ¹⁹⁸

5.4 UNIDAD DE TRABAJO

Para la caracterización de los procesos de formación desde la política pública de primera infancia, la unidad de trabajo estuvo compuesta por 15 agentes educativos, (madres comunitarias) que cumplieron con los siguientes criterios de inclusión:

- Ser agentes educativos vinculados a los hogares comunitarios.
- Tener relación directa en procesos de intervención con la primera infancia.
- Participar libremente en la investigación y firmar el consentimiento informado. (Anexo A)

En el siguiente cuadro se presenta los datos que caracterizan la unidad de trabajo de la presente investigación:

Cuadro 3. Caracterización de la Unidad de trabajo

CARACTERIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE LAS MADRES COMUNITARIAS DESDE LA POLÍTICA PÚBLICA PARA LA PRIMERA INFANCIA EN EL MUNICIPIO DE PEREIRA.						
AGENTE/ DENOMINACIÓN	GÉNERO	EDAD	NIVEL DE FORMACIÓN	OTROS ESTUDIOS	EXPERIENCIA PRIMERA INFANCIA	ÁREAS DE TRABAJO

¹⁹³ Ibid. P. 2.

¹⁹⁴ DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ, G. Op.cit., P. 2.

¹⁹⁵ PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA. Estrategia de atención integral a la primera infancia. Op Cit. P.145.

¹⁹² FLORES, Rafael. 1994. Op.cit. P. 2.

¹⁹⁶ Ibid. P. 162

¹⁹⁷ Op.cit. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Formación de agentes educativos para la primera infancia.

¹⁹⁸ Op.cit. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Orientaciones para la formación de talento humano vinculado a los servicios de atención integral a la primera infancia. P. 3.

Agente educativo 1 A1	F	25	Bachiller	Ninguno	Hogares comunitarios	Proyectos sociales y/o comunitarios
Agente educativo 2 A2	F	31	Bachiller	Secretariado ejecutivo sistematizado	Hogares comunitarios, Familias, Población desplazada Indígenas y afro Comunidades	Docencia, Recreación Proyectos sociales y/o comunitarios Nutrición, Salud Proyectos artísticos Proyectos pedagógicos - PPA-
Agente educativo 3 A3	F	37	Bachiller	Ninguno	Hogares comunitarios Familias Población desplazada Indígenas Población afro Comunidades	Docencia Recreación Proyectos y/o comunitarios Nutrición, Salud Proyectos artísticos y culturales, PPA
Agente educativo 4 A4	F	43	Bachiller	Ninguno	Hogares comunitarios Familias	Docencia Recreación Proyecto comunitarios, artísticos y culturales Nutrición, Salud, PPA
Agente educativo 5 A5	F	34	Bachiller y técnico	Técnico integral a la primera infancia	Hogares comunitarios Población desplazada Raizales Población afro Familias	Docencia Recreación Proyectos y/o comunitarios Nutrición, Salud Proyectos artísticos y culturales, PPA
Agente educativo 6 A6	F	24	Bachiller y técnico	Técnico integral a la primera infancia	Hogares comunitarios Familias Comunidades	Recreación Nutrición
Agente educativo 7 A7	F	30	Bachiller Y técnico	Técnico en atención integral a la primera infancia Primeros auxilios La fiesta de la lectura Cooperativismo	Hogares comunitarios Población desplazada, Indígenas, afro, NEE, capacidades excepcionales, Familias Comunidades	Recreación Proyectos sociales y/o comunitarios Nutrición

Agente educativo 8 A8	F	30	Bachiller y técnico	Técnico en atención integral a la primera infancia Cursos de inglés, sistemas, archivo, Atención al cliente	Población afro Con NEE Hogares comunitarios	Recreación Nutrición
Agente educativo 9 A9	F	22	Bachiller y tecnólogo	Tecnólogo Curso sistemas	Familias Comunidades	Docencia Recreación Nutrición, Salud
Agente educativo 10 A10	F	40	Normalista (1994)		Hogares comunitarios	Proyectos sociales y/o comunitarios
Agente educativo 11 A 11	F	29	Técnico y bachiller	Técnico en formación integral a la primera infancia	Hogares comunitarios	Docencia Recreación Proyectos y/o comunitarios Nutrición, Salud Proyectos artísticos y culturales
Agente educativo 12 A 12	F	25	Bachiller y técnico	Técnico en secretariado sistematizado	Hogares comunitarios Familias	Docencia Recreación Proyectos y/o comunitarios Nutrición, PPA
Agente educativo 13 A13	F	25	Bachiller y técnico	Técnico en atención integral a la primera infancia Curso de lectura	Hogares infantiles Hogares comunitarios	Recreación Proyectos sociales y/o comunitarios Nutrición Proyectos artísticos y culturales PPA
Agente educativo 14 A14	F	50	Bachiller y técnico	Técnico en preescolar	Hogares comunitarios Población desplazada Población afro	Docencia Recreación Proyectos sociales y/o comunitarios Nutrición, Salud Proyectos artísticos y culturales, PPA
Agente educativo 15 A15	F	44	Bachiller y técnico	Técnico en primera infancia	Hogares comunitarios Población desplazada	Docencia Recreación Proyectos y/o comunitarios

				Computación	Población afro Con capacidades excepcionales Con NEE	Nutrición Salud Proyectos artísticos y culturales, PPA
--	--	--	--	-------------	--	--

En las entrevistas individuales participaron 15 madres comunitarias dedicadas a la atención infantil en hogares comunitarios, las cuales en su totalidad son mujeres en rangos de edad están entre los 22 y 50, en promedio de las 15 agentes educativas hay 8 en el rango de edad de 20 a 30 años y entre los 30 y 50 hay 7.

De las 15 agentes educativas hay 4 que cuentan con el bachiller aprobado, 10 tienen formación técnica y otros cursos complementarios, y una es normalista. En promedio, en cuanto a las áreas de trabajo (docencia, recreación, proyecto y/o comunitarios, nutrición, salud, proyectos artísticos y culturales, proyectos pedagógicos) dicen haber participado en por lo menos uno.

5.5 TECNICA DE MUESTREO

La selección de los informantes partió del muestreo teórico planteado por Flick en el cual “la extensión de la población básica no se conoce de antemano y el tamaño de la muestra no está definido con antelación, ya que la recolección de datos estará guiada por la teoría, con el propósito de acudir a personas, lugares y oportunidades de descubrir variaciones en las propiedades de los conceptos.”¹⁹⁹

Como informantes claves fueron seleccionados los agentes educativos relacionados con la temática planteada para la investigación. Para ello, se tuvo en cuenta el criterio de representatividad en la temática y contexto objeto de estudio, es decir que la muestra se destaque y tenga suficiente validez, ya que es indispensable que no se aleje del contexto que se indaga, lo que permite que los datos encontrados tiendan a extrapolarse a la población asignada para la investigación. Para el caso, por su representatividad, se seleccionaron las madres comunitarias. En este sentido Hernández, Fernández y Baptista exponen que “Un estudio no será mejor por tener una población más grande; la calidad de un trabajo investigativo estriba en delimitar claramente la población con base en el planteamiento del problema”²⁰⁰

El muestreo y la integración de nuevo material terminaron cuando se alcanzó el nivel de saturación teórica es decir, cuando no se encontraron “datos adicionales por medio de los cuales el investigador pueda desarrollar las propiedades de la categoría”²⁰¹ y a través de las entrevistas no emergieron datos nuevos, ya que el objetivo fue agotar la información existente sobre el hecho, descubriendo toda la gama de perspectivas desde las cuales los procesos de formación desde la política pública de primera infancia es percibido por los agentes educativos.

¹⁹⁹ FLICK, U. Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata. 2004.

²⁰⁰ HERNÁNDEZ S., Roberto; FERNÁNDEZ C., Carlos y BAPTISTA L., Pilar. Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill, 2010.

²⁰¹ GLASSER Y STRAUSS. The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative research. Chicago: Aldine.1967, P. 61

5.6 TECNICAS E INSTRUMENTOS

5.6.1 Técnicas de recolección de información

En la investigación sobre los procesos de formación de los agentes educativos desde la política pública para la primera infancia en los hogares comunitarios en el municipio de Pereira, se utilizaron técnicas para la recolección de información tales como la observación no participante y la entrevista, las cuales se describen a continuación

5.6.1.1 Observación no participante. En el marco de la investigación es necesario aplicar técnicas que permitan evidenciar y comprender el proceso que se lleva a cabo, en este caso la observación no participante. Para Pick de Weiss y Velazco de Faubert, “es aquella donde el investigador no participa de manera activa dentro del grupo que observa, es decir, se limita a mirar y a tomar notas sin relacionarse con los miembros del grupo”²⁰². La observación no participante directa según Mata “comprende todas las formas de investigación sobre el terreno, en contacto inmediato con la realidad, y se fundamenta en la entrevista y en cuestionario”²⁰³ de acuerdo con lo anteriormente planteado se implementara la observación no participante para contrastar la información proporcionada en la entrevista con la práctica educativa.

El propósito de la observación no participante es identificar los comportamientos del ser humano en una situación real, la cual es de fundamental interés para lo que se quiere investigar, se pretende que el observador no se involucre en las acciones ni en los sucesos que detecte en lo observado, se debe hacer un análisis objetivo de lo que se ve y no involucrar los pensamientos, percepciones o sentimientos de quien observa, ya que esto generaría una contaminación para la investigación y los resultados obtenidos sería maleables lo cual no es el propósito que se quiere lograr.

Por medio de la observación es posible constatar los discursos explicitados por los agentes educativos en la entrevista, y permite indagar las conductas que tiene los individuos en un contexto específico. Por ello se elaboró una guía de observación que partió de la revisión teórica realizada por los investigadores principales de la propuesta

5.6.1.2. Entrevista. En esta investigación se emplea la entrevista, debido a las características peculiares que la misma encierra, pues como técnica propia de la metodología cualitativa permite recoger datos sobre el tema de estudio de los mismos actores sociales, quienes proporcionan los datos relativos a sus conductas, opiniones, actitudes, saberes, etc.²⁰⁴ La entrevista según Symons es “un método para reunir datos durante una consulta privada o una reunión; una persona, que se dirige al entrevistador, cuenta su historia, da su versión de los hechos o responde a las preguntas relacionadas con el problema estudiado o con la encuesta emprendida”²⁰⁵ Al respecto, Denzin²⁰⁶ y

²⁰² UNAD. Lección 29: Técnicas de recolección de información. [En línea]. Bogotá. D.C. (Colombia): 2010. [Citado el 11-10-14]. P 1. Disponible desde: <<http://goo.gl/JAlv16>>

²⁰³ VELAZCO, F. Observación No Participante. [en línea] Bogotá, (Colombia): P 4 [citado el 07/12/2013] Disponible desde: <<http://goo.gl/KuY8GV>>

²⁰⁴ PÉREZ Mirabal y LAHERA Alejandra. La oralidad como expresión de la cultura popular tradicional en la comunidad La Josefa en Caonao. En: Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales. Julio, 2011.

²⁰⁵ NAHOUM, Charles. La Entrevista Psicológica. [en línea]. Editorial Kapelusz. Buenos Aires, (Argentina): 1961. P. 14. [citado el 07/12/2013]. Disponible desde: <<http://goo.gl/gVJqgQ>>

²⁰⁶ DENZIN, N. Una introducción teórica a los métodos sociológicos. Citado por, Navarro, María. Metodologías activas y participativas en la educación superior: estudio de casos. [en línea]. P. 279. [citado el 07- 12-13]. Disponible desde: <<http://goo.gl/qevdUp>>

Taylor y Bogdan²⁰⁷ definen la entrevista como un encuentro cara a cara en el cual el entrevistador intenta obtener información, opiniones, pensamientos, sentimientos o creencias de una o varias personas con respecto un tema en particular. Expresa Denzin que la información debe ser original y no testimonio referido de otros, es decir parte de las experiencias y saberes del sujeto entrevistado, lo que es fundamental en la temática objeto de estudio.

Para la aplicación de la entrevista se partió de un guion con preguntas, para obtener un relato sobre los procesos de formación de los agentes educativos desde la política pública para la primera infancia en los hogares comunitarios en el municipio de Pereira, partiendo de las siguientes categorías:

- **Experiencia significativa:** Experiencias desarrolladas en el entorno educativo, que garanticen a todos los niños y las niñas las condiciones para su óptimo y pleno desarrollo. Pregunta No 1
- **Primera infancia:** Ciudadanos, que tienen derecho a crecer y a desarrollarse en ambientes participativos que les garanticen óptimas condiciones para potenciar sus capacidades y lograr su bienestar. Pregunta No 2.
- **Política pública de primera infancia:** es el conjunto de acciones que adelanta el Estado, con la participación de la sociedad y de la familia, para garantizar la protección integral de los niños, las niñas y los adolescentes. Pregunta No 3.
- **Tendencias pedagógicas:** expresión de concepciones y acciones, más o menos sistematizadas que constituyen distintas alternativas y propuestas de organización del proceso de enseñanza y aprendizaje en relación con sus actores, modo de realización y de evaluación. Pregunta No 4 y 5.
- **Formación:** Entendida como un proceso intencionado y sistemático que favorece la comprensión, apropiación y construcción de conocimiento, a partir tanto de insumos teóricos, del contexto, y de la experiencia. Preguntas 6 y diligenciamiento preliminar.

5.6.2 Instrumentos

Videograbación. Se refieren a las variadas formas de grabar y reproducir la voz humana e imágenes, bien sea a través de una cinta magnética o tecnología digital. Este instrumento se utilizó con el propósito de conservar las sesiones de intervención de los agentes en el entorno educativo, como elemento para el análisis de la información

Guía de observación: permitió registrar por escrito, aspectos como la ambientación del lugar de atención, la variedad de juegos didácticos, las particularidades en el proceso de atención de la agente hacia los niños como también particularidades en cuento a la relación de la agente con los niños entre otros aspectos que como observadoras fueron considerados relevantes. (Anexo B)

Ficha de recolección de información. Permitted registrar por escrito, las respuestas de los agentes educativos a las preguntas formuladas en la entrevista, información que fue utilizada en el posterior análisis. (Anexo C)

²⁰⁷ TAYLOR, S. BOGDAN, R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Citado por SANDOBAL, Carlos. Investigación cualitativa. Bogotá: Colombia. ARFO editores e impresores Ltda. 2002. P. 74

Descripción del instrumento. El instrumento utilizado para la elaboración de las entrevistas a los agentes educativos se compone de tres partes. En la primera parte se presenta el objetivo de la investigación y se puntualizan los aspectos formales de la entrevista mediante el registro de datos tales como: fecha, datos personales, rol del agente educativo, procesos de formación recibidos, experiencia en trabajo con la población infantil y áreas de trabajo (recreación, docencia, salud, nutrición etc.). En el segundo apartado se presentan 6 preguntas que indagan los procesos de formación de los agentes educativos desde la política pública para la primera infancia. Finalmente en el instrumento se deja un espacio para que los entrevistados escriban o compartan sus observaciones con respecto a la entrevista o a la investigación.

Antecedentes. El instrumento fue elaborado por el equipo de investigadores principales del macroproyecto “caracterización de los procesos de formación de los agentes educativos desde la Política Pública para la Primera Infancia en los municipios de Pereira, Armenia y Manizales”, adelantado por la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE) Capítulo Eje Cafetero. Los investigadores pertenecen al cuerpo docente de la Universidad Tecnológica de Pereira, Universidad del Quindío, Universidad de Manizales, Universidad Católica de Manizales y Universidad de Caldas

Condiciones de aplicación: El procedimiento de aplicación del instrumento para recolección de datos mediante entrevistas fue el siguiente:

- Localizar a los informantes claves descritos en la unidad de trabajo.
- Pactar con los informantes el contexto y el tiempo dónde se realizó la entrevista
- Contar la finalidad de la investigación y leer el consentimiento informado, aclarando dudas con respecto al mismo.
- Ejecución de la entrevista de manera escrita y auto administrada, realizando las aclaraciones pertinentes, sin intencionar o influir en la respuesta.

5.6.3 Validación del instrumento

Para determinar la validez de contenido del instrumento, el juicio de expertos fue realizado por la Dra. Patricia Granada Echeverry, Médica Cirujana, Magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Comunicación Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira, Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud de Universidad de Manizales, coordinadora del proceso de construcción de las Políticas de infancia y juventud del Departamento de Risaralda y municipio de Pereira. Docente investigadora, Titular de la Facultad Ciencias de la Salud de la UTP (Anexo D).

Para determinar la confiabilidad de los instrumentos, se realizó una prueba piloto mediante la aplicación y registro de la entrevista a cuatro agentes educativos, con una duración aproximada de una hora. Las entrevistas fueron analizadas a la luz de la comprensión del objetivo de la entrevista, el lenguaje o términos usados por el entrevistador, gusto al responder las preguntas, aspectos que producen molestia o confusión, claridad en las preguntas, duración de la entrevista, entre otros.

A partir de las observaciones realizadas por el experto y de los aspectos analizados en la realización de la prueba piloto se elaboraron los ajustes pertinentes para los instrumentos definitivos.

5.7 PROCEDIMIENTO

Esta investigación se desarrollo en tres fases que brindaron la rigurosidad que requiere la investigación cualitativa, pues es necesario la utilización de métodos explícitos y formalizados:

- Fase de indagación: Esta permitió la identificación de los contextos a investigar, construcción de instrumentos, recolección de la información y sistematización de los hallazgos para el establecimiento de las categorías de análisis.
- Fase categorial: En esta fase se analizaron los hallazgos a la luz de las categorías previamente establecidas.
- Fase análisis e interpretación: Durante esta fase se estableció la descripción y análisis e interpretación de los hallazgos a partir de la contrastación de los discursos y las prácticas observadas.

El procedimiento se resume en el siguiente cuadro

Cuadro 4. Procedimiento

FASE	DIMENSIÓN	INSTRUMENTOS
Fase de indagación	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación y selección de los contextos • Reconstrucción documental • Construcción de instrumentos • Recolección de información • Elaboración de Categorías de análisis 	Referente teórico Entrevista individual Guía de observación Videograbación
Fase categorial	<ul style="list-style-type: none"> • Categorización de los hallazgos • Análisis e interpretación de los datos a la luz de la teoría 	Entrevista individual Guía de observación Videograbación Referente teórico
Fase de análisis e interpretación	<ul style="list-style-type: none"> • Contrastación de los hallazgos de las entrevistas y la observación. • Descripción final de los procesos de formación de los agentes educativos desde la política pública para la primera infancia en los hogares comunitarios en el municipio de Pereira. 	Análisis de entrevistas individuales Análisis de observaciones Referente teórico

6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el presente capítulo se expondrán los discursos recolectados a través de las 15 entrevistas realizadas a los agentes informantes y las actuaciones de 3 agentes que fueron registradas mediante la observación no participante. Dicha información fue analizada e interpretada a partir de diversas fuentes teóricas que sustentan las categorías estudiadas. Luego se presenta la contrastación de entrevistas y observaciones de tres agentes educativos y finalmente la construcción de sentido de los principales hallazgos que arroja la investigación.

6.1 ANÁLISIS DE ENTREVISTAS INDIVIDUALES

Las entrevistas permitieron conocer, a través de los discursos, aspectos importantes relacionados con los procesos de formación de los agentes educativos desde la política pública para la primera infancia en los hogares comunitarios en el municipio de Pereira

Para identificar las respuestas de los informantes, en el análisis se utilizó una codificación con empleo de números y letras donde los primeros corresponden a las categorías y subcategorías indagadas, y los números, acompañados de la letra A (agente) al código asignado a cada informante que se encuentra registrado en el cuadros 3 de la Unidad de trabajo:

A continuación se presenta el análisis de cada una de las categorías de estudio

6.1.1. Análisis de la Categoría Experiencias significativas:

En esta categoría se analizaron subcategorías como actividades rectoras de la primera infancia (juego, arte, literatura y exploración del entorno), ejercicio de la ciudadanía y la participación y ambientes de socialización acogedores y seguros. Para ello se utilizó la siguiente codificación:

AR-A1: Corresponde a las actividades rectoras de la primera infancia, consideradas como experiencias significativas por el agente 1(A1).

CP-A2: Equivale a experiencias significativas relacionadas con el ejercicio de la ciudadanía y la participación de la primera infancia, que permitan configurarse a sí mismo como persona libre y diversa, consideradas por el agente 2 (A2).

AS- A3: Se refiere a los ambientes de socialización seguros y sanos propuestos como experiencias significativas por la agente 3 (A3). La codificación continúa cambiando los números de acuerdo con el informante analizado (AR-A2, CP-A2, AS-A2 y así sucesivamente)

En el siguiente cuadro se presenta la transcripción de las entrevistas de los informantes, con relación a la subcategoría Actividades Rectoras con su respectiva codificación y análisis.

Cuadro 5. Análisis de la subcategoría Actividades rectoras

CATEGORIA EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS	
Subcategoría Actividades rectoras	ANÁLISIS
<p>AR-A2: El adquirir diversos temas con cada uno de sus etapas, las experiencias significativas, son las diferentes actividades que debemos hacer para que el niño o niñas, pueda llegar a una buena formación, mediante la música, los estudiantes pueden aprender o también mediante el dibujo.</p> <p>AR-A4: los niños aprenden muy fácil por medio del juego y ellos nos enseñan a ver las cosas desde otra perspectiva.</p> <p>AR-A14: al enseñar a niños con gran diferencia de edades y hacer por medio de la experimentación y exploración dan un conocimiento mas significativo y ellos se apropian de sus experiencias.</p>	<p>el agente educativo 2, plantea como actividades que permiten experiencias significativas la música y el dibujo las cuales según la estrategia de cero a siempre, en la educación inicial son consideradas como actividades rectoras a las que los agentes educativos recurren para que las niñas y niños expresen y construyan mundos simbólicos e inicien el proceso de apropiación de los objetos reales y no como estrategias para desarrollar su motricidad fina, lo cual no excluye que el manejo de pinceles o crayolas, contribuyan a ello.²⁰⁸</p> <p>La infórmate 4 propone el juego como el eje central de una experiencia significativa. De acuerdo con la estrategia, las niñas y niños de cero a cinco años juegan con su cuerpo, juegan juegos tradicionales, juegan a explorar, imitar, a construir y en esa diversidad de juegos los cuidadores o agentes educativos, pueden ser observadores para indagar habilidades, fortalezas o particularidades de los niños o también pueden ser participantes del juego para interactuar y proponer cambios.²⁰⁹</p> <p>Lo expuesto por el agente educativo 14 coincide con los fundamentos conceptuales de la política pública, ya que esta entiende la exploración del medio como una actividad interdependiente con la cual los niños recurren para expresar y construir su mundo a partir de la experiencia para empezar a entender que lo social y lo natural están en permanente interacción.²¹⁰</p> <p>A través de los sentidos las niñas y los niños interactúan tocando, oliendo, saboreando los objetos descubriendo sus propiedades y en ese mismo sentido les otorgan diferentes usos. Al experimentar y explorar el medio el niño pasa de la manipulación al conocimiento experiencial, a la abstracción y finalmente a la construcción de conocimiento, que constantemente estará transformando.²¹¹</p>

En el siguiente cuadro se presenta la transcripción de las entrevistas de los informantes, con relación a la subcategoría Ejercicio de la Ciudadanía y la Participación con su respectiva codificación y análisis.

²⁰⁸ PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA Estrategia de atención integral a la primera infancia. 2013. Op.cit. P. 163

²⁰⁹ Ibid. P. 164

²¹⁰ Ibid. P. 168

²¹¹ HOHMANN, Mary, WEIKART, David y EPSTEIN, Ann. La educación de los niños pequeños: Manual de High Scope para los profesionales de la educación infantil. 3 Ed. México: 2010. P. 16

Cuadro 6. Análisis de la subcategoría Ejercicio de la Ciudadanía y la Participación

CATEGORIA EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS	
Subcategoría Ejercicio de la Ciudadanía y la Participación	ANÁLISIS
<p>CP-A1: Mis experiencias han sido importantes porque he aprendido a conocer el contexto de cada niño, sus necesidades, habilidades y dificultades que presentan en su entorno social y familiar.</p> <p>CP-A8: Mis experiencias han sido todas muy buenas, he aprendido mucho, de hecho he compartido con toda la clase de niños y niñas en especial con niños con Necesidades educativas especiales (NEE).</p> <p>CP-A14: una de mis experiencias significativas fue por ejemplo con dos niños, los cuales en el proceso de aprendizaje fueron dos niños que todo lo tomaban con facilidad y guiaban a los demás niños siendo líderes.</p> <p>CP-A15: Ellos a su vez nos enseñan a ver la vida desde otro punto de vista y de esta manera todos podemos avanzar en beneficio de todos. Tuve una niña con síndrome de Down, la cual era muy hermosa, y pese a que estos niños son bruscos, ellas por el contrario era muy tranquila y tenía una gran capacidad para aprender, ahora esta en el colegio continuando con su proceso de aprendizaje.</p> <p>CP-A3: la primera infancia, es una etapa primordial tanto para los niños y niñas como para los educadores, brindando a los niños y niñas un acompañamiento diario y permanente dándoles la</p>	<p>De acuerdo con las agentes educativas 1 y 14, se observa una labor orientada hacia reconocimiento de las múltiples formas de expresión y las diversas manifestaciones de cada niño o niña de acuerdo a sus necesidades habilidades o dificultades, es decir desde su singularidad.</p> <p>Este proceso de reconocimiento de acuerdo a la actual estrategia de atención integral a la infancia, hace parte de la construcción del sentido de identidad personal y colectiva en la diversidad, ya que a través de la promoción de la participación, al ser escuchado, percibido, tenido en cuenta y tomar parte activa de las decisiones o actividades pedagógicas, en su entorno educativo, familiar, social, es decir, en los grupos y comunidades a los que se pertenece el niño poco a poco construye su identidad personal y colectiva.²¹² Así mismo se observa como la agente 14 promueve la participación de todos utilizando para ello la estrategia de tutoría entre iguales, la cual desde una perspectiva socioconstructivista promueve la mediación de los más capaces en los procesos de aprendizaje de sus compañeros.</p> <p>Las informantes 3 y 9 de acuerdo a lo expuesto, demuestran un conocimiento en la importancia y prioridad que debe tener el acompañamiento integral de los niños y niñas en la etapa de 0 a 5 años. La política pública de primera infancia²¹³ enfatiza en que durante este período de la vida se fundamenta el posterior desarrollo de la persona, ya que todos los aspectos del desarrollo del individuo fisiológico, social, cultural, económico, entre otros, inician su proceso de construcción y transformación. Como lo especifican las informantes es fundamental el apoyo y la vinculación afectiva de los actores sociales como los padres, las agentes educativas, familiares y otros ya que de acuerdo con la política pública de primera infancia²¹⁴ todos son corresponsables en velar por la protección y desarrollo adecuado tanto físico psicosocial y emocional ya que en esta etapa el abandono o la falta de atención y cuidado afecta negativamente no solo la estructura química del cerebro, sino su estructura y organización social, generando ruptura de vínculos y pérdida de seguridad física y emocional.</p>

²¹² PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA. Estrategia de atención integral a la primera infancia. 2013. . Op.cit., P. 180.

²¹³ DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. CONPES 109. Op.cit., p2.

²¹⁴ Ibid. P. 6.

<p>oportunidad de participar y enfrentándose a un mundo de preguntas y dándoles posibilidades de resolver por ellos mismos sus problemas pero siempre con una guía al lado sin estropear esta edad tan importante.</p> <p>CP-A9: es la etapa mas importante y fundamental donde los adultos que están alrededor de este debemos aportar, por ejemplo: cambios significativos no solo en su forma de ser, de pensar si no también en la de actuar para así llevar a esa primera infancia por el camino</p>	<p>Por su parte las agentes 8 y 15 hacen referencia a la participación en los procesos de atención integral de niños y niñas con discapacidad, los cuales son mirados desde sus potencialidades y no desde sus dificultades; tanto desde la Política Publica de Primera infancia, como desde la estrategia de Cero a siempre, se promueve una educación inicial de calidad, en condiciones de equidad e igualdad de oportunidades, con el fin de que desde la primera infancia se construyen las condiciones para el ingreso de todos los niños y las niñas a la vida social y cultural, incluyendo a estas poblaciones. En este sentido uno de los principios de la protección integral consagrados en la Ley 1098²¹⁵ que consecuentemente orientan a la atención integral, es la inclusión social, la cual busca garantizar que todas las niñas y los niños sin distinción puedan disfrutar de las condiciones que aseguren su protección integral.</p>
---	--

En el siguiente cuadro se presenta la transcripción de las entrevistas de los informantes, con relación a la subcategoría Ambientes de Socialización Seguros y Sanos con su respectiva codificación y análisis.

Cuadro 7. Análisis de la subcategoría Ambientes de Socialización Seguros y Sanos

CATEGORIA EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS	
Subcategoría Ambientes de Socialización Seguros y Sanos	ANÁLISIS
<p>AS-A6: mi experiencia como madre comunitaria con los niños es un compromiso de aprender a comprender sus mundos, sus ideas y aprender de ellos, de los momentos de las alegrías y tristezas, saber las necesidades de cada uno de ellos.</p> <p>AS-A7: el ver la necesidad que hay en estos pequeños de aprender, de ser escuchados, de recibir amor y afecto, de recibir una buena alimentación entre otros son cosas que me llevan a amar mi labor, el ver la cara de satisfacción, cuando logran algún objetivo o cuando se sienten plenos en el medio en el que se desenvuelven y son perseverantes y cada día los ve con ganas de continuar cada mañana.</p> <p>R-A9: Enseño hábitos de higiene, formas de comportarse estimula unas</p>	<p>Las informantes 6, 12, 11 y 7, expresan un compromiso por conocer y fortalecer los vínculos entre las niñas y los niños, lo cual según la estrategia de cero a siempre, es un deber de las personas responsables de su atención es promover el fortalecimiento de los vínculos afectivos, a través de la creación de ambientes enriquecidos, seguros, incluyentes, participativos y democráticos, salvaguardando la integralidad de los niños y niñas.</p> <p>En concreto estas tres informantes, exponen como aspecto en común la importancia de los vínculos afectivos, en congruencia la estrategia de cero a siempre expone que una relación de cuidado sensible genera un vínculo de apego seguro entre quienes la establecen.²¹⁶ A su vez al niño relacionarse con una persona cuidadora que está presente no solo físicamente, sino “disponible emocional y psicológicamente para el cuidado, el contacto físico, emocional y afectivo, el acompañamiento de los intereses, la canalización de las emociones y la construcción de relaciones significativas, lo que</p>

²¹⁵ CONGRESO DE LA REPUBLICA. LEY 1098 DE 2006. Op. Cit.

²¹⁶ PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA Estrategia de atención integral a la primera infancia. 2013. Op.cit. P. 113

<p>adecuadas formas de alimentación etc.</p> <p>AS-A10: cuando los menores logran hacer y desarrollar bien sus trabajos se ve que se han esforzado por hacerlo y es algo muy satisfactorio para ellos como para mí.</p> <p>AS-A11: aprender de ellos y ver su evolución cada día como son sus cambios tanto físicos como motores. Además brindarles amor, para que los niños y niñas se sientan importantes y puedan desarrollar sus habilidades asertivamente.</p> <p>AS-A12: Me parece muy gratificante cuando un niño me dice: “profe cierto que fue usted la que me enseñó a...” o cuando algunas madre me dice que su hijo estuvo llorando por que tenía muchas ganas de venir al hogar donde la profe.</p>	<p>posibilita a niñas y niños sentirse reconocidos, amados y valorados,”²¹⁷ lo que coincide con lo que explicita la informante 7.</p> <p>Como resultado de una relación afectiva equilibrada, los niños y niñas en su desarrollo inicial pueden construir su “seguridad emocional y a medida que desarrollan su capacidad de simbolizar y representar el entorno donde viven, crean una representación de sí mismos como seres valiosos, capaces y merecedores de afecto.”²¹⁸ En este sentido Bowlby en su teoría del apego manifiesta: “Las relaciones sociales y afectivas que el niño establece con las personas que están a cargo de su cuidado desde el momento del nacimiento son fundamentales para su supervivencia y desarrollo”²¹⁹</p> <p>A criterio de Pianta²²⁰, el rol de los profesores se ha transformado en una fuente potencial de afecto para muchos niños, razón por la cual su quehacer debe ir más allá de proveer solo conocimiento; deben también verse como proveedores de cuidado y como personas con quienes los niños van a establecer una relación social y afectiva particular, la cual influye de manera importante en el ajuste social y desempeño académico de los niños.</p>
--	---

6. 1.2 Análisis de la categoría Primera Infancia:

En esta categoría se analizaron subcategorías relacionadas con la concepción de primera infancia que tienen los agentes educativos, para lo cual se establecieron subcategorías como sujetos de derechos, seres inocentes y seres escolares. A continuación se presenta un ejemplo de la codificación empleada:

SD-A4: Correspondiente al reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derecho, por parte del agente 4 (A4).

SI-A5: Correspondiente a la concepción de seres inocentes y vulnerables del agente 5 (A5).

SE-A6: Correspondiente al reconocimiento de los niños y niñas como sujeto de educación y escolarización del agente 6 (A6).

La codificación variará dependiendo del agente educativo y la postura o concepción que tenga sobre primera infancia. En el siguiente cuadro se presenta la transcripción de las entrevistas de los informantes, con relación a la subcategoría Sujetos de derecho con su respectiva codificación y análisis.

²¹⁷ Ibid. P. 113

²¹⁸ Ibid. P. 113

²¹⁹ BOWLBY, J. Attachment and loss. Nueva York: Basic Books. 1969A

²²⁰ PIANTA, Robert. Características y determinantes de la calidad en la relación profesor-estudiante Educar con Afecto. En: Revista Infancia Adolescencia Y Familia Vol. 1, No. 1, 2006. Pp. 39-60.

Cuadro 8. Análisis de la subcategoría Sujetos de derecho

CATEGORIA DE PRIMERA INFANCIA	
Subcategoría Sujetos de derecho	ANÁLISIS
<p>SD-A7: Es una etapa en la que deben recibir los mismos beneficios sin importar el programa en el que se encuentran. El programa de la primera infancia me parece excelente por todo lo que se está proyectando para los niños, pero que bueno que no hagan excepciones de niños y que todos los niños estén en hogares, CDI, escuelas etc.</p> <p>SD-A10: es una etapa que requiere lograr una mejor atención integral en primera infancia para que sean mejores personas, competentes y con gran desarrollo social y convivencia.</p> <p>SD-A11: es la etapa más importante en el desarrollo del ser humano ya que los conocimientos más significativos se obtienen en los primeros 5 años de vida.</p> <p>SD-A12: son niños de 0 a 5 años los cuales apenas están comenzando a formarse como personas y nuestra labor docente es ayudarlos a ser cada día mejores.</p> <p>SD-A13: el programa de la primera infancia abarca a todos aquellos niños con dificultades, económicas, sociales y morales.</p> <p>SD-A15: es la etapa más importante desde la gestación debe ser un proceso como ahora lo realizan los CDI, ayudando a formar madres de futuro ya que anteriormente no se realizaba y todo empieza desde ahí y ahora el gobierno está muy preocupado por capacitación para formar mejor a nuestros niños para sacarlos más preparados para el colegio. Lo más importante es saber que los niños, niñas y adolescentes tienen o son sujetos de derecho y que dé prioridad ante los demás.</p>	<p>La informante 15, 11, 12 consideran que la primera infancia es la etapa más importante del ser humano ya que en ella inician su proceso de aprendizaje. En la Ley 1098 se establece que “la primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se desarrollan las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano.” Las informantes 11 y 12 especifican el rango de edad que comprende a la primera infancia exponiendo que va de los 0 a los 5 años, retomando el artículo 29 de la misma ley, se establece que la etapa de la primera infancia comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad.</p> <p>La informante 7, 10 y 13 expone que la primera infancia tiene una estrategia que busca garantizar los derechos de los niños y lograr una mejor atención integral para ellos y deben recibir por igualdad los mismos beneficios sin importar el lugar de atención infantil. De acuerdo, con la Ley 1295 de 2009²²¹, se plantea el compromiso del Estado por mejorar, de forma prioritaria, la calidad de vida de las mujeres gestantes, y de las niñas y niños menores de seis años de Sisbén 1, 2 y 3, para lo cual la estrategia busca implementar 5 estrategias, de acuerdo a Estrategia de Cero a Siempre²²²: atención educativa integral desde la gestación, construcción de centros de atención infantil, formación de agentes educativos, fortalecimiento territorial para la implementación de la política pública, acreditación y certificación del servicio de educación inicial.</p> <p>Frente al carácter integral de la atención infantil, que la informante 10 especifica, la Ley 1098 establece que “son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial.”²²³ Lo planteado por las informantes coincide con la concepción de primera infancia planteada en la misma estrategia, edificada con la convicción de que las niñas y los niños son ciudadanos sujetos de derechos, seres sociales y singulares, e inmensamente diversos y participes en sus propios</p>

²²¹ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 1295. Op.cit.

²²² PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Estrategia de atención integral a la primera infancia. 2013. Op.cit. P. 84.

²²³ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA Ley 1098. . Op.cit., P. 12.

	procesos de desarrollo.
--	-------------------------

En el siguiente cuadro se presenta la transcripción de las entrevistas de los informantes, con relación a la subcategoría seres inocentes con su respectiva codificación y análisis.

Cuadro 9. Análisis de la subcategoría seres inocentes

CATEGORIA DE PRIMERA INFANCIA	
Subcategoría seres inocentes	ANALISIS
<p>SI-A2: son mundos ingenuos, con ganas de aprender, son como diamantes en bruto, donde uno como maestro guía, orienta, construye, transmite para proyectarlos a un buen futuro. Son alegría, amor, transparencia, no hay nada más bonito que ser un niño o niñas.</p> <p>SI-A4.: la primera infancia son los niños y niñas más vulnerables de nuestra sociedad y es el momento donde aprenden más y hay que saberlos guiar por los caminos del conocimiento y saberes protegiendo sus vidas para llevarlos aun futuro mejor.</p>	<p>La informante 2 expone una concepción orientada a los sentimientos y emociones que los niños y niñas despiertan, Esta postura coincide con la concepción del niño durante los siglos XVII-XVIII, en la cual se veía a los niños y niñas como seres inocentes, vulnerables, frágiles. Tenorio²²⁴ plantea que durante esta época la primera infancia, estaba relacionada con considerarlos seres por naturaleza buenos, inocentes, ingenuos y vulnerables, razón por la cual deben ser protegidos.</p> <p>Si bien se observa una mirada más angelical en la agente 2, el agente educativo 4, se observa que se percibe al niño como frágil y vulnerable y que por tal razón son objeto de protección y no de derechos.</p>

En el siguiente cuadro se presenta la transcripción de las entrevistas de los informantes, con relación a la subcategoría seres escolares con su respectiva codificación y análisis.

Cuadro 10. Análisis de la subcategoría seres escolares

CATEGORIA DE PRIMERA INFANCIA	
Subcategoría seres escolares	ANALISIS
<p>SE-A5: soy madre comunitaria hace 5 años y se lo importante de la educación para los niños y niñas en esta edad. La primera infancia es una etapa única para todos los seres humanos por</p>	<p>Las informante 1, 2, 5, y 6 se relacionan en la medida en que exponen la importancia de la etapa infantil (0 a 6 años) y la presencia de la orientación pedagógica, para el aprendizaje de conocimientos y el desarrollo cognitivo que marcaran su vida como adultos competentes, convirtiéndolos en seres escolares que deben recibir de sus docentes procesos educativos que los formen en valores y saberes.</p> <p>La concepción de infancia como ser escolar tiene su génesis en el</p>

²²⁴ TENORIO, María Cristina. Op.cit., p.4

<p>que solo de los primeros 5 años podemos tener un mejor aprendizaje dado que en la niñez absorbemos como esponjas todos los conocimientos buenos y malos.</p> <p>SE-A1: La primera infancia es donde el niño adquiere las bases que lo marcarán para su vida, por que lo que aprenda hoy, eso será su futuro.</p> <p>SE-A6: La primera infancia es la base de un niño o niña que empieza son las importantes en la formación integral de una uno de ellos es una estrategia de aprendizaje cognitivo.</p>	<p>siglo XVIII, cuando aparece un interés en la educación de los niños, gracias a que esta se convierte en obligatoria. A criterio de Álzate²²⁵ durante este periodo se asumen como seres que se deben formar desde la exploración y el desarrollo de sus sentidos y el contacto con la naturaleza, tal como lo expone Rousseau²²⁶. Algunos de estos elementos son percibidos e la estrategia De Cero a Siempre, cuando expresa que “el entorno educativo se configura en uno de los primeros escenarios de encuentro con la diversidad, en un proceso continuo de relaciones culturales y sociales que les brindan confianza y seguridad.”²²⁷</p> <p>De esta forma también se fundamenta que en este entorno tienen cabida a la expresión emociones, ideas, lenguajes, acciones, exploración del mundo físico, social y cultural, la formulación de preguntas y la posibilidad de aventurar hipótesis, todo ello para aportar al fortalecimiento de la autonomía y la identidad. Investigadores como Carnegie y Eming Young han demostrado que “a los tres años edad el 90% del cerebro se ha desarrollado, y han evidenciado que durante este período los niños aprenden con una mayor facilidad”.²²⁸</p> <p>El informe investigativo “importancia de la educación inicial...”²²⁹ exponen que los niños menores de 6 años cuando reciben amor, afecto, atención y una buena alimentación aprenden significativamente mejor en relación con otros niños que no cuentan con una atención integral.</p>
---	---

6.1.3 Análisis de la Categoría Política Pública de Primera Infancia

En esta categoría se analizaron subcategorías relacionadas con la protección integral desde la perspectiva de derechos. La codificación empleada fue la siguiente:

PI-A7: Correspondiente a la protección integral desde la perspectiva de derechos, agente 7 (A7).

CS-A8: Correspondiente a la relación que establece el agente 8 (A8) entre la política pública y la estrategia de Cero a Siempre.

R-A10: Correspondiente a las realizaciones desde la perspectiva de la política pública de infancia. Desarrolladas por la agente 10 (A10).

En el siguiente cuadro se presenta la transcripción de las entrevistas de los informantes, con relación a la subcategoría Protección integral desde la perspectiva de derechos con su respectiva codificación y análisis.

Cuadro 11. Análisis de la Protección integral desde la perspectiva de derechos

²²⁵ ÁLZATE, María Victoria. 2003. Op.cit.

²²⁶ ROUSSEAU, Juan. Op.cit.

²²⁷ PRESIDENCI DE LA REPUBLICA. Estrategia de atención integral a la primera infancia. 2013. Op.cit. p. 130.

²²⁸ SECRETARIA DE EDUCACIÓN REPUBLICA DOMINICANA. Importancia de la educación inicial en los primeros años de vida de las niñas y los niños. Citado por, Eming Young. Desarrollo de la primera infancia: Invertir en el porvenir. EDM. 2008. P. 116.

²²⁹ *Ibíd.* P. 117.

CATEGORIA POLITICA PUBLICA DE PRIMERA INFANCIA	
Subcategoría Protección integral desde la perspectiva de derechos	ANÁLISIS
<p>PI-A1: se tiene en cuenta al niño integralmente no solamente en lo lirico sino también en lo intelectual. Ya no ven al niño como un ser insignificante si no como un ser con mucho potencial para desarrollarles.</p> <p>PI-A4: protección a los derechos de los niños. Una buena nutrición y salud. Respetar u valorar la diversidad cultural. Educación sea por medio de la experiencia del entorno donde viven.</p> <p>PI-A5: En la política, en la actualidad se le esta dando mayor interés a la niñez. La promoción de los derechos y deberes.</p> <p>PI-A6: Los derechos y deberes de los niños y niñas.</p> <p>PI-A8: el respeto y la tolerancia. Hacer valer los derechos de cada niño y niña.</p> <p>PI-A9: que un menor debe estar protegido de cualquier maltrato físico y psicológico. No debe ser abusado sexualmente. Debemos respetar sus derechos. Se debe brindar protección.</p> <p>PI-A11: las leyes que rigen para el cuidado y protección de los niños y niñas y las cuales muchas de ellas son vulneradas.</p> <p>PI-A13: Prevalecer en sus derechos.</p> <p>PI-A14: responsabilidad de los actos que son la familia, el estado y la sociedad, siendo un conjunto para que el niño adquiera un desarrollo completo y dinámico.</p>	<p>Las informantes 4, 5, 6, 8, 9, 11, 13 y 14 exponen la responsabilidad del Estado en la protección integral de los niños mediante la implementación de los deberes y derechos. Para la convención internacional de los derechos del niño la protección integral es “un sistema de relaciones culturales, sociales, familiares y políticas orientadas a garantizar el armónico e integral desarrollo del niño y de la niña mediante la efectividad de sus derechos”²³⁰, así los niños y las niñas son concebidos como sujetos de derechos y no como objeto de protección o de educación, tal como lo expone el agente 1.</p> <p>De acuerdo con el Código de la Infancia y la Adolescencia,²³¹ se reglamenta la protección integral en cuatro puntos importantes en relación con los derechos de las niñas y los niños: 1) el reconocimiento de la titularidad, 2) la garantía y el cumplimiento de sus derechos, 3) la prevención de su amenaza o vulneración, 4) y su pleno restablecimiento cuando han sido vulnerados. Según el mismo Código la garantía de los derechos es responsabilidad compartida de los distintos actores sociales, el Estado, la familia y la sociedad en general.</p> <p>Por otro lado los agentes 1, 4, 8 y 9 también incluyen en una protección integral otros aspectos como: la alimentación, nutrición, salud, desarrollo de valores y sentimientos, lo cognitivo y psicológico. Desde esta perspectiva, la estrategia De Cero a Siempre, plantea que el entorno educativo mediante una labor pedagógica intencionada por parte de personas adultas, se debe “conjugar acciones relacionadas con la salud, la alimentación y la nutrición, con el cuidado y la crianza a cargo de las familias y personas cuidadoras, con la recreación, la protección y la participación de las niñas y los niños en primera infancia. Solo así se podrá garantizar la atención integral en este entorno”²³²</p>

En el siguiente cuadro se presenta la transcripción de las entrevistas de los informantes, con relación a la subcategoría Estrategia de Cero a siempre con su respectiva codificación y análisis.

²³⁰ Ibid. Op.cit. P. 117

²³¹ COLOMBIA, CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 1098. Op cit. P. 3.

²³² PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA. Estrategia de atención integral a la primera infancia. 2013. Op.cit. p. 130.

Cuadro 12. Análisis de la Estrategia de Cero a siempre

CATEGORIA POLITICA PUBLICA DE PRIMERA INFANCIA	
Estrategia de Cero a siempre	ANALISIS
CS-A3: uno de los aspectos son los programas llamados CDI. La estrategia de 0 a siempre.	Las agentes educativas 3, 6 y 10 relacionan la Política Publica de Primera infancia con la estrategia de atención integral De Cero a Siempre.
CS-A6: La estrategia de 0 a siempre.	De cero a siempre “es un conjunto de acciones planificadas de carácter nacional y territorial, dirigidas a promover y garantizar el desarrollo infantil de las niñas y los niños de primera infancia, a través de un trabajo unificado e intersectorial, que desde la perspectiva de derechos y con un enfoque diferencial, articula y promueve el desarrollo de planes, programas, proyectos, y acciones para la atención integral que debe asegurarse a cada niño o niñas de acuerdo a su edad contexto y condición”. ²³³ Va dirigida a “la primera infancia comprendiendo el periodo de vida que va desde la gestación hasta antes de los 6 años de edad. En este sentido la estrategia va dirigida a los 5.132.000 niños y niñas de 0 a 5 años del país”. ²³⁴
CS-A10: Estrategia de cero a siempre.	

En el siguiente cuadro se presenta la transcripción de las entrevistas de los informantes, con relación a la subcategoría Realizaciones con su respectiva codificación y análisis.

Cuadro 13. Análisis de las Realizaciones

CATEGORIA POLITICA PUBLICA DE PRIMERA INFANCIA	
Realizaciones	ANALISIS
R-A12: la nutrición. La formación docente para que puedan brindar mayor seguridad a los niños.	Las agentes educativas 12 y 13 comparten 4 aspectos importantes en el desarrollo de la primera infancia, la nutrición, la formación, la educación y la familia. Dichos aspectos cobran relevancia en la vida del niño o la niña de acuerdo a la estrategia de cero a siempre ²³⁵ , en la medida en que se concretan o materializan esas condiciones o estados que hacen posible el su desarrollo integral. La estrategia conceptualiza estos y otros aspectos como realizaciones, que convocan a la promoción del desarrollo integral: Acogida por parte de cuidadores con pautas de crianza que favorecen su desarrollo integral; vive y disfruta del nivel más alto posible de salud; goza y mantiene un estado nutricional adecuado; crece en ambientes que favorecen su desarrollo; construye su identidad en un marco de diversidad; expresa sentimientos, ideas y opiniones que son tenidos en cuenta; crece en entornos
R-A13: la alimentación. La educación. La familia.	
R-A14: donde el estado trata de cubrir e intervenir con ayuda para sus familias y en especial para los niños y niñas aun que pienso que todavía falta que el programa tenga una conciencia mas certera con respecto a la aplicación pues hay ocasiones que no llega a las personas correctas.	
R-A14: tener en cuenta a los niños y	

²³³ Ibid. P. 8.

²³⁴ Ibid. P. 9.

²³⁵ Ibid. P. 138.

<p>niñas menores de 5 años con problemas de desplazamiento y con los de la red, unidos. También con familias con problemas de socialización.</p> <p>R-A2: es la protección integral a los derechos de los niños y niñas. En la salud buscan que tengan un buen peso, de acuerdo a su edad. En cuanto a la sociedad la política busca que se respete la cultura y las costumbres de los niños. Por otro lado en cuanto a la educación la política busca que los niños estén aprovechando todo sobre la educación, que les da el gobierno, ya que se les facilita en estos momentos. Desde la gestación, mediante controles en adelante se les ayuda para el porvenir de los bebés.</p>	<p>que promocionan sus derechos y actúan ante la exposición a situaciones de riesgo o vulneración.”²³⁶</p> <p>Las informantes 14 y 2 exponen que el estado es el ente que brinda apoyo y protección a las familias e hijos en los aspectos como la salud, economía y educación. Pues bien, el estado mediante programas de atención infantil busca mejorar la atención de forma integral y de forma equitativa para todos y todas ya que a partir de la convención de los derechos del niño “toda persona tiene todos los derechos y libertades enunciados en la declaración universal de los derechos humanos, sin distinción de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política de otra índole, origen nacional o social, posición económica o cualquier otra condición.”²³⁷ Así las realizaciones se cristalizan por medio de la ruta integral de atención (RIA) la que se convierte en “un instrumento que sirve de referente para orientar a las autoridades territoriales y a los demás actores responsables de la implementación de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia, respecto del conjunto de atenciones en procura de garantizar el pleno desarrollo de cada niña y cada niño en su diversidad”²³⁸.</p>
---	---

6.1.4. Análisis de la categoría Tendencias pedagógicas:

En esta categoría se analizaron subcategorías relacionadas con el enfoque educativo que tienen los agentes educativos, para lo cual se establecieron subcategorías como estrategia didáctica, relaciones pedagógicas, evaluación, planeación y formación del talento humano. A continuación se presenta un ejemplo de la codificación empleada:

ED-A13: Correspondiente a las estrategias didácticas 13 (A13).

RP-A15: Correspondiente a las relaciones pedagógicas expuestas por el agente 15 (A15).

E-A3: correspondiente a las diversas formas de evaluar o valorar el proceso de aprendizaje en relación con los objetivos y la finalidad educativa del agente 3 (A3).

P-A4: correspondiente a la forma de planear actividades y acciones pedagógicas ordenadas, estructuradas y articuladas por el agente 4 (A4).

En el siguiente cuadro se presenta la transcripción de las entrevistas de los informantes, con relación a la subcategoría Estrategias Didácticas con su respectiva codificación y análisis

Cuadro 14. Análisis de las Estrategias Didácticas

CATEGORIA TENDENCIA PEDAGOGICA

²³⁶ Ibid. P. 138.

²³⁷ ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Convención sobre los derechos del niño. Op.cit.

²³⁸ PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA. Estrategia de atención integral a la primera infancia. 2013. Op.cit., p. 203.

Estrategias Didácticas	ANALISIS
<p>ED-A1: parto de los conocimientos previos de los niños. Preguntas problematizadoras.</p> <p>ED-A4: Estrategia de enseñanza y evaluativa por que por medio del juego de las estrategias manuales y cognitivas el niño adquiere el conocimiento</p> <p>ED-A5: se emplean estrategias de enseñanza en la cual yo como docente enseño y aprendo a la vez de experiencias previas con los niños y las niñas también donde los niños participan activamente, dan sus opiniones y socializamos.</p> <p>ED-A6: inicio con el saludo, la integración con un juego o canción, luego desarrollo preguntas que saben sobre el tema, posteriormente desarrollo el tema con mapas conceptuales, ilustraciones, juegos, videos, teatro, títeres, etc. Y finalmente concluyo con los compromisos sobre lo aprendido, y al terminar se entrega el refrigerio y el agradecimiento.</p> <p>ED-A2: hago una socialización con el grupo para que ellos tengan confianza, luego se analiza los conocimientos previos, luego entablo el conocimiento del tema mediante estrategias y por el transcurso del proceso desarrollado voy evaluando.</p>	<p>Las informantes 1, 2, 4, 5 Y 6 exponen la importancia de la exploración de los conocimientos previos como estrategia de enseñanza, de acuerdo con Herrera²³⁹, se concibe los conocimientos previos como esquemas de conocimiento, los cuales varían de acuerdo a los niños ya que estos se desarrollan de acuerdo al contacto con la cultura familiar, las amistades, los medios de comunicación etc.</p> <p>En palabras de Coll, "cuando el niño se enfrenta a un nuevo contenido a aprender lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas que utiliza como instrumento de lectura e interpretación que determina en buena parte que tipo de relaciones establecerá entre ellas como organizará la información y como la seleccionará."²⁴⁰ Herrera²⁴¹, fundamenta en su trabajo que Vigotsky, comprende que los alumnos aprenden a partir de la interacción con otros niños, a partir de esas experiencias el niño construirá su conocimiento. Por su parte Ausubel, bajo fundamenta que el niño aprende a partir sus experiencias significativas.</p> <p>De acuerdo con lo que exponen las agentes 6 y 15, el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio en el marco de la atención integral, son las actividades rectoras de la primera infancia, contempladas en la estrategia de cero a siempre, las cuales "lejos de ser herramientas o estrategias pedagógicas, se usan como medio para lograr otros aprendizajes, si embargo en sí mismas posibilitan aprendizajes."²⁴² Al respecto Garvey afirma que "El niño no juega para aprender pero aprende cuando juega", esto mismo se podría decir con respecto al arte, la literatura y la exploración del medio. La pintura y el dibujo, por ejemplo, aparecen en el contexto de la educación inicial como actividades a las que las niñas y niños recurren para expresarse, construir mundos simbólicos, elaborar la apropiación de los objetos reales, entre otros, y no como estrategias para desarrollar su motricidad fina."²⁴³</p> <p>partiendo de lo expuesto por la agente 4, cuando se habla de estrategias pedagógicas, se refiere a la forma de trabajo organización que se han construido desde ciertas posturas sobre la enseñanza y el aprendizaje, Stenhouse²⁴⁴ plantea</p>

²³⁹ HERRERA, Maria. El constructivismo en el aula. Op. cit. P. 4.

²⁴⁰ COLL. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Citado por HERRERA, Maria. El constructivismo en el aula. [en línea]. Granada: psicología y pedagogía del aprendizaje. 2009. [citado el 10-09-14]. P. 4. Disponible desde: <http://goo.gl/oHe3bP>

²⁴¹ El constructivismo en el aula. Op.cit. P. 4.

²⁴² PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA. Estrategia de atención integral a la primera infancia. 2013. Op.cit., p. 163.

²⁴³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Informe Actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial. [en línea]. Bogotá D.C. (Colombia): 2014. [citado el 10-09-14]. Disponible desde: <http://goo.gl/VRIZb4>

²⁴⁴ STENHOUSE L. Investigación y desarrollo del currículo. Citado por REPUBLICA DE COLOMBIA. Una propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia: Documento Base para la Construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional. [en línea]. Bogotá D.C. (Colombia): 2012. p. 123. [citado el 10-09-14]. Disponible desde: <http://goo.gl/KBx8kP>

<p>ED-A4: desde un diagnóstico que se le hace al niño con una socialización y los conocimientos previos que trae los niños y las necesidades del entorno donde viven y se realiza una tarea o tema y se les trabaja en lo que cada uno necesita.</p> <p>ED-A6: planeo unos momentos pedagógicos en donde se orienta a los niños de forma recreativa, jugando y desarrollando una exploración de lo que se habla.</p> <p>ED-A15: En la planeación se tienen cuenta actividades lúdicas, cuentos, dramatizados, rondas, dibujos, colores, crayolas y pinturas.</p> <p>ED-A9: no solo trabajo con niños si no con las madres es lo hago por medio de juegos, canciones, obras de teatro, charlas y otros. Desarrollo el tema con mapas conceptuales, ilustraciones, juegos, videos, teatro, títeres, etc.</p> <p>ED-A2: lecturas, videos, análisis, etc. Luego un proceso ya sea manual donde ellos puedan experimentar las temáticas de clase.</p> <p>E-A4: Los niños y niñas, a nivel mundial, son el motor a futuro y el ejemplo a seguir, pues ellos son autónomos de su propia disciplina.</p> <p>E-A6: sujeto que enseña para brindarles una buena expresión verbal para que desarrollen la</p>	<p>que la enseñanza no equivale meramente a instrucción, sino a la promoción sistemática del aprendizaje mediante diversos medios, que responde a la planificación de la práctica educativa con a base a principios pedagógicos en los que adquiere importancia el juicio del profesor. En la propuesta pedagógica para la primera infancia, se comprende la estrategia pedagógica como “los rincones, los proyectos, los talleres y a otras más actuales como la canasta de los tesoros, entre otras, que posibilitan planear y organizar momentos, ambientes, interacciones y experiencias que llenan de sentido el que hacer cotidiano de una maestra o agente educativo con un grupo de niños y niñas.”²⁴⁵</p> <p>Las informantes 9 y 2, exponen la utilización de materiales curriculares como ilustraciones, títeres, videos y juguetes. De acuerdo con el MEN el uso del material didáctico y concreto en la educación inicial, “ofrece la posibilidad de manipular, indagar, descubrir, observar, al mismo tiempo que se ejercita la práctica de normas de convivencia y el desarrollo de valores como la cooperación, solidaridad, respeto, tolerancia, la protección del medioambiente, entre otros.”²⁴⁶ Además de ello es importante, tener en cuenta que “los materiales concretos deben ser funcionales, visualmente atractivos, de fácil uso, seguros, útiles para el trabajo grupal e individual, acordes a los intereses y la edad de los estudiantes.”²⁴⁷</p> <p>De acuerdo con el MEN el uso de material didáctico “desarrolla la memoria, el razonamiento, la percepción, observación, atención y concentración; refuerza y sirve para aplicar los conocimientos que se construyen en las actividades curriculares programadas para trabajar conceptos, procedimientos, valores y actitudes; desarrolla en los niños comprensiones sobre las reglas, análisis y precisiones que demanda cada actividad; coordinación óculo-manual; capacidad de resolver problemas; discriminación visual; la sociabilidad, habilidad de jugar juntos, regulan su comportamiento, la honestidad, elevan su nivel de exigencia.”²⁴⁸</p> <p>De acuerdo con lo que expone la informante 6, la teoría dice que “Los agentes educativos deben explorar y apropiarse de una nueva manera de entender el desarrollo infantil, alejado de los enfoques tradicionales que lo asumían como una sucesión</p>
--	--

²⁴⁵ REPUBLICA DE COLOMBIA. Una propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia: Documento Base para la Construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional. [en línea]. Bogotá D.C. (Colombia): 2012. p. 123. [citado el 10-09-14]. Disponible desde: <http://goo.gl/KBx8kP>

²⁴⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Informe importancia del uso de material didáctico en la Educación Inicial. [en línea]. Ecuador. 2013. [citado el 10-09-14]. Disponible desde: <http://goo.gl/C1vgsh>

²⁴⁷ *Ibíd.* P. 1.

²⁴⁸ *Ibíd.* P. 1.

<p>creatividad y su desarrollo integral.</p> <p>E-A14: las prácticas han sido desarrolladas desde los conceptos de Vigotsky nos da para la enseñanza y el aprendizaje sociocultural donde el niño y también aprender del otro y de su entorno, como también bajo la referencia de Ausubel con el aprendizaje significativo, ya que para el niño es más fácil cuando las enseñanzas se centran en sus vivencias.</p>	<p>de etapas con un inicio y un final, en el que cada etapa se relacionaba con una edad determinada.”²⁴⁹</p> <p>De las 15 entrevistadas solo la agente educativa 14 respondió la pregunta formulada sobre la tendencia pedagógica, de acuerdo con lo que exponen ella, se puede visualizar algunas características propias del enfoque pedagógico constructivista, ya plantea a Vigotsky y Ausubel, como autores que fundamentan su quehacer pedagógico. Pues bien, de acuerdo con Herrera²⁵⁰, varios son los representantes del constructivismo por ejemplo, Piaget, Kohlberg, Ausubel, Bruner, Novak entre otros, cada uno de ellos fundamenta el constructivismo centrándose en las experiencias previas del alumno con las que realiza nuevas construcciones mentales.</p>
---	--

En el siguiente cuadro se presenta la transcripción de las entrevistas de los informantes, con relación a la subcategoría Relaciones Pedagógicas con su respectiva codificación y análisis.

Cuadro 15. Análisis de las Relaciones Pedagógicas

CATEGORIA TENDENCIA PEDAGOGICA	
Subcategoría Relaciones pedagógicas	ANALISIS
<p>RP-A4: ellos nos enseñan a ver las cosas desde otra perspectiva que a veces los adultos no alcanzamos a percibir.</p> <p>RP-A5: gracias a la labor que desempeño he aprendido mucho de los niños y niñas al igual que ellos de mi y todo son experiencias significativas.</p> <p>RP-A13: las experiencias que he tenido con los niños menores de 5 años han sido mis aprendizajes cada día,</p>	<p>Las informantes 4, 5, 13, y 8 exponen un aspecto en común, ya que todos dicen aprender de los estudiantes al igual que los estudiantes aprenden de ellos a partir de las experiencias y la relación educativa. Desde esta perspectiva Malaguzzi hace alusión a la importancia de la actitud del profesorado, “esa actitud de aprender y re-aprender con los niños es la línea de nuestro trabajo. Se trata de conseguir que los niños no tomen forma de experiencia, sino que sean ellos los que den forma a la experiencia”²⁵¹.</p> <p>El MEN reconoce a los formadores como “investigadores y facilitadores de sus propios procesos de aprendizaje y del los de los niños y niñas. Así mismo se reconoce que los educadores son sujetos que escuchan, observan, reflexionan y cuestionan para favorecer el desarrollo de los niños y niñas.”²⁵² Además considera como parte de la labor del agente educativo, el acompañamiento, toda vez que en la educación de la primera infancia se necesita de</p>

²⁴⁹ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Guía operativa para la prestación del servicio de atención integral a la primera infancia. 2009. Op.cit., P. 14

²⁵⁰ HERRERA, Maria. El constructivismo en el aula. Op.cit. P. 1.

²⁵¹ MALAGUZZI, L. La Educación Infantil en Reggio Emilia. Barcelona. Citado por MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. una propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia. . [en línea]. Bogotá D.C. (Colombia): MEN 2012. p. 140. [citado el 10-09-14]. Disponible desde: <http://goo.gl/KBx8kP>

²⁵² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Una propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia. Op.cit. p. 140.

<p>aprendo y desarrollo con ellos actividades que son del día a día, a algunos se les hace difícil desarrollar o desempeñar una tarea.</p>	<p>otro que propone, que espera su turno, que desea que el otro continúe las acciones, que encuentra en el cuerpo del otro un potencial afectivo que da rienda suelta a la generación de vínculos, de risas, de complicidad en las experiencias que se proponen.</p>
<p>RP-A8: es la mejor etapa para trabajar, se da facilidades para indagar en sus conocimientos y se aprende cada día de ellos.</p>	<p>En la relación pedagógica además del componente afectivo y corporal, hay otros aspectos de igual importancia para los niños, el maestro y maestra de Educación Inicial, los cuales son la observación y la interacción con los niños y las niñas, ya que “les ayuda a conocerlos, a saber cuáles son sus intereses y necesidades para así planear las experiencias y reconocer los procesos individuales de los niños y niñas.”²⁵³</p>
<p>RP-A8: enseñar de manera creativa, brindando confianza, buena disponibilidad y teniendo en cuenta las necesidades que se presentan en la formación de los niños y niñas.</p>	<p>En la relación pedagógica es prioritario el acompañamiento del agente educativo “reconociendo que no hay una única forma de acompañamiento, sino que hay varias maneras de hacerlo, entre ellas están la observación, la planificación y la interacción, entablando conversaciones con los niños y las niñas dentro del juego y demás experiencias y actividades.”²⁵⁴</p>

En el siguiente cuadro se presenta la transcripción de las entrevistas de los informantes, con relación a la subcategoría Evaluación con su respectiva codificación y análisis.

Cuadro 16. Análisis de la Evaluación

CATEGORIA TENDENCIA PEDAGOGICA	
Subcategoría Evaluación	ANALISIS
<p>E-A4: por medio de la evaluación, observo a cada niño y de acuerdo a su edad se evalúa los conocimientos previos y adquiridos del niño.</p>	<p>De acuerdo con la informante 4, evalúa de diferentes formas haciendo diferentes actividades, por ejemplo durante el juego mediante la observación como también mediante la comparación de los conocimientos previos y adquiridos. De acuerdo Herrera²⁵⁵, los conocimientos previos de los niños, son importantes en el proceso didáctico que se desee desarrollar, ya que entregará datos cuantitativos y cualitativos relacionados con lo que se quiera desarrollar.</p>
<p>E-A5: primero se evalúan los 14 niños con respecto a la edad en relación consigo mismo, con los demás, tanto cognitivamente como también socio-afectivamente y motriz. De acuerdo con lo anterior se determina el tema, mediante la exploración, creando,</p>	<p>Para la misma autora la frecuente interacción entre el docente y los alumnos que proporciona datos confiables para la evaluación de los conocimientos previos. lo cual le permitirá utilizar lo explorado y evaluado en función del nuevo contenido, cuando lo estime conveniente</p> <p>Ahora bien, la evaluación en la primera infancia, es concebida como “un proceso continuo y permanente que busca hacer un reconocimiento y comprensión de los diferentes sujetos y procesos subyacentes en la atención integral a la primera infancia, por ello da</p>

²⁵³ Ibid. P. 140.

²⁵⁴ Ibid. P. 141.

²⁵⁵ HERRERA, María. el constructivismo en el aula. Op.cit. P. 5

<p>jugando etc. De esa forma se da un aprendizaje significativo.</p> <p>E-A12: primero se evalúa niño por niño, luego se mira donde dio el mayor numero de niñas</p>	<p>cuenta de los procesos particulares de la vida de cada niño y niña, para posibilitar intervenciones oportunas y contextualizadas en su desarrollo.²⁵⁶ De acuerdo con Velásquez y Echeverri²⁵⁷ la evaluación debe ser integradora, formativa, participativa, diferencial, sistemática y multidimensional. Ya que solo de esa forma la evaluación podrá cumplir con su función e intencionalidad diagnóstica, constructiva y transformadora.</p>
--	---

En el siguiente cuadro se presenta la transcripción de las entrevistas de los informantes, con relación a la subcategoría Planeación con su respectiva codificación y análisis.

Cuadro 17. Análisis de la Planeación

CATEGORIA TENDENCIA PEDAGOGICA	
Subcategoría Planeación	ANALISIS
<p>P-A2: en la planeación utilizo varias estrategias para las diferentes edades luego los evalué para mirar si su aprendizaje fue significativo o no. Estas actividades son integrales ya que se utilizan diversos materiales de trabajo.</p> <p>P-A12: se realiza una planeación semanal con ayudas como el, perfil grupal, observando que falencia tienen los niños y cual es el tema que necesitan los niños.</p> <p>P-A5: se trabaja mediante la planeación la cual se elabora semanalmente, además se mira la escala de valoración de acuerdo a la edad mirando en la escala en que indicador queda y cual es mayor.</p> <p>P-A15: hay una planeación de cada indicador cada semana. También se tiene en cuenta la escala de valoración del ICBF.</p> <p>P-A3: semanalmente se realiza una planeación acerca del que hacer a diario, apoyándome en todas y cada uno de los</p>	<p>Las informantes, 15, 11, 14 dicen hacer una planeación semanal de acuerdo a la escala de valoración. La Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo Infantil, fue el resultado de una investigación realizada por parte del ICBF, con el apoyo de entidades como Unicef, las Universidades Nacional y Javeriana de la ciudad de Bogotá, quienes construyeron unas escalas de desarrollo que respondiera a las necesidades de población cuyo rango de edad se encuentra desde el nacimiento hasta los seis años, enmarcándose dentro de un modelo explicativo integrador de los procesos psicológicos, donde existe una interdependencia con la realidad, por lo que se encuentran dentro de los modelos interaccionistas expuestos por Piaget, Bruner y Vigotsky.²⁵⁸</p> <p>De esta forma, se hizo aproximación a la clasificación de la escala por etapas (Primera edad, infancia temprana, edad preescolar, y transición), dimensiones (Relación con el entorno, consigo mismo y con los demás), y procesos psicológicos relacionados con estas dimensiones que a su vez se presentan en indicadores con distintos niveles de complejidad, los cuales son evaluados de manera cualitativa dentro del contexto natural del niño, y permiten que cualquier niño menor de seis años pueda ser ubicado dentro de un perfil, a fin de reorientar las acciones pedagógicas y las relaciones y prácticas a</p>

²⁵⁶ VELASQUEZ, Gloria. ECHEVERRI, Margarita. SANCHES, Op.cit. P. 16

²⁵⁷ Ibid. P. 11.

²⁵⁸ BECERRA, Angélica. Reseña escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil. [en línea]. Bogotá D.C. (Colombia): 2008. [citado el 10-09-14]. Disponible desde: <http://goo.gl/r6Dc6Y>

<p>momentos compartidos son los niños y niñas a través de mis estudios, experiencias y mi formación a diario.</p> <p>P-A8: Planeo de acuerdo a las necesidades del grupo y la disponibilidad que se presente con el grupo.</p> <p>P-A10: planeamos según estrategias que nos ayuden a saber las necesidades de los menores.</p> <p>P-A11: con las escala de valoración dotada, por el ICBF, en ocasiones de acuerdo a las necesidades que observe en los niños y niñas.</p> <p>P-A12: después hacer la planeación de acuerdo a este tema y lo enseño de forma practica.</p> <p>P-A13: planeo semanalmente de acuerdo al perfil bajo que tenga, identifico prioritariamente sus necesidades y de acuerdo a este desarrollo del tema.</p> <p>P-A14: se diagnostica primero el contexto del niño teniendo en cuenta la escala de valoración cualitativa, se diagnostican sus conocimientos previos y las interacciones de los niños siendo un aula multipropósito por la interacción de las comidas, juegos, y momentos educativos haciendo un proceso transversal</p>	<p>nivel familiar, más no para establecer un diagnóstico clínico de desarrollo.²⁵⁹</p> <p>Las informantes, 2, 3, 8, y 10, en el desarrollo de la planeación tienen en cuenta un diagnóstico o visualización de dificultades y a partir de él diseñan diferentes actividades como el juego, canciones, utilización de títeres, videos, ilustraciones etc. De acuerdo con la propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia “Las planeaciones, deben ofrecer diferentes opciones, para que el niño y la niña puedan identificarse con un espacio, unos objetos, una propuesta y comenzar a desarrollar sus propias experiencias.”²⁶⁰ Parte del rol del maestro desde la planificación “es reconocer ésta desde la flexibilidad y la apertura para aceptar lo inesperado; se prevén experiencias, pero cada uno las asume de acuerdo a sus posibilidades, comprensiones e interpretaciones, por ello las experiencias pueden tomar rumbos distintos a los que la maestra esperaba.”²⁶¹</p> <p>Desde esta perspectiva, la propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia hace hincapié en que “La planificación no debe ser lineal, estática, sino por el contrario debe ser la condición de posibilidad para reconocer al otro y asimismo, dentro de un proceso de encuentros y desencuentros, entre la comunidad, las maestras y los niños y niñas, con culturas e identidades propias, en permanente construcción.”²⁶² En este sentido para el ciclo de observación, planificación e interacción, “se requiere de una maestra, o maestro abierto a nuevas propuestas de trabajo pedagógico, que indague y que busque soportes conceptuales a su trabajo, ya que esta búsqueda y reflexión es la base de su formación permanente.”²⁶³</p>
---	--

6.1.5 Análisis de la categoría formación del talento humano:

En esta categoría se analizaron subcategorías relacionadas con la formación de los agentes educativos, para lo cual se estableció una subcategoría, denominada Formación del Talento Humano. A continuación se presenta un ejemplo de la codificación empleada:

F-A5: Correspondiente a la Formación del talento humano para la Atención Integral a la Primera infancia, del agente 5 (A5)

²⁵⁹ Ibid. P. 1.

²⁶⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Una propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia. Op.cit. P. 141.

²⁶¹ Ibid. P. 141.

²⁶² Ibid. P. 141.

²⁶³ Ibid. P. 141.

Cuadro 18. Análisis de la formación del talento humano

Categoría formación del talento humano	ANALISIS
<p>F-A1: Como motivar a los estudiantes para que sientan el deseo de aprender.</p> <p>F-A2: Más asesorías en cuanto a los temas que exigen para desenvolvemos muy bien en nuestros trabajos como madres comunitarias.</p> <p>F-A3: Las necesidades mas prioritarias es tener en cuenta la necesidad con que llega cada niño o niña captando su manifestación en los momentos vividos, tener siempre presente que como formadora estoy formando a personas con necesidades pero también con muchos valores y fortalezas a sacar a flote y haciendo de estas personas integras en la sociedad.</p> <p>F-A4: Asesoría formación y capacitación sobre las estrategias didácticas para llegarle mejor a los niños.</p> <p>F-A5: Las necesidades más prioritarias son la cualificación, la formación y asesoría para todas las docentes como madres comunitarias para brindar una mejor atención integral a la primera infancia.</p> <p>F-A6: La necesidad de brindar</p>	<p>Las informantes 1, 2, 3, 4, 5, 8, 12 y 14 exponen su requerimiento de formación pedagógica en estrategias didácticas para el manejo de niños y niñas con NEE, además de capacitación para conocer y desarrollar la actual política pública de infancia. Al respecto, Ángela Nocua expone que es prioritario “contar con espacios de formación y acompañamiento diseñados para responder a las características, necesidades e intereses de los diferentes contextos del país para ganar confianza y seguridad en el ejercicio de sus roles, como agentes educativos en la interacción con los niños y niñas y generará la creación y la sostenibilidad de ambientes favorecedores del desarrollo integral de la primera infancia.”²⁶⁴ Razón por la cual, se aunque no existen recetas respecto al método ideal para lograr el propósito de que los niños aprendan y participen junto con sus compañeros, “motivar a los alumnos y lograr una predisposición favorable para aprender es un factor esencial que todos los alumnos sientan que pueden tener éxito en su aprendizaje, especialmente cuando tienen dificultades o historia de fracaso.”²⁶⁵ en este sentido “hay que plantear actividades que con las ayudas necesarias permitan destacar el esfuerzo y no sólo los resultados.”²⁶⁶</p> <p>Por otra parte, frente a la necesidad que se expone de formación pedagógica en estrategias didácticas y conocimiento de la actual política pública de infancia, la estrategia de atención integral propone en la línea de acción denominada, Fortalecimiento institucional y de capacidades de los actores locales, la cual en aras de contrarrestar estas dificultades, “se plantea brindar asesoría y acompañamiento especializado, integral y articulado a los equipos departamentales, distritales y municipales, así como a la institucionalidad presente en los territorios para cualificar su gestión respecto a la contextualización, desarrollo y seguimiento de la Estrategia.”²⁶⁷</p> <p>Por otro lado las informantes 6, y 9 dicen necesitar apoyo de material didáctico como juguetes y libros y mejorar el espacio educativo para optimizar sus procesos educativos. De acuerdo al documento N° 22 El juego en la educación, “se tiende a pensar que las niñas y los niños necesitan para jugar objetos altamente sofisticados, juguetes con mecanismos complejos y costosos.”²⁶⁸</p> <p>Por su parte, Ulloa dice: “el principal rasgo que debería</p>

²⁶⁴ NOCUA, Ángela. Lineamiento para la formación y acompañamiento a familias de niños y niñas de la primera infancia. [en línea]. Bogotá. D.C. (Colombia): 2012. [citado el 11-10-14]. Disponible desde: <<http://goo.gl/Gv3eTB>>

²⁶⁵ GARZON, Martha. Gestión curricular y pedagogía por competencias para preescolar y primera infancia: Estrategias Pedagógicas. Pereira: Alcaldía de Pereira – Universidad Tecnológica de Pereira. 2011. p. 3

²⁶⁶ Ibid. P.3

²⁶⁷ COLOMBIA. GOBIERNO NACIONAL. estrategia de cero a siempre. Op.cit. p. 257

²⁶⁸ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Documento N° 22, Orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral: el juego en la educación inicial. El juego en la educación. [en línea]. Bogotá D.C. (Colombia): rey naranjo editores. 2014. P. 33 [citado el 5-09-14]. Disponible desde: <http://goo.gl/MtiAHy>

<p>un acompañamiento a los niños y niñas en psicología y en sus familias. Necesidad de elementos como juguetes, libros y juegos didácticos.</p> <p>F-A7: Yo pienso que es bueno que no tengamos que regirnos a una planeación de acuerdo a un indicador si no de acuerdo a las necesidades que yo como pedagoga vea en los niños y así poder enseñar con más libertad.</p> <p>F-A8: Las necesidades mas prioritarias seria adquirir los nuevos conocimientos que nos brindan con muy buena disposición y ganas de aprender y salir a delante con dignidad. (Capacitación de nuevas estrategias y métodos didácticos)</p> <p>F-A9: La prioridad debe ser enfocada hacia la mejora de espacios adecuados, directamente por el operador y no por cada uno de nosotros y que las asesoras no sean exigentes en cosas innecesarias, si no en las cosas verdaderamente importantes.</p> <p>F-A11: Capacitar en el manejo de niños y niñas con dificultades de hiperactividad o en ocasiones niños aislados.</p> <p>F-A12: Lo más importante es la necesidad de estudiar y aprender porque así podemos</p>	<p>mantenerse a la hora de seleccionar estos objetos es el potencial lúdico del material. Ello es, un objeto que abre el campo de juego, que permita entradas múltiples a la creación de situaciones lúdicas”²⁶⁹</p> <p>Si bien la recreación, se desarrolla de acuerdo a las concepciones sobre educación, como lo expone la estrategia De Cero a Siempre, “es todavía un reto para el país construir espacios que promuevan la recreación, así como información que muestre las diferentes prácticas recreativas y sus beneficios en el desarrollo.” se dice que asta el momento “el juego se ha estudiado desde diferentes enfoques, que se reflejan sin lugar a dudas en las prácticas de los agentes educativos, en dichos enfoques se piensa el juego en el aula, ya sea como herramienta, como estrategia, como fin en sí mismo o como elemento de la cultura que constituye el sujeto”. Para Winnicott²⁷⁰ el juego es esa capacidad de crear un espacio intermedio entre lo que está afuera y lo que está adentro; el espacio potencial que existe entre el bebé y la madre, entre el niño y la familia, entre el individuo y la sociedad o el mundo. En sus palabras, “El lugar de ubicación de la experiencia cultural es el espacio potencial que existe entre el individuo y el ambiente”²⁷¹</p> <p>En este sentido, la importancia del juego recae en el efecto que ello causa ya que este en si mismo puede ayudar a construir “identidad y subjetividad puesto que es la condición de posibilidad, para “producir” cuerpo; en los primeros meses el cuerpo del bebé y el de su madre son uno solo y es precisamente en aquellos primeros juegos, como el del espejo, el de aparecer y desaparecer, el de lanzar... que el bebé reconoce su cuerpo como distinto al de su madre y como unidad.”²⁷² Por lo cual es en el juego que el niño o niña construye subjetividad, identidad, colectividad, comunidad y cultura.</p> <p>Las informantes, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 11,12, 14 y 15, exponen que requieren asesoría, actualización, capacitación ó formación por que consideran que tienen la necesidad de conocer diversidad de aspectos didácticos y pedagógicos. Ahora bien, de acuerdo con el informe, orientaciones para la formación de talento humano... para En la atención a la primera infancia, la formación es entendida como “un proceso intencionado y sistemático que favorece la comprensión, apropiación y construcción de conocimiento, a partir tanto de insumos teóricos, del contexto, y de la experiencia; que propicia en el talento humano su potencial como agente transformador de la sociedad.”²⁷³</p> <p>De igual forma, se expone que la capacitación es como “un</p>
---	---

²⁶⁹ ULLOA, J. Volver a jugar en el jardín. Rosario. (país): 2008. P. 80.

²⁷⁰ WINNICOTT, D. Realidad y Juego. Citado por MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Una propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia. Op.cit., p. 123.

²⁷¹ Ibid. P. 65

²⁷² Ibid. P. 66

²⁷³ GOBIERNO NACIONAL COLOMBIANO. Anexo no. 10 orientaciones para la formación de talento humano vinculado a los servicios de la tención integral a la primera infancia. Op.cit. P. 3.

<p>enseñar más a los niños.</p> <p>A13: La educación. La dedicación. Buen desempeño.</p> <p>F-A14: Como trabajo en un hogar comunitario me gustaría conocer desde la política publica de la primera infancia y la estrategia de cero a siempre, cual y que otras practicas puedo hacer y cual es mi rol dentro de la estrategia para desempeñarme mejor con los niños en mi labor.</p> <p>F-A15: Yo creo que gracias a dios estamos estudiando para tener una mayor formación como educadoras, pero me gustaría que nos enseñaran actividades didácticas juegos etc. Y mejorar el lugar donde funciona el hogar comunitario</p>	<p>recurso que amplía la comprensión de un campo temático para favorecer el desempeño en una labor específica y, particularmente la capacitación en servicio es una estrategia valiosa para mejorar comprensiones y prácticas que se hacen visibles en el desempeño cotidiano; la instrucción se refiere al recurso de apoyo para el uso adecuado de un conocimiento o procedimiento; y la actualización al recurso que afianza o direcciona procesos de formación previos.²⁷⁴</p> <p>De acuerdo con el anexo 10²⁷⁵ Los procesos de capacitación y actualización que se diseñen e implementen en las entidades territoriales, estarán dirigidos al talento humano vinculado directamente a servicios o programas de atención a la primera infancia, estos programas están dirigidos a la atención de familias gestantes y lactantes, niños y niñas menores de seis años, por lo cual las temáticas para la capacitación, deben privilegiar el enfoque de derechos, los lenguajes expresivos, primeros auxilios y prevención de violencias en la primera infancia.</p> <p>Los procesos de formación y cualificación resultan determinantes para fortalecer las capacidades del talento humano responsables de la promoción del desarrollo de niños y niñas en primera infancia, en los distintos entornos de atención. A través de estos procesos, los actores adquieren herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para brindar una atención oportuna y de calidad a los niños y niñas, garantizando así su desarrollo integral.</p>
---	--

6.2 ANÁLISIS DE OBSERVACIONES NO PARTICIPANTES

Las observaciones permitieron conocer, de las particas educativas, aspectos importantes relacionados con los procesos de formación de los agentes educativos desde la política pública para la primera infancia en los hogares comunitarios en el municipio de Pereira.

Para analizar los procesos de acompañamiento de las 3 agentes educativas en los hogares comunitarios, se utilizaron unas categorías y subcategorías, en esta medida, la columna denominada, descripción del proceso de formación, contiene el desarrollo de 3 horas del acompañamiento de la agente educativa y la columna análisis – categoría, contiene las categorías y subcategorías evidenciadas en el proceso de observación con su respectivo análisis. A continuación se presenta el análisis de cada una de las categorías de observadas.

6.2.1 Observación no participante de la agente educativa 15

La agente educativa observada terminó su bachiller y cuenta con formación técnica en primera infancia. Durante la sesión observada la agente trabaja con 14 niños, desde meses hasta de 5 años. El espacio en el que se desarrolla las atenciones con los niños es en su casa disponiendo un lugar amplio con decoración infantil, un televisor, una librería pequeña y variedad de juguetes.

²⁷⁴ Ibíd. P. 3.

²⁷⁵ Ibíd. P. 4.

Cuadro 19. Análisis observación agente nº 15

DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN	CATEGORIA – ANÁLISIS
<p>Actividad: El río</p> <p>La actividad inicia con la entrega a los niños de una ficha, por parte del agente educativo, que contiene un río y un árbol, dando las indicaciones y ejemplos de dibujar todos los elementos que tiene un río. Algunos niños preguntan sobre la forma como realizar los dibujos, la agente expresa “usted hace lo que tiene que hacer, si quiere hacer arboles haga arboles acá”, “haga el pez como tú puedas como lo puedas hacer, no como lo haga su amiguito si no como usted lo pueda hacer”.</p> <p>Los niños piden retroalimentación de su trabajo y la agente realiza reconocimiento verbal sobre el mismo con frases como ¡muy bien!, Bonito le voy a calificar siempre, eso si ves que si eres capaz.</p> <p>La agente aprovecha la oportunidad de resaltar la importancia de compartir, mediante la entrega de colores y el uso de los sacapuntas. Los niños y niñas preguntan de manera repetida sobre seres que pueden dibujar, como el caballo, las flores, plantas, etc, así como la formulación de preguntas sobre el lugar donde dibujarlos, a lo que los niños reciben respuesta y guía por parte de la agente.</p> <p>Un ejemplo de ello es el siguiente dialogo: Niño: profe, no se que dibujar Agente educativa: ¿lo han llevado al río o a piscina? Niño: no Agente educativa: bueno pero si</p>	<p>EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS</p> <p>Con respecto al las Actividades Rectoras de la primera infancia, la agente educativa, en la clase inicia desarrollando una actividad artística enfocada en el dibujo a partir de la temática de la clase, que es el río. De acuerdo con los lineamientos pedagógicos curriculares de la primera infancia, es un objetivo de la educación inicial “Garantizar la presencia del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, como condición indispensable para el potenciamiento del desarrollo de los niños y las niñas.”²⁷⁶ La estrategia de atención integral, De Cero a Siempre, considera que la pintura y el dibujo, aparecen en el contexto de la educación inicial como actividades a las que las niñas y niños recurren para expresarse, construir mundos simbólicos, elaborar la apropiación de los objetos reales, entre otros y no como estrategias para desarrollar su motricidad fina, lo cual no excluye que el manejo de pinceles o crayolas, contribuyan a ello.²⁷⁷</p> <p>Por lo cual en la primera infancia, el arte en el entorno educativo debe “potenciar sus formas de expresión, de acompañarlos mientras dura su interés, de comprometerse en el proceso expresivo y creativo, y de valorar esos instantes en los que cada uno se reconoce y aprende sobre sí mismo.”²⁷⁸ Primando de ésta forma la expresión de alegría, gozo, exploración, reconocimiento, creativa e imaginación sobre el desarrollo de saberes conceptuales.</p> <p>Si bien, hace parte del arte el desarrollo del dibujo como una forma de expresión del ser, el hacer y el saber, en ocasiones lo agentes educativos orientan las acciones más hacia el hacer y el saber olvidando la prioridad del arte en la infancia para el desarrollo de ser; de acuerdo con MEN “en ocasiones los títeres son utilizados para enseñar a lavarse los dientes, el dibujo para aprender a colorear sin salirse de la línea, las presentaciones de danza o de música para la “semana cultural”, lo mismo que las canciones y los libros para transmitir moralejas y mensajes de buen comportamiento ilustran una idea subyacente según la cual el arte por el arte o el juego por el juego no tienen sentido como procesos de elaboración, experimentación y creación, sino como medios “para”</p>

²⁷⁶ GOBIERNO DISTRITO CAPITAL. Lineamiento pedagógico curricular para la educación inicial en el distrito. [en línea]. Bogotá, (Colombia): 2011. [citado el 20- 09-14]. Disponible desde: <http://goo.gl/ceiUnr>

²⁷⁷ COLOMBIANO. GOBIERNO NACIONAL. Estrategia de cero a siempre. Op.cit. p. 163.

²⁷⁸ Ibid. P. 167

<p>conoces un pez sabes como es ¿sí? Niño: si Agente educativa: mira hacia la pared y le muestra algunos que están pegados en ella. Haga el intento. Se va a mirar que están haciendo los niños de la mesa # 1 y les dice que les falta hacer los peces, las piedras, las plantas. Niño: profe los colores Agente educativa: bueno, bueno hay que compartir. Niñas: profe mire el pescado. Agente educativa: ¿sí? ¡Hay ya terminaste! ¡Hay pero que lindo! ¿Que mas hiciste aquí? ¿Donde esta el pescado niña? Niña: señala el rio y unos garabatos. Agente educativa: ¡hay sí! Ahí esta el pescado ¡que lindo!. Vamos a exhibirle el pescado acá. (Lo pega en la pared) a la niña # 4 le vamos a exhibir el pescado acá. ¿Niño # 5 y que hiciste? Niño: el pescado. Agente educativa: ¿en donde esta el pescado? Niño: aquí esta tapado Agente educativa: ¿y el caballo? Usted dijo que iba a hacer un caballo. Niño vea el caballo. Agente educativa: ¿y que más hiciste?, ¿en el rio que hiciste? Nada hay no hay nada. Niño: la mira y mira su dibujo y se sonríe y no dice nada. Agente educativa: ósea que ese pescado esta muerto por que lo saco del agua, por que si no esta dentro del rio esta muerto y le señala la hoja y le dice: aquí esta el rio y el pescado esta al lado del rio, por que usted sabe que el pescado vive por el agua, entonces hay que hacer un pescadito dentro del rio. Niño: se sonríe y se pone a dibujar un pez en el rio.</p>	<p>lograr fines diferentes relacionados con contenidos y resultados inmediatistas y tangibles.”²⁷⁹</p> <p>Lo anterior invita a que no se subestime, la importancia de dar el valor y el espacio de libertad a la imaginación y la creación en el entorno educativo, para dar paso a la experimentación, exploración autónoma y desarrollo de procesos de elaboración espontanea, ya que estos también son importantes.</p> <p>Otra acción que le permite a la agente involucrar el juego es la actividad de los caballos de palo; una actividad rectora de importancia que “integra actividades como los viajes, la lectura, ir a museos, u otras actividades culturales e intelectuales que van más allá del juego mismo.”²⁸⁰ Es decir, el juego es una actividad enriquecedora para los niños no obstante debe ser intencionado, la exploración y salidas pedagógicas que también son acogidas como actividades recreativas.</p> <p>En otro momento pedagógico, la agente promueve la lectura. La actual estrategia De cero a siempre, expone que la literatura, como actividad rectora de la primera infancia, lejos de ser una herramienta o estrategia pedagógica, que se usa como medio para lograr otros aprendizajes, en sí misma posibilita aprendizajes.²⁸¹</p> <p>De acuerdo con la Alcaldía de Bogotá, la experiencia literaria en la primera infancia “se vive y se disfruta a través de la mediación adulta y por ello no se puede hablar de un lector “autodidacta” en la infancia, sino de una pareja lectora (niño-adulto) o más bien, de un triángulo amoroso (libro- mediador- niño).”²⁸² Ya que de acuerdo con el lineamiento, “las voces adultas, sus “cuerpos que cantan”, sus rostros y sus historias, tomadas de los libros y de la vida, son los textos por excelencia de los más pequeños y sus modelos lectores. Más allá de buscar expertos en literatura”.²⁸³</p> <p>Para la misma entidad, cada docente puede proponer encuentros afectivos alrededor del lenguaje en diversas situaciones de la vida cotidiana desde edades muy tempranas: antes de la siesta, en el recreo, a la hora de la merienda, en la hora del cuento etc. permitiendo que los niños además de tocar, probar, y hojear los libros también puedan comentarlos, conversar espontáneamente sobre lo leído o interpretado en las imágenes, pero sobre todo “leerlos” ya que ello implica conocer y escudriñar, más allá de las páginas, quiénes son, qué historias prefieren y</p>
---	---

²⁷⁹ COLOMBIA. GOBIERNO NACIONAL. Una propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia. Op.cit. P. 161.

²⁸⁰ COLOMBIA. GOBIERNO NACIONAL. Estrategia de cero a siempre. Op.cit. P. 178.

²⁸¹ Ibid. P. 163.

²⁸² ALCALDIA DE BOGOTA. Lineamiento pedagógico curricular para la primera infancia. Op.cit. P. 70

²⁸³ Ibid. P. 71.

<p>Agente educativa: ¿niño # 9 donde esta el pescado suyo? Niño: señala el rio y unos garabatos. Agente educativa: ahí. La madre comunitaria se va a mirar la mesa # 1. ¡Huy niña 4 que precioso ese rio y ese árbol! ¡Muy juiciosos! Niños # 5: le muestra su dibujo Madre comunitaria: ¡huy hermoso hijo esta muy lindo papi! Esa cantidad de pescados, ¡he avemaría excelente!. (pega todos los trabajos en la pared y los niños sonríen y señalan mirando la pared indicando que dibujo hicieron) Unos minutos después Una vecina toca a la puerta y le comparte un detalle del día de la madre, a la agente y se va. Todos los niños: rodean a la agente para ver que le dieron, ella les muestra y les dice vamos a compartir de a pedacito.</p> <p>Actividad: juego libre</p> <p>Les dice que les va a dejar andar en el caballo (le pasa un palo con cabeza de caballo y un sombrero) y les dice: de a turnito por que se lo tienen que rotar Y durante media hora se comparten el caballo entre todos, otras niñas juegan con las ula ulas. Al rato el caballo se daña y la profesora lo guarda y les dice que deben cuidar las cosas los juguetes y que no les va poder volver a prestar ese caballo.</p> <p>Posteriormente les plantea las opciones de ver televisión (programas infantiles) o leer un cuento, los niños eligen la segunda opción y cada uno toma un cuento diferente, los hojean miran las imágenes, algunos lo toman al revés, otros intentan interpretar las imágenes, algunos cuentos en días anteriores, la madre se los a leído y saben de que trata y miran las imágenes del cuento para recordar lo que sucede en el cuento. La agente no acompaña el proceso de lectura,</p>	<p>cómo éstas se relacionan con sus experiencias</p> <p>Con relación al ejercicio de la ciudadanía y la participación, la agente educativa en el desarrollo de la actividad del dibujo antes durante y después elabora preguntas de manera intencionada buscando que los niños expongan sus ideas para que aclaren algunas dudas y amplíen sus opciones de dibujo. Ahora bien, de acuerdo con la actual estrategia De Cero a Siempre, “El trabajo pedagógico en la educación inicial se caracteriza por ser flexible, no homogeneizante, por responder a una planeación intencionada y por permitir la actuación y participación de las niñas y los niños y reconocer así la singularidad de cada uno.”²⁸⁴ En este sentido la intencionalidad de las diversas preguntas de la agente, son importantes en el desarrollo de la participación, ya que tiene en cuenta a cada uno de los niños frente a lo que piensan con relación a la actividad.</p> <p>En cuanto a los ambientes de socialización seguros y sanos, , se evidencia en el acompañamiento para el lavado de manos, cepillado, lo que repercute en la salud de los niños y niñas. En este sentido, son parte fundamental de la atención integral a la primera infancia “brindar las condiciones básicas de afecto, alimentación, higiene, exploración, pertenencia, conocimiento y creatividad, entre otras.”²⁸⁵</p> <p>POLITICA PUBLICA DE PRIMERA INFANCIA De acuerdo con la RIA, “valorar positivamente los logros de cada niña y cada niño y animarlos a nuevas exploraciones”²⁸⁶ es una atención que debe ser proveída por las agentes en los entornos educativos, en este caso, la agente durante y después de la actividad de dibujo, estuvo estimulando a los niños y niñas valorando positivamente sus garabateos y trazos.</p> <p>En otro momento pedagógico, la agente, comparte el almuerzo pero empieza dando de comer al bebe ya que es el mas pequeño y por si solo no puede alimentarse aun. Este punto es un indicador, que la RIA, expone de la siguiente forma “brindar los cuidados que requiere la niña o el niño conforme a las características de su edad.”²⁸⁷ No obstante la agente educativa, luego de alimentar al bebe, también alimenta a dos niñas que a su edad de 3 años y 6 meses deberían comer al igual que los otros niños de su edad.</p> <p>TENDENCIA PEDAGOGICA En cuanto a la utilización de los espacios y el tiempo, la</p>
--	--

²⁸⁴ COLOMBIA. GOBIERNO NACIONAL. Estrategia de cero a siempre. Op.cit. p. 170.

²⁸⁵ COLOMBIA. GOBIERNO NACIONAL. Lineamiento pedagógico curricular para la primera infancia. Op.cit. P. 47.

²⁸⁶ COLOMBIA. GOBIERNO NACIONAL. Estrategia de cero a siempre. Op.cit. P. 237.

²⁸⁷ Ibid. P. 237.

<p>cada niño realiza la actividad y exploración del libro de manera individual. Posteriormente guardan los libros y la agente indica que del lancero (lugar especial que la madre comunitaria hizo para colgar las toallas de los niños de forma que ellos las alcanzaran a tomar y estuvieran todas organizadas), tomen sus cepillos de dientes, jabón y toalla y en fila pasan al lavado de manos, el cuales acompañado por la agente.</p> <p>Mientras se lavan las manos los niños no hacen la fila y hacen mucho ruido arrastrando las sillas en la sala. La agente les dice: ¡las sillas no son para arrastrar niños! Les estoy diciendo que no las arrastren y no me escuchan. Luego la agente sirve los almuerzos alimentando a un bebe de 8 meses y luego a otras dos niñas que no se acostumbran a comer solas, después sirve el almuerzo a todos los niños, el cual cumple con la minuta alimenticia del ICBF. Varios niños no se terminan de comer su comida y la agente educativa les dice que deben comerlo todo pero al final algunos niños no comen toda su comida y negocia con ellos que al menos se coman la mitad.</p> <p>Después del almuerzo la agente recoge las mesas y las sillas y los niños nuevamente toman cuentos y se sientan o se acuestan boca abajo en el suelo a ver imágenes y a comentar sobre ellas, sin contar con el acompañamiento de la agente.</p>	<p>agente desarrolla lo planeado adaptando la sala de su casa con la ubicación de mesas y sillas adecuadas para sus edades, y las remueve a otro lugar en tiempo de ocio, de juego, o lectura para la comodidad de ellos. Al respecto, Hohmann, exponen que “el espacio es importante porque afecta todo lo que hace el niño, influye en su actividad, en su trabajo, en sus elecciones, en la forma de utilizar los materiales así como en las relaciones con los demás.”²⁸⁸ Si bien, la ubicación del lugar donde se atienden los niños esta al margen de estos espacios, es de importancia la programación regular y asistida por los padres a sitios como parques naturales, zoológicos, y otros ya que estos estimulan y motivan el aprendizaje.</p> <p>En relación, Iglesias²⁸⁹, expone que tanto la organización como la movilización a otros espacios o escenarios influyen de forma positiva en los aprendizajes y las motivaciones de los niños ya que el solo echo de la organización del espacio en el aula, la disposición del mobiliario y de los materiales motiva a los niños a moverse en una u otra dirección, le permite al niño jugar en un determinado lugar, cambiarse a otro lugar, mirar nuevas cosas, escoger otros materiales, comunicarse, desplazarse, cambiar de materiales etc. en este sentido, con relación al contexto y espacio físico del hogar comunitario, se evidencia una importante limitación, que influye en el actuar de los niños directamente.</p> <p>Por otro lado, las estrategias didácticas, desarrolladas por la agente, incorpora el dibujo orientado y supervisado, el juego libre y lectura libre. Por su parte el lineamiento pedagógico expone que para el trabajo pedagógico el equipo de agentes educativos pueden “diseñará estrategias, proyectos y acciones que logren superar la inconveniente división instrumental entre las dimensiones: en consecuencia, el desarrollo intelectual, el juego, la emocionalidad, el pensamiento, la expresión artística y la motricidad serán esenciales en los planes de trabajo y las relaciones con todos los niños y niñas de todo el primer ciclo, sin exclusiones o divisiones arbitrarias”²⁹⁰.</p>
--	--

6.2.2 Observación no participante del agente 9

La agente educativa que orienta la siguiente sesión cuenta con estudio en sistemas y formación técnica en educación infantil. Durante la sesión observada la agente trabaja con 16 madres, formándolas y orientándolas en temas referidos a la atención de primera infancia.

²⁸⁸ HOHMANN. Niños Pequeños en Acción. Citado por POLANCO, Ana. El ambiente en un aula del ciclo de transición. [en línea]. Costa Rica. 2004. P. 1 [citado el 09-10-14]. Disponibles desde: <<http://goo.gl/a1bw5H>> Op.cit.

²⁸⁹ IGLESIAS, Lina. La organización de los espacios en la educación infantil. Citado por POLANCO, Ana. Ibíd. P. 2

²⁹⁰ ALCALDIA MAYOR DE BOGOTÁ. Lineamiento pedagógico curricular para la educación inicial del D.C. [En línea]. Bogotá D.C. (Colombia): 2010. [citado el 13- 10-14]. Disponible desde: <<http://goo.gl/6kYc8b>>

Cuadro 20. Análisis observación agente nº 9

DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN	CATEGORIA - ANÁLISIS
<p>Tema: tiempo de calidad</p> <p>La agente educativa inicia haciendo un juego en el cual mientras la música suena, las madres deberán rotar un objeto y cuando la música deje de sonar quien quede con el objeto deberá contestar una pregunta, durante el desarrollo de la actividad la agente educativa formula preguntas como: ¿Cuánto tiempo le dedica a su hijo?, ¿cómo le dedica el tiempo?, ¿qué es dedicarle tiempo a los hijos?, ¿Por qué es importante dedicarle tiempo a nuestros hijos? Etc. algunas de las madres dicen que comparten tiempo en el internet con sus hijos, escuchando música en casa, ayudándole a hacer las tareas etc. la agente educativa hace hincapié preguntando a las madres, ¿Cuánto tiempo le dedica a sus hijos?, una de las madres responde: “pues los fines de semana y después de trabajar estoy con ella y pues igual yo he pensado que no es tanto la cantidad si no la calidad, entonces generalmente el tiempo que se va a ir a dormir esta conmigo, por que considero que son momentos muy especiales, y cuando puedo cuando ella se despierta, la dejo organizada, estoy pendiente de que si desayune, y pues cuando puedo hago todo lo que pueda hacer” otras madres comparten sus opiniones entorno a esta pregunta. Luego la agente educativa les pregunta a todas las madres ¿cómo le dedican el tiempo a sus hijos?, una de las madres responde: “jugando con ella, llevándola al parque, claro que ahora ya casi mantiene en la casa pero si la he llevado.”</p> <p>La agente educativa aclara: “debemos tener en cuenta que, decir yo todo el tiempo estoy en la casa con ella, no es lo mismo que yo comparta el tiempo, por que yo puedo estar con ella todo el día en la casa y puedo estar en la casa viendo televisión y la niña estando por acá entonces eso no es estar con ella,</p>	<p>EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS</p> <p>Con relación al desarrollo de actividades rectoras de la primera infancia, la agente educativa invita a las madres a ver la importancia de compartir espacios de juego, actividades lúdicas y recreativas con los niños en el hogar y en otros espacios como en los parques, los zoológicos y la vinculación a programas de danza u otros para mejorar la comunicación, la confianza, y el tiempo compartido de calidad.</p> <p>De acuerdo con el documento el juego en la educación inicial, “el juego se potencia dependiendo de las condiciones del contexto, se orienta según la cultura y las costumbres y se vive de acuerdo con los saberes específicos de cada territorio, del grupo poblacional, de las niñas, los niños, las maestras, los maestros y agentes educativos.”²⁹¹. En vista de que el juego en la infancia es tan importante, el MEN invita a “los adultos a observar y reconocer el juego de las niñas y los niños en la primera infancia con la certeza de que ello constituye el punto de partida para implementar acciones pedagógicas, con miras a potenciar su desarrollo.”²⁹²</p> <p>En el juego hay gran variedad de juegos diversificados es así como el MEN²⁹³ propone algunas de ellas: juego con su cuerpo, explorando, imitando y explorando, construyendo, tradicional, y juego desde la regla. De acuerdo con lo expuesto por la agente educativa, es útil la observación y la participación de los padres o cuidadores en el juego de los niños, además por que “el juego es una experiencia siempre creadora, y es una experiencia en el continuo espacio-tiempo. Una forma básica de vida”²⁹⁴ Sarlé, por su parte dice: “Para jugar juegos con reglas se necesita la compañía del adulto o un par más competente. En el aprendizaje de los mismos es frecuente que las reglas se “reinterpreten” para hacer posible el juego, adaptándolas y dando lugar</p>

²⁹¹ COLOMBIA. GOBIERNO NACIONAL. Documentos nº 22, serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral: el juego en la educación inicial. [En línea]. Bogotá D.C. (Colombia): Rey Naranjo editores. 2014. P. 25 [citado el 23 - 09 - 14]. Disponible desde: <<http://goo.gl/eZYHgo>>

²⁹² Ibid. P. 25

²⁹³ Ibid. P. 26

²⁹⁴ WINNICOTT, D. Realidad y juego. Citado por, Documentos nº 22, 2014. Op.cit. p. 18.

<p>¿cierto?”.</p> <p>Luego la agente educativa les indica a todas mirar al tablero, y allí observar la sopa de letras, en la cual van a hallar diferentes palabras claves relacionadas con el texto que leerá a continuación, por lo cual deben estar atentas a la lectura para luego descubrir que palabras en la sopa de letras hacen parte de la lectura. Las madres observan y hallan varias pero se disponen a escuchar la lectura.</p> <p>La lectura que lee la agente educativa, se refiere a la importancia de compartir tiempo de calidad con los hijos, resaltando los aspectos positivos de ellos como también los negativos al no compartir tiempo de calidad con los hijos. El texto hace referencia a la importancia de la calidad más que la cantidad de tiempo. Durante el desarrollo de la lectura la agente hace pausas y explica a que se refiere el texto, y pone ejemplos aclarando ideas. Por ejemplo aquí la agente educativa aclara que es dedicarle tiempo de calidad a los hijos: “dedicarles tiempo a los hijos es estar con ellos, compartir con ellos, jugar con ellos, hablarles, cantarles. Etc.” en esta medida las madres exponen lo que ellas hacen en casa con sus hijos, una de ellas dice: yo a mi hija la ayudo a escribir a rayar, le califico.</p> <p>Agente educativa: pero normalmente nosotros no debemos calificarle los dibujos a los niños. Madre: pero con un pico, y la felicito y le digo que lindo. Agente educativa: a si de esa manera si. Felicitarle las cosas pero no calificar. Madre: bueno, yo la felicito, la aplaudo, le doy un pico. Madre comunitaria: eso, es estimularlo han te el logro que ya hizo, por que ya hace un garabateo.</p> <p>Luego la agente educativa les explica que es común ver que cuando los padres están mucho tiempo ausentes de la vida de los hijos, luego estos tienden a compensar ese</p>	<p>progresivamente a mayores niveles de complejidad hasta llegar a jugar tal y como las mismas reglas lo establecen.²⁹⁵</p> <p>En general, “El juego les permite a las niñas y a los niños expresar su forma particular de ser, de identificarse, de experimentar y descubrir sus capacidades y sus limitaciones. Armar su propio mundo, destruirlo y reconstruirlo como en el juego de construir y destruir torres”²⁹⁶ por ello la importancia de fomentar los espacios, la participación y orientación.</p> <p>PRIMERA INFANCIA</p> <p>Frente a la subcategoría, sujetos de derecho, la agente educativa se ubica en una concepción de sujetos de derecho, ya que a través de su intervención plantea diferentes acciones que permiten evidenciar a los niños como tales, un ejemplo de ello es la entrega del complemento alimentario que el ICBF a cada familia. De acuerdo a la Política Pública de Seguridad Alimentaria y Nutricional para Bogotá D.C. “No es deber del Estado colombiano satisfacer directamente las necesidades alimentarias de la población. En su lugar, le corresponde garantizar un entorno seguro para el ejercicio del derecho a la alimentación; es decir respetar y hacer respetar, o promover las condiciones para que los individuos puedan acceder, por si mismos, a los alimentos en la cantidad y la calidad requeridas.”²⁹⁷ El derecho a la alimentación es el derecho a tener acceso, de manera regular permanente y libre, a una alimentación adecuada y suficiente, que corresponda a las tradiciones culturales de la población a que pertenece el consumidor y que garantice una vida psíquica y física, individual y colectiva, libre de angustias, satisfactoria y digna.²⁹⁸</p> <p>Por otra parte, la agente educativa expone y educa frente a la importancia de brindar una atención significativa a partir de compartir espacios y momentos familiares con los menores de calidad. El tiempo de calidad es el que “favorece, motiva, promueve, e incluso incita, a la convivencia, al intercambio, al diálogo, al</p>
--	---

²⁹⁵ SARLÉ, P. y otros. El juego en el nivel inicial. Juego reglado un álbum de juegos. Citado por, Documentos nº 22 Ibid.

²⁹⁶ Ibid. P. 18.

²⁹⁷ ALCALDÍA DE BOGOTÁ. Política Pública de Seguridad Alimentaria y Nutricional: Comité Distrital Intersectorial de Alimentación y Nutrición. [en línea]. Bogotá D.C. (Colombia): 2007. [citado el 23- 09 - 14]. Disponible desde: <<http://goo.gl/m38Pui>>

²⁹⁸ Ibid. P. 19

tiempo comprándole cosas juguetes, dulces en exceso y eso no es bueno para los hijos, una de las madres expone su caso, y comparte que en su casa debido a su poca presencia en casa por su trabajo su madre la desautoriza con su hijo, por lo cual la agente le dice: “por eso desde el principio cuando nosotros estamos ausentes tanto tiempo de la casa debemos dejarle claro a los cuidadoras la reglas y que somos nosotros los padres y en lo posible educar también a las personas que van a cuidar a nuestros hijos diciéndoles como queremos que sean las cosas, aun que es un poco complejo pero toca dejar las reglas claras.”

Posteriormente la agente continua leyendo acerca de la importancia de compartir el tiempo con los hijos durante la realización de tareas, trabajos, revisando los cuadernos ya que esto motiva a los niños a mejorar, a esforzarse, y la orientación y la participación del adulto es muy importante para el niño o la niña. Luego explica con sus palabras: “anteriormente los padres no participaban en las cosas escolares de los niños por que como nunca estudiaron, como estudiaron asta segundo primaria entonces ellos decían que no tenían la capacidad de enseñarles a sumar, restar a leer pero muchas ahora si somos capaces sin embargo casi siempre se lo dejamos a cargo de ¿quien? De los profesores, siempre es ha pero es que el niño no aprende por culpa del profesor, pero no vemos que nosotros también somos personas que podemos ayudar a los hijos en las tareas”.

La agente educativa les indica que a partir de la lectura deben otra vez mirar la sopa de letras y entre todas resaltar las palabras claves del texto, por lo cual las madres participan y van hasta el tablero a marcar las palabras halladas. (Independencia, calidad, cantidad, disciplina, emprendimiento, disfrute, estudio, amor, vivencias, placer entre otras)

aprendizaje, al gozo y al crecimiento personal de los involucrados.”²⁹⁹ Para compartir un tiempo con calidad “De nada sirve dedicar más tiempo a los hijos si ese tiempo se convierte solamente en un estar simultáneamente en el mismo lugar... ¡hay que provocarlo! Para ello, es importante realizar acciones enfocadas a ese propósito”³⁰⁰. De acuerdo con Zuloaga y Zuloaga, algunas acciones que pueden fomentar un tiempo de calidad son: demostrar interés, empatía, aceptación, alegría y sentido del humor.

POLITICA PUBLICA DE PRIMERA INFANCIA

Frente a la subcategoría, protección integral, la agente educativa asume el principio de corresponsabilidad planteado en la Convención de los derechos de los niños, para lo cual lee y explica la importancia y la necesidad que los niños tienen de que los padres apoyen el desarrollo de sus tareas, les hagan seguimiento, les guíen, oriente y participen en ellas. Frente a lo expuesto por la agente educativa, Sánchez expone que “La familia es la primera institución que ejerce influencia en el niño, ya que transmite valores, costumbres y creencias por medio de la convivencia diaria. Así mismo, es la primera institución educativa y socializadora del niño.”³⁰¹

De acuerdo con el MEN los padres son, “los facilitadores legítimos del tránsito del espacio intimo de las relaciones familiares a las relaciones más amplias con la sociedad y la cultura a la que ellos pertenecen; son los primeros en identificar cuándo su hijo tiene caminos y procesos de desarrollo que no son comunes a los de otros niños de la misma cultura y de edades y contextos similares.”³⁰² De hecho la familia es un entorno tan importante que “pueden construir "andamiajes" y entornos que facilitan el desarrollo de habilidades y pueden detectar las dificultades del niño para incluirse en las actividades de la vida cotidiana, a partir de los referentes de desempeño que tienen de otros niños de la misma cultura”.³⁰³

Durante la sesión educativa con las madres de la

²⁹⁹ ZULOAGA, Norah Y ZULOAGA, Jorge. Familia presente: Tiempo para los hijos calidad y cantidad. [en línea]. Monterrey, (México): 2010. [citado el 23- 09- 14]. Disponible desde: <http://goo.gl/wLGEUj>

³⁰⁰ Ibid. P. 2

³⁰¹ SÁNCHEZ, Pedro. Discapacidad, familia y logro escolar. Revista ibero americana de educación. [en línea]. 2006. [citado el 23- 09- 14]. P. 2. Disponible desde: <http://goo.gl/zQW7pg>

³⁰² MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Colombia aprende: El papel de la familia. [en línea]. Bogotá, D.C. (Colombia): 2014. [citado el 23- 09- 14]. Disponible desde: <http://goo.gl/ThxtaL>

³⁰³ Ibid. P. 1

luego la agente les dice que de las palabras que encontraron expliquen cada una la importancia de una de ellas. Una de las madres explica la palabra vivencia y amor: “la vivencia es muy importante por que cuando uno dice: ¡yo vivo con mi hija!, no es lo mismo a yo decir: ¡yo convivo con mi hija!. Por ejemplo yo puedo llegar a la casa y decirle al que cuide a mi hija en la casa ¿ya le dio la comida a la niña? Y que le digan que no y alimentarla con pereza con rabia por que yo vengo cansada, eso no es convivencia, y el amor es importante por que si yo estoy triste ella se pone triste y si le doy amor ella va a tomar”.

Luego de que las madres explican otras palabras la agente les dice que compartan cuales van a ser lo compromisos a partir de ese día para llevarlo a cabo en casa una de las madres dice: “debemos tener mas responsabilidad con el cuidado de nuestros hijos y que no solo nosotros como padres si no también los cuidadores ya que ellos también van a enseñarle a mi hijo sus costumbres.” Otra madre dice: “además debemos prestarle mas atención a los niños por que ellos son muy entendidos ellos comprenden que es bueno y que es malo desde pequeños.”

La agente educativa luego de escuchar les comparte otros compromisos que deben tener en cuenta: “disfrute la hora de acostar a los niños ya que ellos tienen mayor disposición para hablar y usted también para relajarse, segundo empiece a tomar mas tiempo para ellos por ejemplo debes en cuando salga mas temprano del trabajo y compartirlo con su hijo, compartan actividades juntos, lean un libro, hagan actividades juntos, informa claramente sus horarios y comprométase con ellos en las fechas que puede cumplir.”

Finalmente la agente educativa les indica que les va a servir el refrigerio y les entrega el apoyos de alimentación denominado “Paquete Fami” para la alimentación de los niños, este paquete contiene: Bienestarina, Aceite, Arroz,

comunidad, la agente educativa trabaja 4 aspectos relacionadas con las realizaciones como, el disfrute del tiempo con calidad para los hijos, nutrición, importancia de la comunicación para el fomento de la confianza y el fortalecimiento de las relaciones familiares. Estos aspectos integran algunas de las realizaciones fundamentadas en la actual estrategia de Cero a Siempre. Las realizaciones hacen referencia a “las condiciones y estados que se materializan en la vida de cada niño y niñas y que hacen posible su desarrollo integral.”³⁰⁴ Las realizaciones convocan a todos los actores involucrados, madres, padres, amigos, vecinos etc. en todos los entornos (escolar, familiar, social) en la promoción del desarrollo integral para hacer de los derechos una realidad.

En esta medida la agente educativa expone la importancia de que los menores tengan unos padres que le acojan y pongan en práctica pautas de crianza que favorecen su desarrollo integral, también se ve en la medida en que hace entrega de los complementos nutricionales, involucra además las realizaciones, y finalmente sensibiliza sobre los ambientes que favorecen el fortalecimiento de las relaciones padres e hijos para compartir un tiempo de calidad.

Así mismo, en este proceso educativo, la agente desarrolla un taller para las madres de los niños y niñas , en el cual integra aspectos de la RIA³⁰⁵, la que propone a las madres, padres o cuidadores desde la preconcepción hasta tener a sus hijos con 6 años de edad, deben y pueden recibir orientación y acompañamiento de las agentes educativas, en diversos aspectos entre ellos, los cuidados que requiere cada niño o niña, conforme sus necesidades, el fortalecimiento del vinculo entre padres e hijos, propiciar y aprovechar encuentro intrafamiliares y comunitarios para fortalecer las relaciones entre adultos y niños, entre otros.

³⁰⁴ COLOMBIA. GOBIERNO NACIONAL. Estrategia, de Cero a Siempre. Op.cit. p. 137.

³⁰⁵ COLOMBIA. GOBIERNO NACIONAL. Estrategia de cero a siempre. Op.cit. P. 236.

Avena en hojuelas, Frijoles y Panela Pasta.	
---	--

6.2.3 Observación no participante del agente 11

La agente educativa que orienta la sesión termino su bachillerato y tiene un nivel de formación de técnico en formación integral a la primera infancia. Durante la sesión observada la agente trabaja con 15 niños de diferentes edades, desde 1 año hasta de 5 años de edad. El espacio en el que se desarrolla las atenciones con los niños está adaptado a las necesidades de los niños, disponiendo de una pequeña biblioteca con 20 o 25 cuentos al alcance de sus manos, las paredes están pintadas con colores alegres y dibujos llamativos de animales, cuenta con sillas y mesas a la medida de los niños y variedad en juguetes didácticos.

Cuadro 21. Análisis observación agente nº 11

DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE FORMACIÓN	CATEGORIA - ANÁLISIS
<p>Tema: los cerdos</p> <p>La agente educativa le indica a los niños que van a leer un cuento y les dice el nombre del cuento “los tres cerditos” los niños se acomodan en el suelo boca abajo y la agente se acomoda igualmente. La agente les dice que estén muy atentos durante la lectura por que va a hacer preguntas, luego los niños le dicen que ellos también lo quieren leer por lo cual la agente les dice que no hay problema que primero ella lo va a leer para todos y luego lo leen los demás por turno.</p>	<p>EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS</p> <p>En cuanto a las actividades rectoras de la primera infancia, la agente educativa utiliza el juego, la lectura y el dibujo durante el desarrollo de la jornada. La estrategia actual de cero a siempre, entiende la literatura como “el arte de trabajar con las palabras a partir de la experiencia particular y subjetiva de las niñas y los niños y de explorar otros significados que trascienden el uso convencional de la lengua, la literatura hace parte de las expresiones artísticas fundamentales durante la primera infancia”³⁰⁶</p> <p>Si bien la experiencia literaria es fundamental para el acercamiento a la lengua escrita, “es importante aclarar que en educación inicial... leer tiene el sentido amplio de desciframiento vital, de exploración de mundos simbólicos y de posibilidades interpretativas, lo cual implica que leer no puede asociarse ni restringirse a enseñar letras descontextualizadas, hacer planas o alfabetizar prematuramente.”³⁰⁷ En este caso la agente educativa, permite que los niños exploren los libros por si solos, interpreten las imágenes, y luego de ello ella les lee el libro utilizando el antes</p>

³⁰⁶ COLOMBIA. GOBIERNO NACIONAL. Estrategia de cero a siempre. Op.cit. p. 165.

³⁰⁷ *Ibíd.* P. 165.

<p>Posteriormente la agente empieza ha hacer preguntas de anticipación como: ¿Cómo son los cerditos?, ¿Cómo hacen los cerditos (sonido)?, ¿Cómo se llama el cuento? Etc. y les muestra la caratula del cuento.</p> <p>La agente se fija en que algunos niños no están bien acomodado por que no alcanzan a ver la imágenes y los acomoda y empieza a leer el cuento, durante la lectura del cuento a agente educativa continua haciendo preguntas como: ¿Cuántos son los cerditos. ¿Qué le paso a los cerditos?, ¿uno de los primeros cerditos empezó a construir una casita con que? Las casitas eran para cubrirse ¿de que? ¿De que se iban a proteger? Etc. y continuamente le muestra las imanes del cuento a los niños.</p> <p>Durante el cuento los niños se muestran atentos, en silencio y concentrados con lo que escuchan y ven en las imágenes. La agente al leer el cuento matiza su voz para captar la atención de los niños y hacer del cuento una experiencia mas agradable. Al terminar el cuento la agente educativa dice: y ¡colorín colorado este cuento se ha acabado! ¿Si les gusto el cuento? Y los niños de responden: siiiii.</p> <p>Luego la agente le deja el</p>	<p>durante y el después.</p> <p>La literatura en la primera infancia “abarca libros pero también todas aquellas creaciones en las que se manifiesta el arte de jugar y de representar la experiencia a través de la lengua.”³⁰⁸ Es decir que esta no se limita a la lengua escrita, ya que involucra el lenguaje oral, escrito y pictórico. Entre el repertorio de recursos para la literatura e la primera infancia, de acuerdo con el MEN³⁰⁹, están: los arrullos, rondas, canciones, coplas, cuentos corporales, juegos de palabras, relatos, cuentos y leyendas.</p> <p>Dentro de la variedad literaria de la primera infancia “la ilustración es fundamental, en primer lugar, figuran los libros para bebes que están centrados en la imagen y muchas veces, sin recurrir a las palabras, cuentas historias sencillas para tocar, mirar, manipular e incluso morder.”³¹⁰ No obstante, existen otros géneros literarios y variedad de diseños en libros, que varían en sus características de acuerdo a la edad y las necesidad características de cada etapa infantil, la misma entidad expone que “no basta con tener un buen acervo literario si este no es de fácil acceso; por ello, una condición imprescindible para disfrutar y familiarizarse con la lectura es que los libros estén disponibles y al alcance de todas las manos, incluso de las más diminutas.”³¹¹ Respecto este aspecto, en el caso particular de la disponibilidad de los libros en el hogar comunitario, el lugar de los libros tenia un poco menos de la altura de los niños y todos con sus manos podían tomarlo en el momento que quisiesen.</p> <p>Otro aspecto importante en el momento de leer es “respetar las elecciones infantiles, otorgarles importancia y hablar espontáneamente sobre los libros, sin obligarlos a contestar preguntas sobre su contenido”³¹² frente a esta idea, la agente en su labor les propone el libro como una opción sin obligarlos ya que se remite a preguntar si están o no de acuerdo y a un que algunos querían también que les leyera otro libro ella negocia con ellos y les plantea leer ese para el siguiente día.</p> <p>Frente al proceso educativo que desarrolla la agente a partir de la lectura del cuento en la cual se integra el arte, según la estrategia de Cero A Siempre, “Se trata de potenciar sus formas de expresión, de acompañarlos mientras dura su interés, de comprometerse en el proceso expresivo y creativo, y de valorar esos instantes en los que cada uno se reconoce y aprende sobre sí mismo.”³¹³ No obstante también expone la estrategia la importancia de la presencia del agente educativo durante ese proceso artístico, para que este, escuche lo que cuentan, lo que cantas, lo que</p>
---	--

³⁰⁸ COLOMBIA. GOBIERNO NACIONAL. Documento nº 23, serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral: la literatura en la educación inicial. [en línea]. Bogotá D.C. (Colombia): rey naranjo editores. 2014. [citado el 23- 09- 14]. Disponible desde: <http://goo.gl/3HgwBu>

³⁰⁹ Ibid. P. 24.

³¹⁰ Ibid. P. 24.

³¹¹ Ibid. P. 25.

³¹² Ibid. P. 26.

³¹³ COLOMBIA. GOBIERNO NACIONAL. Estrategia de cero a siempre. Op.cit. P. 167.

<p>cuento a otros niños para que lo lea ya que ese había sido el acuerdo y cada uno de los niños que querían leer el cuento lo leen para todos mirando e interpretando las imágenes y basándose en lo que recordaban de la lectura hecha por la agente. Durante la lectura de los niños la agente esta atenta a lo que interpretan y les ayuda formulándoles preguntas para que recuerden que sucede en cada parte del cuento y les señala las imágenes preguntando: ¿Qué es esto?, ¿Cómo estaba soplando?, ¿y por que el lobo se quemó? Etc.</p> <p>Durante las lecturas repetidas del cuento realizadas por los niños y niñas la agente educativa le llama la atención a los demás niños para que les presten atención a sus amigos y simula sorprenderse cuando leen el cuento.</p> <p>Luego de leer el cuento la agente educativa le dice a los niños y niñas que van a ver una película, en la cual van a ver lo mismo del cuento pero con más detalle. Les pide que se organicen y les organiza unas sillas para los que se quieren sentar. Los niños y niñas se alegran y se organizan algunos en las sillas y otros en el suelo, por su parte la agente</p>	<p>garabatean representando sus vidas y composiciones personales.</p> <p>La asombrosa capacidad de escucha de la primera infancia señala “la importancia de la música en la educación inicial, no para “enseñarla” sino para hacerla parte inherente de la vida infantil, mediante una experiencia global que compromete afectiva y cognitivamente a los niños y las niñas.”³¹⁴ Posada expone la importancia de la música para los niños y las niñas “...en primer lugar amplia y profundiza la calidad y cualidad de sus procesos sensoriales y perceptivos, y en un segundo lugar, produce respuestas y acciones musicales propias apoyándose sobre tales procesos. Estas experiencias múltiples con la palabra, con el sonido, con el movimiento, con diferentes objetos e instrumentos, permiten a los niños aprehender, por sí mismos y de forma espontánea, muchos elementos comunes a todos estos lenguajes.”³¹⁵</p> <p>Con relación a los ambientes de socialización seguros y sanos, la agente educativa se muestra atenta en el lavado de mano, cepillado, la buena postura de los niños a la hora de trabajar en el suelo o en las mesas. De acuerdo con el MEN “está demostrado que el mayor desarrollo del cerebro ocurre durante los tres primeros años y depende en parte, del entorno en el que el niño crece, de su nutrición, su salud, la protección que recibe y las interacciones humanas que experimenta.”³¹⁶ Por lo cual la atención, el cuidado y una educación de buena calidad “son factores determinantes para que los procesos físicos, sociales, emocionales y cognitivos se desenvuelvan apropiadamente y contribuyan a ampliar las opciones de los niños a lo largo de su vida.”³¹⁷</p> <p>Por su parte el Programa Hogares Comunitarios del ICBF, tiene como objetivo “atender a niños menores de 7 años pertenecientes a las poblaciones más pobres del país.”³¹⁸ Interviniendo en su proceso de atención con – “complemento alimentario - vigilancia del estado nutricional - actividades de desarrollo psicosocial - fomento y promoción de la salud y prevención de enfermedades - y actividades vía madres comunitarias.”³¹⁹ De acuerdo con lo anterior, la madre comunitaria observada expone que el menú de la semana es estandarizado semanalmente por el ICBF y es esta entidad quien envía los alimentos necesarios para que ella como madre comunitaria se encargue de la preparación de la alimentación y el refrigerio como también de servir porcionadamente los alimentos.</p> <p>PRIMERA INFANCIA</p>
---	--

³¹⁴ STENHOUSE L. Una propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia. Op.cit. P. 95.

³¹⁵ POSADA, P. Sonido, palabra y movimiento. CITADO POR, FANDIÑO, Gabriela y REYES, Yolanda. Una propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia: Documento Base para la Construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional. [En línea]. Bogotá D.C. (Colombia): 2012 [citado el 23- 09 - 14]. P. 95. Disponible desde: <http://goo.gl/4CNgGk>

³¹⁶ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Documento 10: desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. Op.cit. P. 8.

³¹⁷ Ibid. P. 8

³¹⁸ NEUFELD, Lynnette. RUBIO, Mónica. PINZON, Leonardo Y TOLENTINO, Lizbeth. Nutrición en Colombia: estrategias del país 2011 – 2014. [en línea]. Bogotá. D.C. (Colombia): 2010. [citado el 12-10-14]. P. 25. Disponible desde: <http://goo.gl/hH6hCP>

³¹⁹ Ibid. P. 25

<p>educativa se sienta junto a ellos y de igual forma les pregunta ¿Quién es el?, ¿Qué va a hacer?, ¿Cómo se llama el? Etc. durante el cuento.</p> <p>Después de ver la película la agente educativa les dice a los niños que va a llamar uno a uno para lavarles las manos y comenzar a almorzar. Luego de ello la agente les sirve el almuerzo a todos de acuerdo a la minuta dada por el ICBF. Y les dice: “este momento dejamos el cuento atrás por que en este momento vamos a almorzar, vamos a estar juiciosos.</p> <p>Mientras la agente almuerza los niños sin indicación de la docente toman libros de la biblioteca y se ponen a leer a mirar imágenes a jugar etc. Cuando miran los libros se escucha decir: ¡yo soy esta!, ¡hay que lindo!, Otros juega a ser un carro. Luego la agente mientras cumple con otros deberes de la casa les pone música con video a los niños, y estos se ponen a saltar bailar y reír mirando el baile en la pantalla. En el video salen caricaturas infantiles bailando como pocoyo y sus amigos, los niños sonrían y empiezan a imitar a las caricaturas dan vueltas, saltan y tratan de cantar las canciones, cuando acaba una canción aplauden riendo.</p> <p>Posteriormente la agente apaga la pantalla y deja la</p>	<p>En cuanto a las realizaciones, la madre comunitaria cuenta con un registro del estado nutricional y crecimiento de los niños y niñas, expuesto al público. Durante la sesión observada la madre comunitaria fomenta la expresión de sentimientos, ideas y opiniones y a partir de ellos entabla conversaciones resuelve preguntas, dudas, y también formula preguntas. El desarrollo de las realizaciones como gozar y mantener un estado nutricional adecuado, expresar sentimientos, ideas y opiniones en sus entornos cotidianos, Crecer en entornos que promocionen sus derechos y actúan ante la exposición a situaciones de riesgo o vulneración entre otros, es muy importante ya que, las siete “realizaciones” “son siete logros que permiten evidenciar o comprobar que realmente se está dando el ejercicio efectivo de los derechos planteado desde la Estrategia De Cero a Siempre”³²⁰.</p> <p>Para lograr estas Realizaciones, la Estrategia De Cero a Siempre, ha propuesto la RIA³²¹. La cual se encuentra organizada como una matriz en donde a partir de los ciclos de edad de los niños y las niñas, se presenta cada una de las atenciones que deben recibir y de esa forma se desarrollen las denominadas “realizaciones”. En este sentido la agente educativa antes de hacer entrega del almuerzo, hace hincapié en la importancia de la higiene y la comida para su alimentación. En este sentido la RIA, expone como una de las atenciones destinadas a cada niño o niñas el “promover hábitos saludables relacionados con la alimentación, la higiene corporal y el sueño.”³²²</p> <p>TENDENCIA PEDAGOGICA</p> <p>Respecto a las estrategias didácticas, la agente fundamenta su practica educativa en un modelo pedagógico progresista o activista, ya que enfatiza su acompañamiento a partir de la socialización de todos y cada una de las actividades, basa el desarrollo de actividades a partir de los intereses del los niños, muestra una posición activa frente al aprendizaje y el descubrimiento de nuevos aspectos para los niños, además si se observa en general el desarrollo de la clase la agente hace un desarrollo de actividades que van de los simple a lo complejo, aspecto característico de esta tendencia, por otra parte la agente hace uso de recursos didácticos en torno a las actividades para la manipulación y observación a través de la utilización de la lectura, la visualización de una película y el baile de rondas musicales infantiles proyectadas en la T.V. todo articulado bajo la temática de trabajo, los cerditos.</p> <p>En esta corriente se inscribe Montessori, educadora y científica italiana que propone permitir que el niño encuentre la solución de los problemas y construir su aprendizaje con base en sus experiencias concretas; Decroly, médico belga, quien aboga por la educación individualizada y el currículum globalizado; Cousinet, pedagogo francés, impulsa el trabajo en grupo, el método libre y el espíritu investigativo.</p>
---	---

³²⁰ ICBF. Guía orientadora. [En línea]. Bogotá. D.C. (Colombia): 2012. P. 13 [citado el 12-10-14]. Disponible desde: <<http://goo.gl/lebwDo>>

³²¹ COLOMBIA GOBIERNO NACIONAL. Estrategia cero a siempre. Op.cit. P. 238

³²² COLOMBIA GOBIERNO NACIONAL. Estrategia cero a siempre. Op.cit. P. 238

<p>música a bajo volumen y entrega una hoja con el nombre de cada niño y el nombre de la actividad y les explica a los niños que deben hacer el dibujo del personaje que mas les haya gustado de la película y el cuento, les entrega los colores y observa lo que hacen.</p> <p>Una vez terminados los dibujos la agente educativa se sienta a revisar uno por uno y a cada niño o niña le pregunta:</p> <p>¿Que dibujaste aquí?, ¿Qué es esto?, ¿este es el lobo?, ¿estos son los tres cerditos y por que hay cuatro cabezas?, ¿Cómo se llama esto que tú dibujaste?</p> <p>Por ejemplo aquí la agente educativa revisando uno de los dibujos: ¿que me dibujo?</p> <p>Niño: un lobo</p> <p>Agente educativa: muéstrame el lobo, donde esta ese lobo,</p> <p>Niño: señala los garabatos</p> <p>Agente educativa: y ese lobo ¿de donde salió?</p> <p>Niño: yo lo hice</p> <p>Agente educativa: ¡tu lo hiciste! (sorprendida) y ¿que esta haciendo ese lobo ahí?</p> <p>Niño: estaba soplando</p> <p>Agente educativa: ¡estaba soplando! ¿Y que estaba soplando?</p> <p>Niño: tumbando unas casitas</p> <p>Agente educativa: ¡tumbando unas casitas! Hay tan grosero ese lobo.</p>	<p>Bajo este modelo el rol del docente se orienta a dirigir el aprendizaje, responder preguntas cuando el alumno necesita, propiciar el medio que estimule la respuesta necesaria y movilizar y facilitar la actividad intelectual y natural del niño teniendo en cuenta los recursos del medio. Por su parte el estudiante asume un papel activo mediante el cual se prepara para vivir en su medio social, vive experiencias directas, trabaja en grupo de forma cooperada, participa en la elaboración del programa según intereses y realiza actividades de descubrir conocimiento.</p> <p>En las clases se resalta el estudio de los hechos, el papel de la experiencia del individuo, la cual parte y se apoya en el interés del niño. Se propicia la democracia y la participación del niño en colectivo. Aprender haciendo es su divisa, estructurando el contenido en bloque en correspondencia con necesidades e intereses de los niños y despertando su espíritu investigativo. Según Garzón ³²³ las estrategias didácticas se caracterizan principalmente por: Utilizar diferentes vías sensoriales, visual, auditiva, táctil, kinésica y otras, son altamente estructuradas y transversales a todas las dimensiones del desarrollo del conocimiento, además convocan recursos humanos, materiales, actividades y procedimientos como apoyo, proveen aprendizajes significativos y Utilizan estrategias de trabajo cooperativo y colaborativo, toda vez que los niños no aprenden sólo del agente educativo, sino también de sus iguales obteniendo efectos positivos en la autoestima, las relaciones sociales y el desarrollo personal.</p> <p>Por otra parte frente a las relaciones pedagógicas entre la agente y los niños, se caracteriza por ser cariñosa, afectuosa y espontánea, en las diversas situaciones por ejemplo a la hora de llamar la atención, de explicar, o de resolver problemáticas entre los niños. Frente a la resolución de conflictos, en la estrategia De Cero a Siempre se dice que “deben estar presentes los mecanismos para lograr su resolución evitando el uso de la violencia física, emocional o moral., ya que traen consecuencias adversas para niñas y niños: resentimiento, dolor, temor, tristeza, desesperanza, confusión, inseguridad, deseos de venganza.”³²⁴ Partiendo de este caso particular respecto a la relación entre la agente educativa y los niños, El biólogo Chileno, Humberto Maturana, afirma que “los humanos existimos en las emociones y que es la emoción y no la razón, lo que funda nuestro ser”³²⁵ Y agrega “el amor es la emoción que funda la especie humana” de esta forma el autor fundamenta que la relación entre el uno y el otro crea un lazo afectivo netamente importante sobretudo en los primeros años de edad, el</p>
---	---

³²³ Ibíd. P. 3

³²⁴ COLOMBIA GOBIERNO NACIONAL. Estrategia De Cero a Siempre. Op Cit. P. 126.

³²⁵ MATURANA, Humberto. Transformación en la convivencia. Citado por, ICBF. líneas de acción para el trabajo con familia en el ICBF según grupos étnicos. Bogotá D.C. (Colombia): 2010. P. 19.

<p>De esa forma la agente educativa escribe a un lado del dibujo que fue lo que el niño represento y describe lo que está haciendo el dibujo. Y así termina revisando todos los trabajos de los niños.</p>	<p>expone “un bebé al nacer sin la devoción y el amor filial no podría sobrevivir”³²⁶ definiendo el amor como la “aceptación del otro como otro legítimo en la convivencia con uno.”³²⁷</p> <p>En este mismo sentido, el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario del ICBF, indica que el desarrollo didáctico en los hogares comunitarios para el desarrollo de la población infantil debe partir de “reconocer al niño como un ser social cuyo desenvolvimiento depende de la calidad de las relaciones que le ofrecen los adultos responsables de su crianza y educación. De ahí que para mejorar la situación de los niños se requiera generar un verdadero ambiente de bienestar no sólo hacia los pequeños sino también entre los adultos.”³²⁸</p>
--	--

6. 3. CONTRASTACIÓN DE RESULTADOS

A continuación se analizarán e identificarán las coincidencias y discrepancias a partir de 3 observaciones y 3 entrevistas realizadas a los agentes educativos número 9, 11 y 15.

6.3.1 Contratación agente educativa Nº 9

La agente educativa 9, en la entrevista no expone nada con relación a la **experiencia significativa**, sin embargo en la observación indirecta se evidencia en su labor con las madres de familia, la utilización de las actividades rectoras de la primera infancia, mediante la utilización del juego, como actividad dinámica y sobre todo mediante la explicación educativa de la importancia del juego, en este sentido la agente educativa “invita a los adultos a observar y reconocer el juego de las niñas y los niños en la primera infancia con la certeza de que ello constituye el punto de partida para implementar acciones pedagógicas, con miras a potenciar su desarrollo.”³²⁹

La agente en su intervención con las madres resalta la importancia de compartir el tiempo de calidad con los niños exponiendo la actividad del juego y la recreación como formas de compartir tiempo con calidad, ya que “Para jugar juegos con reglas se necesita la compañía del adulto o un par más competente. En el aprendizaje de los mismos es frecuente que las reglas se “reinterpreten” para hacer posible el juego, adaptándolas y dando lugar progresivamente a mayores niveles de complejidad hasta llegar a jugar tal y como las mismas reglas lo establecen.”³³⁰

En cuanto al **ejercicio de la ciudadanía** la agente en la entrevista expone el rol de los adultos en general como sujetos que deben estar presentes en el desarrollo del niño ya que considera que esta en una etapa fundamental, por tanto se debe apoyar esos cambios significativos. Con relación a lo expuesto por la agente, la política pública de primera infancia enfatiza en que durante este período de la vida se fundamenta el

³²⁶ Ibid. P. 19

³²⁷ Ibid. P. 19

³²⁸ ICBF. Proyecto pedagógico comunitario. Citado por, ICBF. líneas de acción para el trabajo con familia en el ICBF según grupos étnicos. Bogotá D.C. (Colombia): 2010. P. 20

³²⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Documentos nº 22, serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral: el juego en la educación inicial. Op.cit. P. 2

³³⁰ SARLÉ, P. y otros. El juego en el nivel inicial. Juego reglado un álbum de juegos. Op.cit. P. 19.

posterior desarrollo de la persona, ya que todos los aspectos del desarrollo inician su proceso de construcción y transformación. En la observación la agente hace énfasis en el niño como ciudadano participante a través de la exposición que tiene como elemento prioritario el fortalecimiento de los lazos afectivos; desde esta perspectiva “El tiempo dedicado a las relaciones interpersonales es de calidad cuando favorece, motiva, promueve, e incluso incita, a la convivencia, al intercambio, al diálogo, al aprendizaje, al gozo y al crecimiento personal de los involucrados.”³³¹ Así mismo, orienta su proceso educativo con los padres hacia una perspectiva del niño como **sujeto de derecho**, por lo que su acción pedagógica se enfoca en la corresponsabilidad de la familia, la sociedad y el estado respecto al desarrollo del niño o niña.

Por otra parte, desde la perspectiva de **ambientes de socialización seguros y sanos**, la agente no evidencia información en la entrevista sin embargo en la observación indirecta la agente expone brevemente la importancia de “brindar las condiciones básicas de afecto, alimentación, higiene, exploración, pertenencia, conocimiento y creatividad”³³², entre otras. Apoyando las labores de higiene y alimentación sana a los niños y niñas. Además desde la subcategoría de **Protección integral desde la perspectiva de derechos**, la agente en la entrevista explicita, el deber de los adultos frente a la protección física y psicológica respetando sus derechos y haciéndolo valer. En concordancia, el Código de infancia y adolescencia propone que es responsabilidad compartida de los distintos actores sociales, el Estado, la familia y la sociedad en general, generar acciones adecuadas para garantizar el ejercicio de los derechos de las niñas y los niños.³³³

En cuanto a la **educación inicial** la agente resalta la importancia y la necesidad que los niños tienen de que los padres apoyen el desarrollo de sus tareas, les hagan seguimiento, les guíen, oriente y participen en ellas. En este sentido se dice que “La familia es la primera institución que ejerce influencia en el niño, ya que transmite valores, costumbres y creencias por medio de la convivencia diaria. Asimismo, es la primera institución educativa y socializadora del niño.”³³⁴ Este aspecto es prioritario para el niño que de acuerdo con el programa, Colombia aprende, Los padres son, “los facilitadores legítimos del tránsito del espacio íntimo de las relaciones familiares a las relaciones más amplias con la sociedad y la cultura a la que ellos pertenecen; son los primeros en identificar cuándo su hijo tiene caminos y procesos de desarrollo que no son comunes a los de otros niños de la misma cultura y de edades y contextos similares.”³³⁵

Frente a la categoría de **Estrategias Didácticas**, expone en la entrevista que en su labor con niños y madres de familia integra el juego, la música, obras de teatro y debates utilizando como apoyo visual, ilustraciones, teatro, títeres, en la observación de acción pedagógica de la agente en su labor con las madres de familia integra el juego, la música y utiliza como apoyo visual una sopa de letras y la formulación continua de preguntas para el establecimiento de un conversatorio en torno a un tema, de acuerdo con lo anterior, Stenhouse³³⁶ plantea que la enseñanza no equivale meramente a instrucción, sino a la

³³¹ ZULOAGA, Norah Y ZULOAGA, Jorge. Familia presente: Tiempo para los hijos calidad y cantidad. Op.cit. P. 1

³³² COLOMBIA. GOBIERNO NACIONAL. Lineamiento pedagógico curricular para la primera infancia. Op.cit. P. 47.

³³³ COLOMBIA, CONGRESO DE LA REPUBLICA. Código de infancia y adolescencia. Op cit. P. 4.

³³⁴ SÁNCHEZ, Pedro. Discapacidad, familia y logro escolar. Op.cit. P. 2.

³³⁵ COLOMBIA APRENDE. El papel de la familia. Op.cit.

³³⁶ STENHOUSE, L. Investigación y desarrollo del currículo. Op.cit. P. 123.

promoción sistemática del aprendizaje mediante diversos medios, que responde a la planificación de la práctica educativa con a base a principios pedagógicos en los que adquiere importancia el juicio del profesor. En concordancia en la propuesta pedagógica para la primera infancia, se comprende la estrategia pedagógica como “una experiencia que llenan de sentido el que hacer cotidiano de una maestra o agente educativo con un grupo de niños”³³⁷

Además, la utilización de materiales como ilustraciones, títeres, videos y juguetes. De acuerdo con el MEN ese material didáctico y concreto en la educación inicial, “ofrece a los estudiantes la posibilidad de manipular, indagar, descubrir, observar, al mismo tiempo que se ejercita la práctica de normas de convivencia y el desarrollo de valores como por ejemplo: la cooperación, solidaridad, respeto, tolerancia, la protección del medioambiente, entre otros.”³³⁸

En conclusión, los procesos de formación de la agente educativa se caracterizan por, la utilización y reconocimiento de la importancia de las experiencias significativas en las acciones pedagógicas, no solo para desarrollar al niño desde el saber si no también desde el hacer y el ser, reconociendo el valor y el rol que debe ejercer todo mayor de edad frente a la promoción y cuidado de los derechos de los niños y niñas como sujetos de derecho brindándole ambientes acogedores y seguros compartiendo condiciones básicas de afecto, alimentación, higiene, exploración, pertenencia, conocimiento y creatividad. Por otra parte, se observo que la agente educativa tiene conocimiento de las estrategias pedagógicas y realiza adaptaciones pedagógicas de acuerdo a la población con que desarrolla las acciones pedagógicas, haciendo de un juego preguntas más complejas, medios audiovisuales más abstractos y exigentes. Este conocimiento y aplicación que realiza integrando aspectos de la política pública y la estrategia de cero a siempre, refleja los procesos que viene adelantando con la entidad educativa UTP, en el programa de licenciatura en pedagogía infantil.

6.3.2 Contratación agente educativa Nº 11

La agente educativa 11, frente a la subcategoría de **actividades rectoras** utiliza el juego, la lectura, la música y el dibujo durante la observación del desarrollo de la acción pedagógica aun que en la entrevista no comparte nada al respecto. Desde la perspectiva de la educación inicial “hacer arte, significa hacer sonar, bailar, cantar, pintar y expresar con el cuerpo emociones y pensamientos.”³³⁹ Estas experiencias múltiples integradas y transversalizadas con palabras, sonidos, movimientos, objetos e instrumentos, permiten a los niños aprehender, por sí mismos espontáneamente.

En cuanto a la literatura, la agente en la observación, hace énfasis en la exploración del cuento a través de formulación de preguntas no solo para motivar a los estudiantes si no para acercarlos hacia la comprensión de las imágenes del cuento y la historia que hay tras ellas. En concordancia, se dice que en la lectura “la principal preocupación de los agentes debe ser que los alumnos comprendan lo que leen y lograr que la actividad

³³⁷ REPUBLICA DE COLOMBIA. Una propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia: Documento Base para la Construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional. Op.cit. p. 123.

³³⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Importancia del uso de material didáctico en la Educación Inicial. Op.cit.

³³⁹ COLOMBIA. GOBIERNO NACIONAL. Estrategia de cero a siempre. Op.cit. P. 167

de leer despierte su interés.”³⁴⁰ En este caso la agente educativa, permite que los niños exploren los libros por si solos, interpreten las imágenes y luego de ello les lee el libro.

Por otra parte frente a la subcategoría, **Ambientes de socialización seguros y sanos**, la agente en la entrevista expresa elementos como brindar amor, y hacer que los niños se sientan importantes en los diferentes contextos, en la observación se evidencia que estos dos aspectos si se cumplen en las acciones pedagógicas mediante su trato verbal con reconocimientos como ¡muy bien!, pero además de estos elementos que hacen parte de este aspecto, en el desarrollo pedagógico la agente se muestra interesada y pendiente de las necesidades de los niños como ir al baño, lavar las manos antes de comer, hacer que los niños se sienten bien en sus sillas, observa que no se lastiman entre ellos etc. esta labor de seguridad integral, que como agente está presente no solo físicamente, sino “disponible emocional y psicológicamente para el cuidado, el contacto físico, emocional y afectivo, el acompañamiento de los intereses, la canalización de las emociones y la construcción de relaciones significativas, posibilita a niñas y niños sentirse reconocidos, amados y valorados,”³⁴¹ de ahí la importancia de este aspecto.

Desde la perspectiva de **sujeto de derecho**, únicamente en la entrevista se evidencia esta perspectiva por la agente, acerca de la primera infancia, como la etapa más importante en el desarrollo del ser humano debido a que los conocimientos más significativos se adquieren en los primeros 5 años. En relación con lo anterior la Ley 1098 establece que “la primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se desarrollan las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano.” Y además de ello también especifica que “son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial.”³⁴² desde esta perspectiva la subcategoría, **protección integral desde la perspectiva de derechos**, la agente en la entrevista expone y en la observación se ve en la acción pedagógica su labor en cuanto al desarrollo de los derechos que los niños tienen para que estos no sean vulnerados, en la estrategia de cero a siempre se dice que se debe “conjugar acciones relacionadas con la salud, la alimentación y la nutrición, con el cuidado y la crianza a cargo de las familias y personas cuidadoras, con la recreación, la protección y la participación de las niñas y los niños en primera infancia. Solo así se podrá garantizar la atención integral en este entorno”³⁴³

Por otra parte, a aunque en la entrevista no se evidencia nada con relación a las **realizaciones**, en la observación, la agente desarrollo aspectos referidos a ellas, como por ejemplo: gozar y mantener un estado nutricional adecuado, expresar sentimientos, ideas y opiniones en su entorno, promoción de sus derechos y actuar ante la exposición a situaciones de riesgo o vulneración, esto es importante ya que las “realizaciones” “son logros que permiten evidenciar o comprobar que realmente se está dando el ejercicio efectivo de los derechos planteados desde la Estrategia De Cero a Siempre”³⁴⁴.

³⁴⁰ CONDEMARÍN, M. GALDAMES, V. y MEDINA, A. Taller de Lenguaje. Citado por. Red maestros de maestros: programa de apoyo a ala docencia. Chile. 2010. [citado el 15-10-14]. Disponible desde: <<http://goo.gl/sbywKb>>

³⁴¹ COLOMBIA. GOBIERNO NACIONAL. Estrategia de cero a siempre. Op.cit. P. 113.

³⁴² COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Código de infancia y adolescencia. Op.cit. P. 12.

³⁴³ COLOMBIA. GOBIERNO NACIONAL. Estrategia de cero a siempre. Op.cit. P. 130.

³⁴⁴ ICBF. Guía orientadora. Op.cit. P. 13

La planificación “es reconocer ésta desde la flexibilidad y la apertura para aceptar lo inesperado; se prevén experiencias, pero cada uno las asume de acuerdo a sus posibilidades, comprensiones e interpretaciones, por ello las experiencias pueden tomar rumbos distintos a los que la maestra esperaba.”³⁴⁵ Desde esta perspectiva la agente educativa expresa únicamente en la entrevista, que siempre planea toda acción pedagógica, semanalmente y esta se basa de acuerdo a la escala de valoración dotada por el ICBF, teniendo en cuenta las necesidades de los niños y niñas.

Los procesos de **formación y capacitación** resultan determinantes para fortalecer las capacidades del talento humano y las familias responsables de la promoción del desarrollo de niños, un aspecto importante de ello es reconocer la necesidad y querer capacitarse, en cuento a la agente 11, expresa en la entrevista su necesidad en el manejo de niños y niñas con necesidades educativas especiales, de acuerdo con el anexo 10³⁴⁶ Los procesos de capacitación y actualización que se diseñen e implementen en las entidades territoriales, estarán dirigidos al talento humano vinculado directamente a servicios o programas de atención a la primera infancia, por lo cual las temáticas para la capacitación del talento humano, privilegian los siguientes aspectos: Primera infancia y enfoque de derechos, Lenguajes expresivos en educación inicial, Primeros auxilios, Prevención de violencias en la primera infancia.

Si bien, ya se hablo de la música, el dibujo, el juego, la lectura y el baile como actividades rectoras, estas vistas como **estrategias didácticas** En este caso particular la agente articula temáticamente las estrategias una interrelacionada con las otras, haciendo un desarrollo didáctico sensorial (visual, auditivo, táctil etc). Según Garzón ³⁴⁷ las estrategias didácticas se caracterizan principalmente por: Utilizar diferentes vías sensoriales, visual, auditiva, táctil, kinéscica y otras, son altamente estructuradas y transversales a todas las dimensiones del desarrollo del conocimiento, además convocan recursos humanos, materiales, actividades y procedimientos como apoyo, proveen aprendizajes significativos y utilizan estrategias de trabajo cooperativo y colaborativo enmarcados en general en aspectos propios de los modelos pedagógicos, progresista o activista (escuela nueva).

El Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario del ICBF, expone referente a la subcategoría de **relaciones pedagógicas**, que los agente educativos deben reconocer al niño como un ser social cuyo desenvolvimiento depende de la calidad de las relaciones que le ofrecen los adultos responsables de su crianza y educación. ³⁴⁸ En este caso en particular la relación de la agente educativa hacia los niños y viceversa, se caracteriza por ser cariñosa, afectuosa y espontánea, en la cual se observo mecanismos de resolución de conflictos, reconocimiento de logros, expresiones de afecto, establecimiento de reglas y respeto mutuo.

En conclusión, los procesos de formación de la agente educativa 11, se caracterizan por la utilización de experiencia significativa teniendo en cuenta un grado de dificultad y temáticas apropiadas para la edad de los niños, articulando cada actividad e interrelacionándolas con las demás. Su acción pedagógica evidencia elementos que

³⁴⁵ FANDIÑO, Gabriela y REYES, Yolanda. Una propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia. Op.cit. P. 141.

³⁴⁶ GOBIERNO NACIONAL. Anexo no. 10. Op.cit. P. 4.

³⁴⁷ Ibid. P. 3

³⁴⁸ ICBF. líneas de acción para el trabajo con familia en el ICBF según grupos étnicos. Op.cit. P. 20

exponen su gestión por brindar un ambiente seguro y sano para los niños y niñas teniendo clara la importancia de velar por los derechos de los niños reconociéndolos como sujetos de derecho. Este conocimiento y aplicación que realiza integrando aspectos de la política pública y la estrategia de cero a siempre, evidencia los procesos educativos que a aprobado como el técnico en formación integral a la primera infancia desarrollado en el SENA y la licenciatura en pedagogía infantil que viene adelantando en la UTP.

6.3.3. Contrastación agente educativa Nº 15

La agente educativa 15, en la entrevista no expresa nada con relación a la **experiencia significativa** ni **actividades rectoras**, sin embargo en la observación se evidencia la utilización de actividades rectoras que cobran significatividad en la medida en que estas se relacionan con los saberes previos de los niños y niñas. Durante la acción pedagógica la agente educativa desarrollo actividades como el dibujo, el juego libre y la lectura libre. Los lineamientos pedagógicos curriculares de la primera infancia, expresan que es un objetivo de la educación inicial “Garantizar la presencia del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, como condición indispensable para el potenciamiento del desarrollo de los niños y las niñas.”³⁴⁹ De acuerdo con el documento Una propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia³⁵⁰ Este tipo de estrategias invita a que no se subestime, la importancia del juego por el juego, o del dibujo por el dibujo, es decir, de dar el valor y el espacio de libertad a la imaginación y la creación en el entorno educativo, para dar paso a la experimentación, exploración autónoma y desarrollo de procesos de elaboración espontánea, ya que estos también son importantes, sin embargo se debe tener un equilibrio didáctico frente a este tipo de actividades “libres”.

Por otra parte, frente a la categoría de **ciudadanía y participación**, la agente educativa expuso en la entrevista la dinámica en que los adultos también aprenden de los niños y la labor significativa con una niña con síndrome de Down, de este aspecto se establece en la Ley 1098 de 2006³⁵¹ que consecuentemente cuando se orientan una atención integral, debe establecer una inclusión social, la cual busca garantizar que todas las niñas y los niños sin distinción puedan disfrutar de las condiciones que aseguren su protección integral, así en este sentido desde la subcategoría, **ejercicio de la ciudadanía y la participación**, en la observación de la acción pedagógica evidencia una labor particularizada de acuerdo a las necesidades de los niños ya que trabaja con 15 niños y niñas de diferentes edades que necesitan de diferentes acompañamientos por ejemplo en la alimentación, la explicación de las actividades, la exigencia en el desarrollo de actividades viso-manuales etc.

Frente a la subcategoría **Ambientes de socialización seguros y sanos**, la agente educativa no expuso nada en la entrevista, sin embargo en la observación se evidencia su labor en cuanto a la importancia del lavado de manos antes de comer, el cepillado de dientes, la postura en la sillas, la alimentación entre otros. Desde esta perspectiva, de acuerdo al Lineamiento pedagógico curricular para la primera infancia³⁵², son funciones fundamentales que integran el concepto de atención integral en la primera infancia, la higiene, alimentación y afecto, en este mismo sentido evidencia la postura de ver al niño como un **sujeto con derechos**, prestando atención frente aspectos como la salud de los

³⁴⁹ GOBIERNO DISTRITO CAPITAL. Lineamiento pedagógico curricular para la educación inicial en el distrito. Op.cit.

³⁵⁰ FANDIÑO, Gabriela y REYES, Yolanda. Una propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia. Op.cit. P. 161.

³⁵¹ CONGRESO DE LA REPUBLICA. LEY 1098 DE 2006. Op. Cit.

³⁵² GOBIERNO DISTRITO CAPITAL. Lineamiento pedagógico curricular para la educación inicial en el distrito. Op.cit.

niños, nutrición, registro del esquema de vacunación etc. tal como lo expone la Ley 1098 de 2006 del código de la Infancia y la Adolescencia, en el artículo 29³⁵³

En cuanto a la **planeación**, en la entrevista la agente expone que integra actividades lúdicas, cuentos, dramatizados, rondas, y la utilización de materiales como colores, crayolas y pintura; en la observación se evidencio la utilización del dibujo orientado, el juego libre y la lectura libre, de acuerdo con el lineamiento pedagógico³⁵⁴ para preparar intencionalmente a los niños y las niñas en su presente y desde los requerimientos de su ciclo vital, se requieren agentes educativos formados y abiertos a continuar su formación, que puedan acompañar, proveer, diseñar y planear un trabajo intencionado con los niños y las niñas, por lo cual las actividades libres aun que son importantes no deben ser un factor común de todo el tiempo, ya que el “diseño estratégico de proyectos y acciones intencionadas permite superar problemáticas en el desarrollo intelectual, el juego, la emocionalidad, el pensamiento, la expresión artística y la motricidad, esenciales en los planes de trabajo y las relaciones con todos los niños y niñas”³⁵⁵. Desde esta perspectiva la agente expone aspectos característicos del enfoque romántico.

En conclusión, los proceso de formación de la agente educativa 15, se caracterizan por el empleo y desarrollo de las actividades rectoras como el juego, la lectura y el dibujo, aun que no se evidencia participación por parte de la agente en los procesos de juego y lectura, por otro lado frente al ejercicio de la ciudadanía se evidencia su acción particularizada a la hora de intervenir como mediadora en la labor artística de dibujo, e igualmente en las labores de higiene y alimentación. En este sentido, se considera que estos conocimientos y acciones evidenciadas en el cual se integran aspectos elementales de la estrategia de cero a siempre, han sido aprendidos mediante los proceso de formación desarrollados con el ICBF, y la formación universitaria en el programa de pedagogía infantil que viene adelantando.

Ahora bien, partiendo de las 15 entrevistas a los agentes educativos, las 3 observaciones los hallazgos frente a las diferentes categorías de la investigación: experiencias significativas, primera infancia, política pública, tendencias pedagógicas y formación. A continuación se presentan los resultados de la investigación teniendo en cuenta los aspectos mencionados.

Con relación a la categoría, **experiencia significativa**, se halló que los agentes educativos en general comprenden y ponen en práctica el juego, la música, el dibujo, el baile y otras actividades, que cobran significatividad una vez estas actividades son relacionadas con sus saberes previos. En este sentido de acuerdo con la política publica las son consideradas **actividades rectoras** el juego, arte, literatura y exploración del entorno ya que estas se constituyen como actividades propias de la primera infancia, de esta modo, de acuerdo con los hallazgos las agentes educativas aunque no tienen conocimiento acerca de lo que significa “actividad rectora”, si las ponen en practica en sus acciones pedagógicas.

Por otra parte con relación a la subcategoría **ejercicio de la ciudadanía y participación** las agentes en general, permiten la participación de los niños en el espacio del aula, y en

³⁵³ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Código de infancia y adolescencia. Op.cit. P. 12.

³⁵⁴ ALCALDIA MAYOR DE BOGOTA. Lineamiento pedagógico curricular para la educación inicial del D.C. Op.cit.

³⁵⁵ Ibíd. P. 9

las observaciones se evidencio que las agentes promueven la participación autónoma mediante la formulación de preguntas de acuerdo a temáticas o vivencias en común, lo cual concuerda con lo establecido por la política pública de primera infancia. De otro lado, frente a la importancia de los **ambientes de socialización sanos y seguros**, en general los hallazgos dejan a la luz que las agentes no solo se centran los aspectos básicos de higiene y alimentación, sino que además contrastan estos con acompañamiento emocional, afectivo y físico, construyendo relaciones y lazos afectivos sanos y significativos, los cuales permiten que los niños se sientan reconocidos, amados y sobre todo, valorados.

Con relación a la categoría **primera infancia**, se evidencia que las agentes asumen esta etapa desde la perspectiva de los niños como **sujetos de derecho**, los hallazgos arrojaron que la primera infancia es comprendida como una etapa de vital importancia ya que en ella se desarrollan las bases para la vida del ser humano. Además de ello también se evidenció que en general las agentes tienen claridad en cuanto al rango de edad que abarca la primera infancia (0 a 5 años de edad).

Desde la perspectiva de **protección integral**, las agentes exponen como aspectos prioritarios a tener presente, la salud, la nutrición, la educación, valoración de la diversidad cultural, competencias ciudadanas, atención física y psicológica entre otros, lo cual evidencia que las acciones pedagógicas mas allá de los discursos trasciende a las acciones de atención integral ya que en las observaciones se evidencia que además de la labor educativa, las agentes prestan atención a los anteriores aspectos transversal en las actividades didácticas.

En cuanto a la estrategia de cero a siempre, se evidencio que las agentes en general tienen conocimientos en un nivel bajo, frente a los aspectos conceptuales centrales de ella como son los estructurantes, las realizaciones, actividades rectoras y la RIA. En el caso particular de **las realizaciones**, si bien las agentes no reconocen el concepto desde el punto de vista conceptual, se evidencia que las agentes tanto en los discursos como en las acciones pedagógicas con los niños emplean y desarrollan aspectos de las realizaciones como, favorecimiento de su desarrollo integral, la vivencia y el disfrute, además aportan alimentariamente al mantenimiento nutricional adecuado, aportan a la construcción de su identidad en un marco de diversidad mediante la socialización y expresión de sentimientos, ideas y opiniones que son tenidos en cuenta, como también mediante la actuación ante la exposición a situaciones de riesgo o vulneraciones en el entorno educativo.

Ahora bien, frente a la categoría de **tendencias pedagógicas**, de la cual se analizaron las subcategorías estrategias didácticas, relaciones pedagógicas, evaluación y planeación. Los hallazgos arrojaron en cuanto a las **estrategias didácticas, que las agentes educativas generalmente** utilizan la exploración de conocimientos previos, formulación de preguntas anticipativas, argumentativas, abiertas y cerradas, como también la utilización de la socialización, las rondas infantiles, juego, exploración, dramatizados, dibujo y pintura, utilizando como material didáctico, títeres, ilustraciones, cuentos, videos de películas y videos musicales, juguetes, pinturas, colores y crayolas. Esto pone en evidencia, en primer lugar que las agentes educativas saben conceptualmente, que es una estrategia didáctica, y en segundo lugar que saben que estrategias didácticas formular para la practica pedagógica. Por lo anterior en general se

evidencia una labor didáctica que contiene elementos de las tendencias pedagógica escuela activa, modelo romántico y cognitivista.

Por otro lado en cuanto a la subcategoría, **relaciones pedagógicas**, tanto en las observaciones como en los discursos de las agentes educativas, se halló que las agentes además de establecer un componente afectivo y gestual en las relaciones con los niños, también integran otros aspecto de igual peso como son la observación y la interacción ya que estos posibilitan el reconocimiento tanto de los intereses como de les necesidades particulares de las niñas y los niños. En cuanto a la **evaluación**, se evidencia que se desarrolla una heteroevaluación, a partir de la escálala de valoración en la cual se determina que aspectos están en proceso y se deben explorar y trabajar y que aspectos han sido superados.

En cuanto a **la planeación**, los hallazgos arrojaron que por estandarización del ICBF, la agentes educativas planean en un libro de registro, los cuales cuentan con unas casillas específicas, denominadas como: bienvenida, vamos a explorar, vamos a crear, vamos a comer, vamos a jugar, vamos a casa y evaluamos; están casillas específicas guían la planificación de las agentes estableciendo unos momentos pedagógicos específicos que se deben desarrollar en cada sesión pedagógica. La planeación, de acuerdo con la estandarización del ICBF se realiza diariamente, sin embargo algunas agentes exponen que planean semanalmente registrando objetivos y temáticas amplias, según los hallazgos la planificación tiene como punto de partida escala de valoración dotada por el ICBF y teniendo en cuenta las necesidades de los niños y niñas.

Con relación a **la formación del talento humano**, los agentes exponen como necesidades e interés por ser capacitados en aspectos como: la actual política pública de infancia, formación pedagógica en estrategias didácticas para el manejo de niños y niñas con necesidades especiales, formación en estrategias para el trabajo con niños, como también capacitación para el empleo y desarrollo de actividades que motiven a los niños despertando su deseo de aprender.

Finalmente, los procesos de formación de los agentes educativos de los hogares comunitarios, no tienen el conocimiento conceptual de la política pública de primera infancia sin embargo, tanto en las acciones pedagógicas como en los discursos de los agentes se evidencio la manifestación de aspectos importantes que la política pública y la estrategia de cero a siempre fundamenta teóricamente, ejemplo de ello, las actividades rectoras, las realizaciones y los estructurantes, por lo cual se concluye que aun que hay aspectos en los que es necesaria la formación y capacitación por parte de las entidades permitidas, en este momento con los elementos existentes los agentes están previendo una atención importante a la población infantil del municipio de Pereira.

En el siguiente cuadro se expondrán los resultados de acuerdo a las categorías, de los procesos de formación de los agentes educativos pertenecientes a los hogares comunitarios.

Cuadro 22. Resultados de los procesos de formación de los agentes educativos.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	RESULTADOS
Experiencias	Actividades	Hacen utilización de ellas desarrollando actividades

significativas	rectoras	rectoras como el juego, arte, literatura y exploración del entorno, aspecto importante ya que permiten a las niñas y los niños construir y representar su realidad, así como relacionarse con el mundo, con sus pares y con las personas adultas; no obstante las agentes educativas no poseen una conocimiento teórico del concepto de actividades rectoras.
	Ambientes de socialización sanos y seguros	En las observaciones se evidencian experiencias de cuidado y acompañamiento afectuoso en ambientes acogedores debidamente adaptados a las necesidades de los niños y niñas, cálidos, sanos y seguros; en este sentido en las entrevistas 6 de las 15 agentes entrevistadas, comparten aspectos propios de esta categoría como la importancia de las interacciones y relaciones afectivas, la higiene y alimentación, acompañamiento emocional, afectivo y físico.
	Ejercicio de la ciudadanía y la participación	En general las agentes en las observaciones y entrevistas evidencian la promoción de la participación autónoma mediante la formulación de preguntas, consenso de acuerdo a temáticas y expresión de vivencias; Experiencias que permitan configurar el sentimiento y la conciencia de sí mismo como persona que hace parte de una familia o comunidad.
Primera infancia	Sujetos de derecho	Se evidencia en las 2 de 3 observaciones la concepción de infancia como niño sujeto de derecho; en cuanto a las entrevistas 6 de 15 agentes entrevistadas expresaron su orientación hacia esta concepción de niños como sujetos de derecho, al ser reconocidos como seres sociales, culturales, singulares y diversos, activos y capaces de construir su propia subjetividad.
	Seres inocentes y vulnerables	Dos de quince agentes educativas entrevistadas expresaron aspectos propios de esta concepción comprendiéndolos como sujetos ingenuos y vulnerables. Una de las tres agentes observadas se orienta hacia esta concepción, en este sentido, las agentes se enmarcan en la idea de la inocencia y bondad "natural" de los niños que debe ser protegida.
	Sujeto de educación y escolarización	Se halló en una de las 3 observaciones aspectos característicos de la concepción de niño como sujeto de educación y escolarización y en las entrevistas 3 de 15 agentes educativas expresaron aspectos característicos de esta concepción ya que las agentes hace énfasis en aspectos como el desarrollo de saberes, destrezas y valores que requerirán en su vida adulta, sin que ello implique que se reconozca ni comprenda su particularidad para razonar o sentir.
Política pública	Protección integral	Se evidencian responsabilidad frente a aspectos como: la salud, la nutrición, la educación, valoración de la diversidad cultural, atención física y psicológica; elementos que hacen parte de los derechos exigibles individuales y colectivos para todos los niños y niñas.

	Estrategia de cero a siempre	Las agentes en general no poseen un conocimiento teórico de los aspectos fundamentales de ella como son los estructurantes, las realizaciones, actividades rectoras y la RIA, sin embargo se evidencia que las agentes tanto en los discursos como en las acciones pedagógicas emplean y desarrollan aspectos de los anteriores puntos.
	realizaciones	si bien las agentes no reconocen el concepto desde lo teórico, se evidencia que las agentes tanto en los discursos como en las acciones pedagógicas emplean y desarrollan NO vivencia y el disfrute, además aportan alimentariamente al mantenimiento nutricional, aportan a la construcción de su identidad en un marco de diversidad mediante la socialización y expresión de sentimientos, ideas y opiniones, como también mediante la actuación ante la exposición a situaciones de riesgo.
Tendencias pedagógicas	Enfoque pedagógico	No se evidencia un enfoque definido, no obstante, contiene elementos de las tendencias pedagógica escuela activa, modelo romántico y modelo cognitivista, este hallazgo evidencia la importancia y la falta de formación teórica que les permita enmarcar sus acciones pedagógicas a una organización y configuración didáctica definida.
	Estrategias didácticas	Utilizan la exploración de conocimientos previos, formulación de preguntas anticipativas, argumentativas, abiertas y cerradas, como también la utilización de la socialización, las rondas infantiles, juego, exploración, dramatizados, dibujo y pintura, utilizando material didáctico adecuado a la necesidades estratégicas de la actividad y los niños y niñas.
	Relaciones pedagógicas	En las observaciones como en los discursos de las agentes educativas, se halló que además de establecer un componente afectivo y gestual en las relaciones con los niños, también integran otros aspecto de igual peso como son la observación y la interacción ya que estos posibilitan el reconocimiento tanto de los intereses como de les necesidades particulares de las niñas y los niños.
	Evaluación	Se caracteriza por ser heterogénea y se apoya desde la escala de valoración dotada por el ICBF.
	Planeación	Se caracteriza por ser estructurada y construida en un libro de registro, dotado por el ICBF, los cuales cuentan con unas casillas que determinan los momentos pedagógicos a tener en cuenta, específicas, tales como: bienvenida, exploración, creación, alimentación, juego, preparación para ir a casa y evaluación. Se desarrolla semanalmente o diariamente, esta se apoya en la escala de valoración dada por el ICBF, y las necesidades de los niños y niñas.

<p>Formación</p>		<p>A partir del análisis de las 15 entrevistas y las 3 observaciones se evidencian necesidad en formación y capacitación de la actual política pública de infancia, y las diversas estrategias de atención a la primera infancia, en especial la estrategia de cero a siempre ya que en ella se cristaliza la política pública de infancia; otro aspecto en el cual se evidencia la necesidad en formación y capacitación es en modelos o tendencias pedagógicas ya que no se evidencian tendencias definidas teóricamente, en las entrevistas ni en las observaciones.</p> <p>Además de ello las agente expresan en las entrevistas necesidades e interés en ser capacitadas en aspectos como: la utilización pedagógica de TIC`S, manejo estratégico de apoyos didácticos, formación pedagógica en estrategias didácticas para el manejo de niños y niñas con necesidades especiales, como también capacitación para el empleo y desarrollo de actividades que motiven el deseo de aprender. Si bien, las agentes en su totalidad están iniciando un proceso de formación a través del programa CERES desarrollado en la universidad tecnológica, en el programa de licenciatura en pedagogía infantil, los anteriores vacíos teóricos y prácticos se deben al nivel de formación actual de las agentes, ya que de las 15 agentes entrevistadas: 3 tienen únicamente el bachiller aprobado, 2 aprobaron un técnico en sistemas, 1 es normalista y 8 han aprobado un técnico en atención integral a la primera infancia, estos procesos que no garantizan el favorecimiento de la comprensión, apropiación y construcción de conocimiento, a partir tanto de insumos teóricos, del contexto y de la experiencia que deben propiciar como agentes transformadoras de la sociedad.</p> <p>Se evidencio que en relación con el nivel de formación de las agentes su concepción de niño se orienta hacia miradas tradicionales o vigentes, como se puede ver a continuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bachilleres: concepción orientada a seres inocentes y vulnerables y sujeto de educación y escolarización. - Técnico en sistemas: concepción de niños como seres inocentes y vulnerables. - Normalista: concepción de niños como sujetos de derecho - Técnico en atención integral: concepción de niños como sujetos de derecho. <p>Estas últimas, relacionan la política pública con la estrategia de cero a siempre y desarrollan elementos de la estrategia y la política de primera infancia aun que no consientes de que esos elementos hacen parte de la política y estrategia de cero a siempre.</p>
-------------------------	--	---

7. CONCLUSIONES

En general los procesos de formación que direccionan los agentes educativos en las estrategias de intervención con la primera infancia en los hogares comunitarios se caracterizan por, la utilización y reconocimiento de la importancia de las experiencias significativas integrando actividades rectoras en las acciones pedagógicas, como el juego, arte, literatura y exploración del entorno, desarrollando al niño reconociendo el valor y el rol que debe ejercer el agente educativo frente al desarrollo integral de los niños y niñas como sujetos de derecho, haciéndolos participes de sus propios procesos de desarrollo a partir de sus potencialidades y necesidades y brindándole ambientes acogedores y seguros compartiendo condiciones básicas de afecto, alimentación, higiene, exploración, pertenencia, conocimiento y creatividad.

Con relación a la primera infancia, las agentes educativas en su mayoría reconocen a los niños desde una concepción de niños como sujetos de derechos. En cuanto a aspectos de la política pública como la protección integral, Se evidencian responsabilidad frente a aspectos como: la salud, la nutrición, la educación, valoración de la diversidad cultural, atención física y psicológica; elementos que hacen parte de los derechos exigibles individuales y colectivos para todos los niños y niñas. Por otro lado frente a la subcategoría estrategia de cero a siempre las agentes en general no poseen un conocimiento teórico de los aspectos fundamentales de ella como son los estructurantes, las realizaciones, actividades rectoras y la RIA, sin embargo se evidencia que las agentes tanto en los discursos como en las acciones pedagógicas emplean y desarrollan aspectos importantes de los anteriores puntos.

Las agentes educativas en general, evidencian en sus discursos y acciones pedagógicas que no hay claridad en cuanto al modelo o tendencia de sus prácticas por lo que se evidencia aspectos propios de los modelos pedagógicos, escuela activa, el modelo cognitivo y modelo romántico. Este hallazgo evidencia la importancia y la falta de formación teórica que les permita enmarcar sus acciones pedagógicas a una organización y configuración didáctica definida. Por otro lado frente a la subcategoría, estrategias didácticas, las agentes utilizan la exploración de conocimientos previos, formulación de preguntas anticipativas, argumentativas, abiertas y cerradas, como también la utilización de la socialización, las rondas infantiles, juego, exploración, dramatizados, dibujo y pintura, utilizando material didáctico adecuado a la necesidades estratégicas de la actividad y los niños y niñas estableciendo relaciones pedagógicas con un componente afectivo y gestual integrando otros aspecto de igual peso como son la observación y la interacción ya que estos posibilitan el reconocimiento tanto de los intereses como de las necesidades particulares de las niñas y los niños.

En cuanto a los procesos de formación de las agentes educativas de hogares comunitarios, se evidencian vacíos frente a conocimientos conceptuales de la política pública de primera infancia, no obstante, en las acciones pedagógicas como en los discursos de los agentes se evidencia la manifestación de aspectos importantes de la Política Pública de primera infancia, la cual la relacionan con la estrategia de cero a siempre, ejemplo de ello, las actividades rectoras, las realizaciones, los estructurantes, la protección integral, pese a ello aún que hay aspectos en los que es necesaria la formación y capacitación.

Las agentes educativas evidencian diversidad de necesidades e interés por ser capacitados en aspectos como: la actual política pública de infancia, formación pedagógica en estrategias didácticas para la atención de niños con necesidades especiales, formación en estrategias pedagógicas entre otros, se considera que las agentes deben optimizar y profundizar su formación pedagógica frente a los requerimientos de las políticas y estrategias actuales de la primera infancia, ya que si bien, las agentes en su totalidad están iniciando un proceso de formación a través del programa CERES en el programa de licenciatura en pedagogía infantil, los anteriores vacíos teóricos y prácticos se deben al nivel de formación actual de las agentes, ya que de las en general las agentes tienen una formación bachiller académica y técnica en atención integral a la primera infancia, procesos que no garantizan el favorecimiento de la comprensión, apropiación y construcción de conocimiento, a partir tanto de insumos teóricos, del contexto y de la experiencia que deben propiciar como agentes transformadoras de la sociedad.

Los procesos formativos de los agentes educativos que atienden a la primera infancia en los hogares comunitarios, son de carácter formal e informal, ya que en general las agentes inician su proceso formativo desde la experiencia con el cuidado de niños, este proceso mediante la entidad ICBF ha sido formalizado mediante capacitaciones y estudios técnicos que les han proveído, mediado y exigido el ICBF, en la actualidad debido a exigencias y diseños de nuevos programas de formación para las agentes que atienden la primera infancia, tienen facilidad para optimizar sus procesos formativos en la universidad.

8. RECOMENDACIONES

Los procesos de formación para los agentes educativos que atienden a la primera infancia en los hogares comunitarios deben tener diversidad de programas de apoyo educativo y capacitación mediante la gestión por parte de las diferentes instituciones de educación superior, el SENA, la cruz roja y organizaciones no gubernamentales debidamente constituidas, que cuenten con experiencia en procesos de formación o capacitación en la temática correspondiente y/o trabajo con primera infancia.

Optimizar los procesos de capacitación y formación en aspectos como las actuales políticas de primera infancia y las diferentes estrategias impartidas a nivel nacional, mediante la articulación institucional establecida en la estrategia de cerdo a siempre.

Proveer la protección integral y la restitución de los derechos de los niños y niñas que hayan sido vulnerados, especialmente aquellos pertenecientes a grupos y/o poblaciones en riesgo tomando responsabilidad todos y cada uno de los actores sociales, familia, agentes educativos, sociedad y gobierno.

Formar a los agentes de los hogares comunitarios y la comunidad en general para relacionarse con los niños y las niñas de manera más equitativa e inclusiva, partiendo del respeto por la diversidad cultural.

Fortalecer los mecanismos necesarios para el seguimiento y evaluación de la política de primera infancia, para que tanto el Estado como la Sociedad puedan realizar análisis periódicos para garantizar una eficiente y eficaz gestión de la política.

Emplear instrumentos bien estructurados y diseñados para futuras investigaciones, es esencialmente importante ya que en gran medida de ello dependerán los frutos de unos buenos elementos para analizar y la significatividad de la investigación.

BIBLIOGRAFÍA

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Estrategia de atención integral a la primera infancia fundamentos políticos técnicos y de gestión: De cero a siempre. Misty Wells & Ahumada. Bogotá D.C. (Colombia): panamericana formas e impresos S.A. 2013. P. 139

ALCALDIA MAYOR DE BOGOTA. Lineamiento pedagógico curricular para la educación inicial del D.C. [En línea]. Bogotá D.C. (Colombia): 2010. [Citado el 13- 10-14]. Disponible desde: <<http://goo.gl/6kYc8b>>

ALCALDÍA DE BOGOTÁ. Política Pública de Seguridad Alimentaria y Nutricional: Comité Distrital Intersectorial de Alimentación y Nutrición. [En línea]. Bogotá D.C. (Colombia): 2007. [Citado el 23-09 - 14]. Disponible desde: <<http://goo.gl/m38PUi>>

ALCALDÍA DE PEREIRA. Estadísticas atención infantil. Pereira, (Colombia): 2005.

ALCALDÍA DE PEREIRA. Contexto socio económico de Pereira. [En línea]. Pereira, (Colombia): 2010. P. 6 [Citado en 24-10-2013]. Disponible desde: <<http://goo.gl/OEnvWD>>

ALZATE, María Victoria. El “Descubrimiento” de la Infancia. [En línea]. Bogotá D.C. (Colombia): 2004. P. 6 -11. Disponible desde: <<file:///D:/Downloads/5299-3199-1-PB.pdf>>

ARANGO, Luis Enrique. Atención integral a la primera infancia. [En línea]. Pereira. (Colombia): 2014. [Citado el 28- 02- 14]. Disponible desde: <<http://goo.gl/511Nzc>>

ARANGO, Sarndy. Una mirada al maltrato institucional: modelo de intervención. [En línea]. 1° ed. Pereira, (Colombia): Cargraphics S. A. 1998. P. 18. [Citado el 14- 10- 13]. Disponible desde:<<http://goo.gl/p6DElv>>

ARIÈS, Philippe. El Niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen. Madrid: Editorial Taurus. 1987, p.178.

BECERRA, Angélica. Reseña escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil. [En línea]. Bogotá D.C. (Colombia): 2008. [Citado el 10-09-14]. Disponible desde: <http://goo.gl/r6Dc6Y>

BENNETT, John. Startig strong II: Early childhood Education and Care. [En línea]. 2006. disponible desde: <<http://goo.gl/rukFvx>>

BRUBACHER, Jhon y DEWEY, Jhon. En: CHATEAU, Jean, los grandes pedagogos. (Les grands pedagogues, Press universitaires de France, París.) Traducción de Erenestina de Cahpourcin. Revista de la asociación de sociología de la educación, 1996. p. 277-294. (Duodécima reimpresión).Disponible en Internet: <www.dialnet.com>

CANFUX, Verónica. Tendencias pedagógicas contemporáneas. Ibagué: Corporación Universitaria de Ibagué, 1996. p.15.

CARVAJAL, Margarita. La didáctica. [En línea]. Editorial, fundación académica. 2009. P. 2. [Citado el 27 – 04 – 14]. Disponible desde: <<http://goo.gl/eSS5Wb>>

CENTRO VIRTUAL DE LAS NOTICIAS DE LA EDUCACION. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Formación de agentes educativos para la primera infancia. [En línea] Manizales. (Colombia): editor CVNE. 2012. [Citado el 18- 07- 14] disponible desde: <<http://goo.gl/TWrVz9>>

COLOMBIA APRENDE. Jugando y creciendo juntos: todo es posible cuando todos y todas tejemos vínculos y sueños con los niños y las niñas de primera infancia en el municipio de Pereira. [En línea]. Bogotá D.C. (Colombia): 2011. P. 11. [Citado el 24- 10- 13]. Disponible desde: <<http://goo.gl/b4l3Uc>>

COLOMBIA. ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. CONSTITUCION POLITICA DE COLOMBIA. (1991). [en línea]. Bogotá D.C (Colombia): Constitución Política de Colombia. [Citado el 05-10-2013]. Disponible desde: <<http://goo.gl/u95O3d>>

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 1295. (Abril 6 de 2009) por la cual se reglamenta la atención integral de los niños de la primera infancia de los sectores clasificados como 1, 2 y 3 del Sisbén. [En línea]. Bogotá D.C (Colombia): diario oficial, 2009. [Citado el 2014-07 - 5]. Disponible desde: <<http://goo.gl/dsC3ng>>

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Convención internacional sobre los derechos del niño. Ley 12. (Enero 22 de 1991). Por la cual se aprueba la convención sobre los derechos del niño adoptado por la asamblea general de las naciones unidas el 20 de noviembre de 1989. [En línea]. Bogotá D.C. (Colombia): diario oficial, 1991. [Citado el 29- 09-14]. Disponible desde: <<http://goo.gl/AT1tv3>>

COLOMBIA. CONGRESO DE COLOMBIA. Ley 1098. (Noviembre 8 de 2006). Por la cual se expide el código de la infancia y la adolescencia. [En línea]. Bogotá, D. C. (Colombia): diario oficial, 2006. [Citado el 08- 10- 13]. Disponible desde: <<http://goo.gl/fUzC2d>>

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. LEY 115. (Febrero 8 de 1994). Por la cual se expide la ley general de educación. [En línea]. Bogotá D.C. (Colombia): diario oficial, 1994. [Citado el 29- 09- 14]. Disponible desde: <<http://goo.gl/43SRAZ>>

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 12. (Enero 22 de 1991). Por la cual se aprueba la convención sobre los derechos del niño adoptado por la asamblea general de las naciones unidas. [En línea]. Bogotá D.C. (Colombia): 1991. [Citado el 13- 10- 04]. Disponible desde: <<http://goo.gl/M9mwzq>>

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Decreto número 4815. (Diciembre 22 de 2011) Por el cual se crea la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia y la Comisión Especial de Seguimiento para la Atención Integral a la Primera Infancia. [En línea]. Bogotá D.C. (Colombia): Diario oficial, 2011. [Citado el 12-10-13]. Disponible desde: <<http://goo.gl/WvY7MX>>

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. RESOLUCION 4025. (Septiembre 9 de 2011). Por medio de la cual se modifican los numerales 4.4.4, 6.1 y 6.1.3 de los lineamientos técnico administrativo, modalidad hogares comunitarios de bienestar familiar en todas sus formas (fami, familiares, grupales, múltiples, múltiples empresariales y jardines sociales) para la atención a niños y niñas hasta los cinco años de edad. [en línea]. Bogotá D.C. (Colombia): 2011. [Citado el 15- 07- 14]. Disponible desde: <<http://goo.gl/gDlN9h>>

GOBIERNO DISTRITO CAPITAL. Lineamiento pedagógico curricular para la educación inicial en el distrito. [En línea]. Bogotá, (Colombia): 2011. [Citado el 20- 09-14]. Disponible desde: <http://goo.gl/ceiUnr>

COLOMBIA. GOBIERNO NACIONAL. Colombia aprende: El papel de la familia. [En línea]. Bogotá, D.C. (Colombia): 2014. [Citado el 23- 09- 14]. Disponible desde: <http://goo.gl/ThxtaL>

CUBERO, R., LUQUE, A. Desarrollo, y educación escolar. En COLL, C. et-al. (Comp.). Desarrollo psicológico y educación. Madrid: Alianza Editorial. 2002.

DANE, estadísticas vitales y certificadas de defunción. [En línea]. Pereira. (Colombia): 2006 [citado el 15- 07- 14]. Disponible desde: <http://goo.gl/14tMux>

DEPARTAMENTO PARA LA PROSPERIDAD SOCIAL. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. [En línea] sede dirección general Bogotá Colombia. [Citado en 24-10-2013]. Disponible desde: <http://goo.gl/KQbQMQ>

DEPARTAMENTO DE PLANEACIÓN NACIONAL. Documento Conpes Social 109: Política Pública Nacional De Primera Infancia. Bogotá: DNP-DDS-SS. 2007, p.23.

DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ, G. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. 2 ed. México: McGraw Hill. 2002

DUQUE, Libia. Estadísticas sociales municipio de Pereira censo 2005. [en línea]. Pereira, (Colombia): 2007. P. 22. [Citado el 24-10-2013]. Disponible desde: <http://goo.gl/DzKzPS>

FANDIÑO, Graciela. Formación de docentes en educación infantil [en línea]. Bogotá D.C. (Colombia): Ediciones SM. 2008 .P. 54 - 58 [Citado el 2013-10-04]. Disponible desde: <http://goo.gl/ueoBi3>

FEIGELSON, Michael. Inversión en la primera infancia: factor clave para la erradicación de la pobreza. En: blog de noticias: La demanda por poner la primera infancia en la agenda tiene que venir desde los ciudadanos. [En línea]. Perú. 2010. edición 24 [Citado el 2013-10- 06]. Disponible desde: <http://goo.gl/yFcC4e>

FLÓREZ, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. [En línea]. Bogotá (Colombia): McGraw-Hill, 1994. P. 60. [Citado el 07- 12- 13]. Disponible desde: <http://goo.gl/M6600H>

FRY. Edward. Máquinas de enseñar y enseñanza programada. Editorial Guadarrama. Madrid (España): 1990. P. 18.

GARCÍA Méndez Emilio. Derecho de la infancia-adolescencia en América Latina: de la situación irregular a la protección integral. Santa Fé de Bogotá, (Colombia): Forum Pacis, 1984, p. 11.

GARZON, Martha. Diplomado en gestión curricular y pedagogía por competencias para preescolar y primera infancia. Op.cit. p. 3

GARZÓN, Juan Carlos. Sistematización del proceso de capacitación de agentes educativos de la primera infancia en las regiones centro, Chocó- Valle del Cauca, Caribe y Eje Cafetero-Antioquia. Dirección de Primera Infancia Ministerio de Educación Nacional. Octubre 2010.

GARZON, Martha. Diplomado en gestión curricular y pedagogía por competencias para preescolar y primera infancia modulo de: estrategia para la formación de competencias. Pereira. 2013. [citado el 12-10-14]. P. 2

GIORDAN y de VECCHI. Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras, citados por: Zimmerman. Niñez y Juventud. Manizales, (Colombia): 2010. vol.8 no.2. [Citado el 7-12-13] Disponible desde: <<http://aurl.es/lv5>>

GLASSER Y STRAUSS. The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative research. Chicago: Aldine.1967, P. 61

GOBIERNO COLOMBIANO. Documento Conpes social 152: distribución de los recursos del sistema general de participaciones. [En línea]. Bogotá D.C. (Colombia): 2012. [Citado el 29- 09- 14]. Disponible desde: <<http://goo.gl/F4Xtqm>>

COLOMBIA. GOBIERNO NACIONAL. Documentos nº 22, serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral: el juego en la educación inicial. [En línea]. Bogotá D.C. (Colombia): Rey Naranjo editor. 2014. P. 25 [citado el 23 – 09 - 14]. Disponible desde: <<http://goo.gl/eZYHgo>>

COLOMBIA. GOBIERNO NACIONAL. Documento nº 23 serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral: la literatura en la educación inicial. [En línea]. Bogotá D.C. (Colombia): rey naranjo editores. 2014. [citado el 23- 09- 14]. Disponible desde: <http://goo.gl/3HgwBu>

GÓMEZ, Mendoza, ALZATE, María Victoria. La infancia contemporánea. [En línea]. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Bogotá D.C. (Colombia): 2013. [Citado el 14- 10- 13] P. 80. Disponible desde: [file:///D:/Downloads/1113-3064-1-PB%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/1113-3064-1-PB%20(1).pdf)

GOMEZ, Manuela y POLANIA, Néstor. Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos: un estudio con profesores del programa de ingeniería financiera. Tesis maestría en docencia [en línea]. Bogotá (Colombia): Universidad de la Salle. 2008. P. 64. [Citado el 15- 03- 14]. Disponible desde: <http://goo.gl/8FbQqV>

GUTIERREZ, Martha. Análisis de las prácticas educativas. [En línea]. Pereira, (Colombia): 2012. P. 24 [citado el 13- 10- 04]. Disponible desde: <<http://goo.gl/64ztiK>>

HERRERA, Maria. El constructivismo en el aula. [En línea]. Granada: psicología y pedagogía del aprendizaje. 2009. [citado el 10-09-14]. P. 1. Disponible desde: <http://goo.gl/oHe3bP>

ICBF. Guía orientadora. [En línea]. Bogotá. D.C. (Colombia): 2012. P. 13 [citado el 12-10-14]. Disponible desde: <<http://goo.gl/lebwDo>>

INSTITUTO PARA EL DESARROLLO Y LA INNOVACIÓN EDUCATIVA. Formación de docentes y educadores en educación infantil: Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia. Bogotá, D.C. (Colombia): IDIE. 2008.

ISAZA, Olga, y otros. Formación de docentes en educación infantil. [En línea]. Bogotá D.C. (Colombia): Ediciones SM. 2008. P. 24. [Citado el 2013-10-04]. Disponible desde: <<http://goo.gl/ueoBi3>>

IWANIUKOWICZ Y HEDJERASSI, citados por ALZATE, María y otros. La infancia contemporánea. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. [En línea]. Pereira. 2007. P. 85 [citado el 7- 12- 13]. Disponible desde: <[file:///D:/Downloads/1113-3064-1-PB%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/1113-3064-1-PB%20(1).pdf)>

JACOBSON, Sibyl. Afinándose: la poderosa influencia de la música en el desarrollo de los niños. [En línea]. Washington, D.C. 2010. [citado el 12-10-14]. P. 8. Disponible desde: <<http://goo.gl/bpf5r5>>

MALAGÓN Y MONTES, Guadalupe Formación y Desarrollo Profesional de Docentes y Agentes Educativos. En: Segundo congreso mundial y noveno encuentro internacional de educación inicial y preescolar: Formación y Desarrollo Profesional de Docentes y Agentes Educativos. Monterrey, Nuevo León. (2009)

MARCHESI ULLASTRES, Álvaro. Formación de docentes y educadores en educación infantil: Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia. [en línea]. Bogotá D.C. (Colombia): 2008. P. 21 [citado el 13- 10- 04]. Disponible desde: <<http://goo.gl/73MBdm>>

MAX - NEEF, Manfred. Desarrollo a Escala Humana. Una opción para el futuro. Fundación Cepaur. Medellín, 1.996.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Informe importancia del uso de material didáctico en la Educación Inicial. [En línea]. Ecuador. 2013. [citado el 10-09-14]. Disponible desde: <http://goo.gl/C1vgsh>

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Documento 10: desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. [En línea]. Bogotá D.C. (Colombia): 2009. [Citado el 29- 09- 14]. Disponible desde: <<http://goo.gl/Vpau8Y>>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Modalidades de la educación inicial [En línea] Bogotá (Colombia): Min Educación. 2013 [Citado el 19-09-2014]. Disponible desde: <<http://goo.gl/ljxBL8>>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Construyendo el Plan Territorial de Formación Docente. Guía para su elaboración. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Primera Educación Julio de 2011

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Guía operativa para la prestación del servicio de: Atención integral a la primera infancia. [En línea] Bogotá (Colombia): Editorial babel libros. 2009. P. 19. 1° edición. [Citado el 28- 4-14]. Disponible desde: <<http://goo.gl/3r4vOV>>

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Formación de agentes educativos. [En línea]. Bogotá (Colombia): 2014. P. 1 [citado el 28 – 04 – 14] Disponible desde: <http://goo.gl/sPD8xG>

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Orientaciones para la formación de talento humano vinculado a los servicios de atención integral a la primera infancia. [En línea]. Bogotá. D.C. (Colombia): 2011. [Citado el 11-10-14]. P. 3. Disponible desde: <<http://goo.gl/aQ0eEb>>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Informe Actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial. [En línea]. Bogotá D.C. (Colombia): 2014. [Citado el 10-09-14]. Disponible desde: <http://goo.gl/VRIZb4>

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Documento N° 22, Orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral: el juego en la educación inicial. El juego en la educación. [en línea]. Bogotá D.C. (Colombia): rey naranjo editores. 2014. P. 33 [citado el 5-09-14]. Disponible desde: <http://goo.gl/MtiAHy>

MORA, Greivin. La pedagogía como fundamente curricular. [En línea]. Universidad e costa rica. [Citado el 16-03-14]. Disponible desde: <http://goo.gl/qPGvy6>

NACIONES UNIDAS. Convención sobre los derechos del niño: adoptada por la asamblea general de las naciones unidas el 20 de noviembre de 1989. [En línea]. 1989. [citado el 29- 09- 14]. Disponible desde: <http://goo.gl/F66GyJ>

NAHOUM, Charles. LA ENTREVISTA PSICOLOGICA. [En línea]. Editorial Kapelusz. Buenos Aires, (Argentina): 1961. P. 14. [Citado el 07/12/2013]. Disponible desde: <http://goo.gl/gVJqgQ>

NACIONES UNIDAS. Objetivos de desarrollo del milenio: Informe de 2013. [en línea]. Nueva york. 2013 [citado el 29- 09- 14]. Disponible desde: <http://goo.gl/okLiQg>

NEUFELD, Lynnette. RUBIO, Mónica. PINZON, Leonardo Y TOLENTINO, Lizbeth. Nutrición en Colombia: estrategias del país 2011 – 2014. [En línea]. Bogotá. D.C. (Colombia): 2010. [Citado el 12-10-14]. P. 25. Disponible desde: <http://goo.gl/hH6hCP>

NOCUA, Ángela. Lineamiento para la formación y acompañamiento a familias de niños y niñas de la primera infancia. [En línea]. Bogotá. D.C. (Colombia): 2012. [Citado el 11-10-14]. Disponible desde: ULLOA, J. Volver a jugar en el jardín. Rosario. (País): 2008. P. 80.

OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE. [En línea] Bogotá, (Colombia): P 4 [citado el 07/12/2013] Disponible desde: <http://goo.gl/KuY8GV> OCDE, 2006, pág. 158; UNESCO, 2010, P. 4

OCHOA, Sara Inés. Formación de formadores y política pública de primera infancia. [En línea]. Bogotá D.C. (Colombia): 2011. P. 37 [citado el 13-10-04]. Disponible desde: <http://goo.gl/JC3Ci0>

OCHOA, francisco. Desarrollo humano y salud en América Latina y el Caribe. Medición del desarrollo humano [en línea] Revista Cubana Salud Pública vol.29 no.1. La Habana. 2003. Disponible desde: <http://goo.gl/bMkZBY>

OEA. Educar en la diversidad: Material de formación docente. Santiago de Chile (Chile): OEA-UNESCO. 2004 p.41

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. Encuentro Binacional Ecuador – Colombia. Bogotá: UNESCO 2007

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO. Un buen comienzo: La educación y los educadores de la primera infancia. Ginebra: OIT. 2012. P. 82

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO. Informe final: Foro de diálogo mundial sobre las condiciones del personal de la educación de la primera infancia. Ginebra (Suiza): OIT, 22–23 de febrero de 2012. 30 p.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO. Departamento de Actividades Sectoriales. Un buen comienzo: la educación y formadores de la primera infancia. Ginebra. 2012. P. 43 - 44. [Citado el 03-11-2013]. Disponible desde: <http://goo.gl/qWjDxw>

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. Boletín Informativo No. 7. París: UNESCO. 2003, p. 14.

ORTIZ OCAÑA, Alexander. Pedagogía y Docencia Universitaria: Hacia una didáctica de la Educación Superior. Tomo 1. Ediciones CEPEDID. 2012, p 133

ORTIZ OCAÑA, Alexander. Hacia una nueva clasificación de los modelos Pedagógicos: el pensamiento configuracional Como paradigma científico y educativo del siglo XXI. En: Revista Praxis No. 7 2011 ISSN: 1657-4915 Págs. 121 – 137. Santa Marta (Colombia): Facultad de Educación, Universidad de Magdalena. 2011

PERALTA, M. Victoria. Y FUJIMOTO, E. Gaby. La atención integral de la primera infancia en América Latina: Ejes centrales y los desafíos para el Siglo XXI. Santiago, (Chile): 1998. OEA. [Citado el 07- 12- 13]. Disponible desde: <www.oei.es/inicial/articulos/atencion_primera_infancia.pdf>

PÉREZ Mirabal y LAHERA Alejandra. La oralidad como expresión de la cultura popular tradicional en la comunidad La Josefa en Caonao. En: Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales. Julio, 2011.

PIANTA, Robert. Características y determinantes de la calidad en la relación profesor-estudiante Educar con Afecto. En: Revista Infancia Adolescencia Y Familia Vol. 1, No. 1, 2006. Pp. 39-60

PINO SALMANCA, Stella. El Desarrollo Humano como eje transversal de las estructuras curriculares. En: Revista ieRed: Revista electrónica de la Red de Investigación Educativa, ISSN- e 1794-8061, Vol. 1, Nº. 2, 2005

POZO, Juan Ignacio. Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Ediciones Morata. 1996

REPUBLICA DE COLOMBIA. Una propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia: Documento Base para la Construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional. [En línea]. Bogotá D.C. (Colombia): 2012. p. 123. [Citado el 10-09-14]. Disponible desde: <http://goo.gl/KBx8kP>

ROJAS, Ana y CORRAL, Roberto. La tecnología educativa. Ibagué (Colombia): Editorial Corporación Universitaria de Ibagué, 1996. P. 27.

ROUSSEAU, Juan. Emilio o de La Educación. Madrid (España): Editorial elaleph.com. 1998.

SALAZAR HENAO, Myriam. Calidad de vida y niñez: Una aproximación comprensiva a la política social desde los derechos en el municipio de Manizales 2003-2010. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Universidad De Manizales- CINDE. 2010, p. 52

SANDOBAL, Alexis. Derechos humanos y políticas públicas. [En línea]. vol. 90.num 2. Costa Rica. Editorial redalyc. 2011. [Citado el 13- 10- 08]. P. 3. Disponible desde: <<http://goo.gl/9gXIOH>>

SÁNCHEZ, Pedro. Discapacidad, familia y logro escolar. Revista ibero americana de educación. [En línea]. 2006. [citado el 23- 09- 14]. P. 2. Disponible desde: <http://goo.gl/zQW7pq>

SANTOS, Juan Manuel. Plan Nacional de Desarrollo 2010 – 2014: Prosperidad para todos. [En línea] Bogotá. D.C. (Colombia). [Citado el 12- 10- 13]. Disponible en: <<http://goo.gl/Naw5ql>>

SHONKOFF J.P. Encyclopedía sobre el desarrollo de la primera infancia: Investment in Early Childhood Development Lays the Foundation for a Prosperous and Sustainable Society [En línea]. Montreal (Canada): Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2009. P 1 - 5. . [Citado el 23- 02- 14]. Disponible en: <<http://goo.gl/bmZknb>>

SIMARRA, Julia. Formación de agentes educativos institucionales y comunitarios en Colombia. Estrategias clave de la educación inicial En: fondo de acción [en línea]. Pereira (Colombia): 2010, [Citado el 7- 10-2013]. Disponible desde: <http://goo.gl/cu0kK4>

TENORIO, María Cristina. Concepciones de niñez desde la psicología cultural. En: I Encuentro UNICEF sobre el Estado y Aplicación de los Derechos de la Infancia en la Región, "Concepciones de niñez desde la Psicología Cultural", Cali, oct. 27 de 1999. Cali: Universidad del Valle. 1999, p.4, Disponible desde: <<http://goo.gl/S3v9DX>>

TOBON, Sergio. PIMIENTA, Julio y GARCIA, Juan. Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias. [en línea]. México. 2010. Primera edición. P. 20. [Citado el 07- 12- 13]. Disponible desde: <<http://goo.gl/G20wfx>>

UNAD. Lección 29: Técnicas de recolección de información. [En línea]. Bogotá. D.C. (Colombia): 2010. [Citado el 11-10-14]. P 1. Disponible desde: <<http://goo.gl/JAlv16>>

UNICEF Un mundo apropiado para los niños y las niñas [en línea] Nueva York (USA): UNICEF 2002. 120 p [Citado el 26-03-2012]. Disponible: <<http://goo.gl/4uefkL>>

UNICEF FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA. La niñez colombiana en Cifras [en línea] Bogotá (Colombia): UNICEF Oficina de Área para Colombia y Venezuela. 2002 p. 19-22. [Citado el 26-03-2013]. Disponible desde: <<http://goo.gl/l2ee3b>>

UNICEF. Nosotros los niños: Examen del fin del decenio de los resultados de la Cumbre Mundial en favor de la Infancia. Informe del Secretario General. [En línea] Párrafos 1-15 [Citado el 25-09-2014]. Disponible desde: <<http://goo.gl/rX3lhb>>

UNICEF. Estrategia departamentos y municipios por la infancia, la adolescencia y la juventud hechos y derechos. [En línea]. Santa marta y magdalena, (Colombia): 2011. [Citado el 08- 10- 13]. Disponible en: <<http://goo.gl/S5Hl2h>>

UNIVERSIDAD DEL VALLE, *Et al.* Apuesta por la infancia en Colombia. Barranquilla: Ediciones Uninorte. 2010

VALENZUELA, Maria. Artículo, la educación en el Emilio de Rousseau: infancia, adolescencia y mujer. [En línea]. Madrid, (España): 2009. [Citado el 29- 09- 14]. Disponibles desde: <http://goo.gl/3f9qqa>

VELASQUEZ, Gloria. ECHEVERRI, Margarita. SANCHES, Sandra. Concepciones y tendencias de la evaluación en la primera infancia. [En línea]. Medellín, (Colombia): 2012. P. 16. [Citado el 10-09-14]. Disponible desde: <http://goo.gl/5y5Wwd>

VICTORIA, Maria. Universidad tecnológica de Pereira, maestría en educación. Observación inédita, 2013.

VIEIRA, Juan Guillermo. El estudio de las políticas públicas: teorías de las políticas públicas. [En línea]. 2011. [Citado en 03-11-2013]. Disponible desde: <http://goo.gl/GO35jQ>

VIGOTSKY, Lev. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Madrid: Crítica. 1979.

YIN, R. Case Sudy Research. Design and Methods. Beberly Hills: Editorial CA: Sage Publications. 1984. P. 137

WERTSCH, J. Vygotsky y la formación social de la mente. España: Editorial Paidós. 1988

ZAMBRANO, Leal Armando. Didáctica, Pedagogía y Saber. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Colección Seminarium. 2005.

ZULOAGA, Norah Y ZULOAGA, Jorge. Familia presente: Tiempo para los hijos calidad y cantidad. [En línea]. Monterrey, (México): 2010. [Citado el 23- 09- 14]. Disponible desde: <http://goo.gl/wLGEUj>

ANEXOS

ANEXO A

CONSENTIMIENTO INFORMADO

En éste consentimiento informado usted declara por escrito su libre voluntad de participar, luego de comprender en qué consiste la investigación “Caracterización de los procesos de formación de los agentes educativos desde la política pública para la primera infancia en los Municipios de Pereira, Armenia y Manizales.” adelantada por la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE) Capítulo Eje Cafetero. Le solicitamos responder la entrevista con letra legible y de la manera más honesta y completa posible, recordando que nuestro fin no es evaluar su trabajo ni el de su institución, sino realizar una exploración acerca del estado del arte en los procesos de formación en primera infancia.

Objetivo de la Investigación: Caracterizar los procesos de formación de los agentes educativos desde la política pública para la primera infancia en los municipios de Pereira, Armenia y Manizales.

Justificación de la Investigación: La atención integral a la primera infancia dentro de la política pública plantea como una de las principales bondades la inversión a este grupo poblacional que trae consigo enormes beneficios para el desarrollo de un país, garantizándose la rentabilidad de esta inversión, ya que es sabido que en esta etapa se dan los mayores procesos para la creación de las bases sólidas de desarrollo que permitirán a ese ser humano posteriormente contar con todo un potencial para aportar a la calidad de vida de un país; así que todos los agentes educativos que se relacionen con su desarrollo debería poseer la idoneidad requerida que posibilite adecuadas y oportunas intervenciones. Desde este contexto se hace necesario reflexionar en torno a la situación actual de la primera infancia y sus formadores, con el fin de caracterizar los procesos de formación que movilizan la atención educativa en los municipios de Manizales, Pereira y Armenia

Procedimientos: Para la recolección de datos los investigadores utilizaran las técnicas de la entrevista individual, grupo focal y observación no participante a una muestra representativa de agentes educativos de medio institucional de los municipios de Manizales, Pereira y Armenia, con el fin de recolectar información relacionada con los procesos formativos de los agentes educativos en los entornos institucionales en los que se brinda atención a la primera infancia y de analizar la coherencia entre los procesos de formación de los agentes educativos y la política pública para la primera infancia. Para ello, de manera previa se procede a explicar al informante los aspectos relevantes de la investigación a través de la lectura del consentimiento informado.

Beneficios: La información obtenida permitirá identificar elementos para la construcción de indicadores, descriptores y analizadores desde la formación de los agentes educativos en relación a la política pública de primera infancia en los diferentes contextos.

Factores y riesgos: Esta es una investigación sin riesgo donde no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

Garantía de respuesta a inquietudes: los participantes recibirán respuesta a cualquier pregunta que les surja acerca de la investigación.

Garantía de libertad: La participación en el estudio es libre y voluntaria. Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

Garantía de información: los participantes recibirán toda información significativa que se vaya obteniendo durante el estudio.

Confidencialidad: los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidaran en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

Recursos económicos: en caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

A quien contactar: En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a xxx al celular xxx y teléfonos xxxx

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en la ciudad de _____ a los ____ días, del mes _____ del año 201_.

Nombre del informante
Cédula:

Firma del informante

Nombre del testigo
Cédula:

Firma del testigo

ANEXO B

FICHA DE REGISTRO DE ENTREVISTAS: CARACTERIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE LOS AGENTES EDUCATIVOS DE LOS HOGARES COMUNITARIOS DESDE LA POLÍTICA PÚBLICA PARA LA PRIMERA INFANCIA EN EL MUNICIPIOS DE PEREIRA.

CUESTIONARIO DIRIGIDO A AGENTES EDUCATIVOS

Propósito: Explorar e identificar los procesos de formación de los agentes educativos desde la política pública para la primera infancia en los Municipios de Pereira, Armenia y Manizales

FECHA DE DILIGENCIAMIENTO: _____

GENERO: M___ F___ EDAD: _____

INSTITUCIÓN A LA QUE PERTENECE: _____

DIRECCIÓN: _____ TELÉFONO: _____

CORREO ELECTRÓNICO: _____ MUNICIPIO: _____

ROL DEL AGENTE EDUCATIVO:

Equipo técnico Secretarías de educación _____ Equipo técnico ICBF _____ Oferente

_____ Coordinador pedagógico _____ Agente educativo _____ Otro _____

Cuál _____

FORMACIÓN:

Normalista: _____ Técnico: _____ Tecnólogo _____ Bachiller _____

Licenciado _____ Profesional _____ Especialista _____ Magíster _____

Doctorado _____

TÍTULO(S) OBTENIDO(S):

AÑO DE GRADUACION: _____

OTROS: DIPLOMADOS, CURSOS O SEMINARIOS REALIZADOS Y AÑO:

EXPERIENCIA EN TRABAJO CON NIÑOS Y NIÑAS EN: (Señale una o más opciones):

Población Desplazada _____ Indígenas _____ Raizales _____ Población afro _____

Población de frontera _____ Con necesidades educativas especiales _____

Con Capacidades excepcionales _____ Familias _____ Comunidades _____ ONG _____

Hogares infantiles _____ Hogares comunitarios _____ Instituciones educativas _____

Otros _____

Cuáles _____

ÁREAS DE TRABAJO:

Docencia _____ Recreación _____ Proyectos sociales y/o comunitarios _____

Nutrición _____ Salud _____ Proyectos artísticos y culturales _____ Proyectos Pedagógicos _____

Otra _____ Cuáles _____

Instrucciones: lea cada uno de los siguientes aspectos y conteste de acuerdo a su experiencia pedagógica.

1. ¿CUÁLES HAN SIDO SUS EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN INTERVENCIÓN DIRECTA CON NIÑOS Y NIÑAS MENORES DE 5 AÑOS?

2. ¿REALICE UNA DESCRIPCIÓN SOBRE LO QUE PIENSA DE PRIMERA INFANCIA?

3. EL CONOCIMIENTO QUE TIENE USTED CON RESPECTO A LA POLÍTICA PÚBLICA DE PRIMERA INFANCIA ES:

EXCELENTE___ BUENO___ MEDIO___ BAJO___ NO LA CONOCE___

3.1 MENCIONE LOS ASPECTOS MÁS RELEVANTES QUE USTED CONSIDERA, CONTIENE LA POLÍTICA PÚBLICA DE PRIMERA INFANCIA

4. ¿DESDE QUE TENDENCIA PEDAGÓGICA DESARROLLA SUS PRÁCTICAS EDUCATIVAS? (SUJETO QUE ENSEÑA, SUJETO QUE APRENDE, ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y EVALUATIVAS ENTRE OTRAS) SUSTENTE SU RESPUESTA

5. ¿DESCRIBA CÓMO PLANEA LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE EN LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA?

6. DESDE SU ROL: ¿CUÁLES SON LAS NECESIDADES MAS PRIORITARIAS EN CAPACITACIÓN, FORMACIÓN Y/O ASESORÍA, PARA BRINDAR UNA ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA?

OBSERVACIONES

GRACIAS POR SU APORTE

ANEXO C

JUICIO DE EXPERTOS INSTRUMENTO PARA LA CARACTERIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE FORMACION DE LOS AGENTES EDUCATIVOS DESDE LA POLITICA PÚBLICA PARA LA PRIMERA INFANCIA EN LOS MUNICIPIOS DE PEREIRA, ARMENIA Y MANIZALES.

Nombre del experto: Dra. Patricia Granada Echeverry

CUESTIONARIO DIRIGIDO A AGENTES EDUCATIVOS

Propósito: Identificar los procesos de formación de los agentes educativos desde la política pública para la primera infancia en los Municipios de Pereira, Armenia y Manizales

Observaciones: Con relación al título y propósito de la investigación es importante revisar lo que realmente se busca, pues tal como está planteado se indagará sobre los procesos de formación en PPI adelantados con los agentes educativos, esto es realizar un reconocimiento de dichos procesos (diplomados, cursos, talleres, etc.) determinar quién los orientó (universidades, ICBF, otros actores) cual es su diseño pedagógico, objetivos, didáctica, impacto, aplicación, otros. Es decir el objeto de estudio son los procesos de formación adelantados con los agentes hasta el momento en la materia

Qué es lo que realmente quieren conocer e interpretar ¿Los saberes sobre PPI de los agentes? ¿Las prácticas educativas en concordancia con la PPI? Las concepciones?, esto debe ser claro. Es importante revisar el uso de la preposición “desde”, ya que desde la política se les pudo haber orientado formación que no necesariamente tenga que ver con la política (en PPI? Sobre PPI?, desde PPI?)

FECHA DE DILIGENCIAMIENTO: _____

GÉNERO: _____ EDAD: _____

INSTITUCIÓN A LA QUE PERTENECE: _____

DIRECCIÓN: _____ TELÉFONO: _____

CORREO ELECTRÓNICO: _____

MUNICIPIO: _____

ROL DEL AGENTE EDUCATIVO:

Equipo técnico Secretarías de educación _____ Equipo técnico ICBF _____ Oferente _____

Coordinador pedagógico _____ Agente educativo _____ Otro _____

Cuál _____

FORMACIÓN:

Normalista: _____ Técnico: _____ Tecnólogo _____ Bachiller _____ Licenciado _____

Profesional _____ Especialista _____ Magíster _____ Doctorado _____

TÍTULO OBTENIDO	AÑO DE GRADUACIÓN

OTROS: diplomados, cursos o seminarios realizados y año: _____

EXPERIENCIA EN TRABAJO CON:

Instituciones educativas _____ Niños y niñas _____ Población Desplazada _____ Indígenas _____

Raizales _____ Población afro _____ Población de frontera _____ Familias _____ Comunidades _____

Necesidades educativas especiales _____ Capacidades excepcionales _____ ONG _____

Hogares infantiles _____ Hogares comunitarios _____ Otros _____

Cuáles _____

ÁREAS DE TRABAJO:

Educación ____ Recreación____ Proyectos sociales ____ Nutrición____ Salud ____
proyectos artísticos y culturales ____ proyectos pedagógicos ____ Otras____
Cuáles_____

Observación: Los datos de identificación responden a la investigación para la caracterización de la unidad de trabajo

Instrucciones: lea cada uno de los siguientes aspectos y conteste de acuerdo a su experiencia pedagógica,

1. CUÁLES HAN SIDO SUS EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS CON PRIMERA INFANCIA

Observación: Es probable que un oferente o un integrante de un equipo técnico respondan esta pregunta desde su experiencia, es decir formulación, gestión y/o coordinación de proyectos de PI, participación en la construcción de PPI, formar a agentes educativos en PI, etc.

Sería conveniente aclarar que son las experiencias significativas en la intervención directa con niños y niñas menores de cinco años, ya que primera infancia es una categoría, no son los niños.

2. QUÉ CONCEPTO TIENE SOBRE LA PRIMERA INFANCIA

Observación: Esta pregunta pone al sujeto informante en otro lugar (desde la teoría, la concepción, la ley) y probablemente no obtengan la respuesta que se espera. Sería mejor recoger aspectos empíricos, no tan conceptuales ¿Qué piensa? ¿Cómo los ve?

A partir de las experiencias indagadas en la pregunta anterior se puede pedir que describan los niños o niñas que han sido protagonistas, en los relatos se podrá evidenciar el concepto que tienen por ejemplo desvalidos, capaces, amorosos, etc. (la tarea del investigador cualitativo es interpretar a partir de los discursos y a la luz de la teoría)

3. CALIFIQUE EL CONOCIMIENTO QUE TIENE USTED CON RESPECTO A LA POLÍTICA PÚBLICA DE PRIMERA INFANCIA

NO LA CONOCE____ BAJO____ MEDIO____ BUENO____ EXCELENTE____

Observación: Por experiencia y de acuerdo con estudios, en este tipo de preguntas las personas se sienten evaluadas y en ocasiones agredidas, es obvio que nadie va reconocer que no sabe y menos si trabaja con población infantil.

Preferiblemente de podría plantear preguntas como:

- Percibe que la PPI es un saber lejano, cercano, comprensible, complejo, fácil
- En cuales de las siguientes líneas de política ha actuado (enumerar algunas)

3.1 CUÁLES SON LOS PRINCIPALES LINEAMIENTOS DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE PRIMERA INFANCIA

Observación: Pregunta compleja, ni yo me acuerdo

4. ¿SEÑALE DESDE QUE TENDENCIA PEDAGÓGICA DESARROLLA SUS PRACTICAS EDUCATIVAS?

TRADICIONAL _____ ROMANTICO _____ CONDUCTUAL _____ COGNITIVO _____
SOCIOCRITICO _____ CONSTRUCTIVISTA _____ OTROS _____

SUSTENTE SU RESPUESTA

Observación: Pregunta mucho más compleja, está evaluando un saber que probablemente las personas que no tienen formación no posean.

Podrían preguntar sobre que concepto tienen o como definen al sujeto que aprende, sujeto que enseña, cómo concibe la evaluación, pedirle que describa una actividad de intervención educativa realizada con los niños y niñas, etc. A partir de todos estos insumos, informaciones y discursos el investigador categoriza y analiza el enfoque en el que se ubica el agente educativo

5. ¿DESCRIBA CÓMO ESTRUCTURA EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA?

Observación: Cuando se pregunta sobre “cómo estructura” ¿están indagando sobre el proceso de planeación? la organización del aula? El ambiente de aprendizaje? Organización de los espacios y tiempos? Estructura académica? Formas de organización social académica?

Es una pregunta que da para múltiples respuestas

6. DESDE SU ROL: ¿CUÁLES SON LAS NECESIDADES MÁS PRIORITARIAS EN CAPACITACIÓN, FORMACIÓN Y ASESORÍA PARA BRINDAR UNA ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA?

Observación: Pregunta que, a partir de las respuestas, permite indagar sobre los aspectos o líneas de la PPI que se deben abordar desde los procesos de formación

ANEXO D: GUIA DE OBSERVACION

Nombre del agente educativo:
Nivel de formación:
Institución:
No de estudiantes:
Orienta la clase en: Aula: X Zona libre:_____ Auditorio:_____ Otro:_____
Tiene planeación de la clase:

Observaciones / Anotaciones finales:

NOMBRE INVESTIGADOR

GUÍA DE OBSERVACION

CARACTERIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE LOS AGENTES EDUCATIVOS DESDE LA POLÍTICA PÚBLICA PARA LA PRIMERA INFANCIA EN LOS MUNICIPIOS DE PEREIRA, ARMENIA Y MANIZALES	
CATEGORIAS TEÓRICAS INICIALES	Instructivo de observación
EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> • Qué actividades lúdicas o juegos se utilizaron para dinamizar el aprendizaje? • Cómo se desarrolla el arte? • Como se desarrolla La literatura? • Que actividades de exploración del medio se llevan a cabo? • Cómo se fomenta el ejercicio de la ciudadanía y la participación en la práctica observada? • Que otras actividades se observan diferentes a las antes mencionadas?
PRIMERA INFANCIA	<ul style="list-style-type: none"> • Existe inclusión de: niños y niñas pertenecientes a grupos étnicos, con discapacidad, con afectación por violencia (desplazamiento, hijos de desvinculados del conflicto armado, entre otros) • Las estrategias implementadas en la práctica pedagógica permiten la participación activa de todos y todas • Cómo se evidencia?
TENDENCIAS PEDAGÓGICAS	<ul style="list-style-type: none"> • ENFOQUE EDUCATIVO: Análisis de la tendencia pedagógica en la que se desarrolla la práctica educativa • ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS: Conjunto de actividades de enseñanza aprendizaje ordenadas y estructuradas que se plantean para la consecución de los objetivos y la construcción de conocimiento. Incluye el análisis de: <ul style="list-style-type: none"> - Lo conceptual, lo procedimental, lo actitudinal y la relación entre estos. - La organización social de la actividad: Formas de organización de la actividad académica para el logro de los objetivos educativos. Análisis de la organización individual o colectiva. En la colectiva, si los grupos son móviles (flexible, cambios en la conformación de los grupos, tutoría entre iguales) o fijos (los mismos grupos). • RELACIONES PEDAGÓGICAS: Tipos de interacciones y vínculos entre el profesor y los estudiantes y entre los estudiantes durante el proceso de enseñanza y el aprendizaje. Incluye rol del agente educativo y el rol del estudiante. • UTILIZACIÓN DE LOS ESPACIOS Y EL TIEMPO: Formas de organización del tiempo y del espacio de acuerdo a las necesidades de enseñanza y aprendizaje. Análisis del escenario para el desarrollo de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. • MATERIALES CURRICULARES: Instrumentos y medios para el desarrollo del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación. • EVALUACIÓN: Maneras de valorar el proceso de aprendizaje en relación con los objetivos y la finalidad educativa que tenga en cuenta lo conceptual, procedimental y actitudinal. Si es de proceso, hacer el balance de la evaluación inicial de conocimientos previos, en el desarrollo de la actividad

	y la final. Si es de producto, el análisis de los resultados obtenidos y los conocimientos adquiridos en la práctica.
PLANEACIÓN DE SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	<p>Contrastar con el planeador semanal del agente educativo, describiendo cómo se evidencian las actividades y acciones pedagógicas ordenadas, estructuradas y articuladas, que de manera intencionada permiten a las niñas y a los niños vivenciar y profundizar en su condición de sujetos de derechos, ciudadanos participativos, transformadores de sí mismos y de la realidad, creadores de cultura y de conocimiento.</p> <p>Incluye los objetivos, la estructura académica, la secuencia de actividades, los recursos y la evaluación</p>
FORMACIÓN	<p>La formación en el contexto de la primera infancia es entendida como un proceso intencionado y sistemático que favorece la comprensión, apropiación y construcción de conocimiento, a partir tanto de insumos teóricos, del contexto, y de la experiencia; y que propicia en el talento humano su potencial como agente transformador de la sociedad. (Orientaciones para la formación de talento humano vinculado a los servicios de atención integral a la primera infancia, MEN)</p>