

# DERECHO A LA EDUCACIÓN Y AL CUIDADO DE LA PRIMERA INFANCIA



Educación inicial: realidad, hallazgos y recomendaciones.

## PALMIRA



Campaña  
Latinoamericana  
por el Derecho  
a la Educación





Portada: Registro realizado en la  
Institución Educativa Nuestra Señora del  
Palmar – Sede Jesús Obrero.

Docente: Flor Ligia Gomez González





# DERECHO A LA EDUCACIÓN Y AL CUIDADO EN LA PRIMERA INFANCIA

## EDUCACIÓN INICIAL EN PALMIRA REALIDAD, HALLAZGOS Y RECOMENDACIONES

---

### **INVESTIGACIÓN**

**Semillero de investigación Desarrollo Psicológico en Contexto**

PhD LUISA FERNANDA ESTRADA GÓMEZ

### **COALICIÓN COLOMBIANA POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN**

Coordinación: María Elena Urbano Dorado

### **FUNDACIÓN MUNDO MEJOR**

Coordinación: Miriam Inés Gómez González

### **FUNDACIÓN LUIS FELIPE VÉLEZ**

Dirección: María Elena Urbano Dorado

### **UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA – UPB – seccional Palmira**

#### **Facultad de Psicología**

PhD Luisa Fernanda Estrada Gómez

Semillero de investigación

### **UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI – USC**

#### **Facultad de Primera Infancia**

Luz Karime Giraldo García

#### **Facultad de comunicación y publicidad**

Mg Margarita María Estrada Gómez

#### **Diseño y diagramación**

Laura Tavera Espinosa

#### **Con el apoyo de:**

CAMPAÑA LATINOAMERICANA POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN-CLADE

FUNDACION EDUCACION Y COOPERACIÓN-EDUCO



# PRESENTACIÓN

Este documento contiene resultados obtenidos en el marco del proyecto investigativo **DERECHO A LA EDUCACIÓN Y AL CUIDADO DE LA PRIMERA INFANCIA** que la Campaña Latinoamericana por el **Derecho a la Educación – CLADE** y la **Fundación española EDUCO** vienen desarrollando actualmente en 5 países de América Latina: Argentina, Guatemala, El Salvador, Perú y Colombia.

Para el caso de Colombia, Palmira fue el municipio seleccionado como piloto para que a través de una investigación se pudiera llegar a conocer el estado de implementación de la Política Pública de Cero a Siempre y su estructurante: educación inicial. El tiempo de duración alcanzó el año y medio y contó con el compromiso de las entidades involucradas: la alcaldía municipal y sus secretarías de Integración Social y Educación, y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF Centro zonal Palmira.

Así las cosas

En el primer capítulo se encontrará a manera de introducción un marco general de la Política de Cero a Siempre, el componente de educación inicial y la calidad de la educación inicial en las diferentes modalidades de atención.

El segundo capítulo nos presenta una amplia descripción de la investigación y los referentes contextual, teórico y metodológico, y seguidamente llegar al capítulo tercero, que recoge resultados relacionados con cobertura en educación inicial, caracterización de los entornos educativos relacionados con recursos físicos, humanos y de organización de las actividades

Finalmente en el capítulo cuarto encontraremos las conclusiones y recomendaciones arrojadas por esta investigación que tuvo como investigadora principal a la PhD Luisa Fernanda Estrada Gómez de la Universidad Pontificia Bolivariana – UPB seccional Palmira y su semillero de investigación, así como el acompañamiento de las facultades de Comunicación y Primera Infancia de la Universidad Santiago de Cali -USC.

## 1. INTRODUCCIÓN

- 1.1 La política De Cero a Siempre y su componente de educación inicial .....7
- 1.2 La calidad de la Educación inicial en las diferentes modalidades de atención ..... 10

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN:

- ANÁLISIS DE LOS ENTORNOS EDUCATIVOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS PARA LA PRIMERA INFANCIA ..... 11
  - 2.1 Referente contextual ..... 12
  - 2.2 Referente teórico ..... 14
  - 2.3 Referente metodológico ..... 16

## 3. RESULTADOS

- 3.1 La Cobertura en educación inicial en Palmira ..... 19
- 3.2 Caracterización de los entornos educativos: ..... 20
  - 3.2.1 Ambientes educativos y protectores ..... 22
    - a. Espacio físico y materiales ..... 22
    - b. Identificación de casos de riesgo ..... 28
  - 3.2.2 Talento humano ..... 34
    - a. Formación inicial y continua de las agentes educativas ..... 34
    - b. Experiencia de las agentes educativas ..... 42
    - c. Tipo de contratación ..... 43
    - d. Nivel de satisfacción ..... 45
    - e. Proporción de niños y niñas por agente educativa ..... 47
- 3.3 Proceso pedagógico ..... 50
  - a. Tiempo y distribución de tareas ..... 50
  - b. Los objetivos de formación de la educación inicial y las transiciones ..... 54
  - c. Características de la interacción entre la agente educativa y los niños y niñas ..... 57





## 4 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1 Identificación de fortalezas.....	61
4.1.2 Identificación de barreras y limitaciones.....	64
4.1.3 Recomendaciones.....	67

## 5 REFERENCIAS

Referencias .....	70
-------------------	----

## Lista de Tablas y Figuras

Tabla 1. Características de las distintas modalidades de atención.....	9
Tabla 2. Componentes y características de los componentes priorizados.....	17
Tabla 3. Número de niños y niñas de primera infancia atendidos en las diferentes modalidades de educación inicial en Palmira.....	19
Tabla 4. Número de niños y niñas de primera infancia atendidos y no atendidos en las modalidades de educación inicial en Palmira.....	20
Tabla 5. Docentes y agentes educativas participantes por modalidad.....	21
Tabla 6. Mejora en los edificios e instalaciones (espacios).....	22
Tabla 7. Mejora en los objetos y materiales de aprendizaje.....	26
Tabla 8. Tiempo diario invertido en la documentación del desarrollo, bienestar y aprendizaje de los niños.....	28
Tabla 9. Efectividad de la documentación y seguimiento del desarrollo, bienestar y aprendizaje de los niños para identificar casos de riesgo.....	29
Tabla 10. Nivel de efectividad de las rutas de atención para atender casos de riesgo.....	29
Tabla 11. Docentes y agentes educativas que atienden a niños y niñas en riesgo.....	31
Tabla 12. Nivel de prioridad de mejora en la atención de niños y niñas con necesidades educativas especiales.....	32
Tabla 13. Formación inicial de las agentes educativas/docentes.....	34



Tabla 14. % Por modalidad de agentes educativas/docentes/ que recibieron formación en cada área de conocimiento.....	37
Tabla 15. % de agentes educativas/docentes que han participado en diferentes actividades de formación en los dos últimos años.....	40
Tabla 16. Años de experiencia de las agentes educativas/docentes en cada modalidad.....	42
Tabla 17. Tipo de contrato de las agentes educativas y docentes por modalidad.....	44
Tabla 18. Nivel de satisfacción de las agentes educativas y docentes.....	45
Tabla 19. Nivel de satisfacción respecto al salario, términos del contrato y condiciones de trabajo en la institución.....	46
Tabla 20. Percepción de valoración de las agentes educativas y docentes.....	47
Tabla 21. Cantidad de niños y niñas por aula.....	48
Tabla 22. Tiempo total de trabajo semanal.....	50
Tabla 23. Tiempo de trabajo presencial con niños y niñas.....	51
Tabla 24. Diligenciando formatos de protocolo institucional.....	52
Tabla 25. Frecuencia de trabajo en actividades de preparación para la primaria.....	54
Tabla 26. Frecuencia de realización de actividades.....	58
Tabla 27. Nivel de trabajo autónomo y autorregulado de los niños.....	59
Tabla 28. Nivel de promoción de la participación.....	59
Tabla 29. Sensibilidad y respuesta ajustada de las agentes educativas.....	60
Figura 1. División político administrativa del municipio de palmira.....	12
Figura 2. % total de agentes educativas/docentes/ que recibieron formación en cada área de conocimiento.....	35



# 1. INTRODUCCIÓN

La primera infancia es una etapa clave para el ser humano debido al rápido desarrollo y alto nivel de sensibilidad que los niños y niñas tienen a las experiencias del entorno (Shonkoff y Phillips, 2000). De manera tradicional la atención y educación de los niños de primera infancia era una cuestión privada restringida al hogar. Sin embargo, transformaciones sociales han llevado a que las instituciones de educación inicial sean cada vez más importantes como contexto de atención y educación para los niños y niñas durante los primeros años de vida (OECD, 2018). Estas instituciones comienzan a ser consideradas como importantes contextos de desarrollo (Coll y Sole, 2010) y como un escenario de enseñanza-aprendizaje cuyo estudio es de vital importancia (Estrada, 2019).

En consonancia con estos cambios, en las últimas tres décadas la primera infancia y sus contextos de cuidado, atención y educación han tenido un lugar relevante en la agenda pública nacional. El inicio de este proceso se da en 1991 con la ratificación que Colombia hace de la Convención Internacional de los Derechos de la Niñez (ONU, 1989) y tiene su mayor avance con el establecimiento de la Política de Estado para la Atención Integral de la Primera Infancia De Cero a Siempre (Ley 1804 de 2016). Esta política busca la atención integral y de calidad de la primera infancia a través de acciones planificadas a nivel nacional y

territorial con el objetivo de promover el desarrollo infantil temprano a través de un trabajo intersectorial, integral y unificado.

Esta Política pública busca superar una posición tutelar del estado centrada exclusivamente en el cuidado y la protección de la infancia, a promover una visión empoderada de los niños y niñas como sujetos de derecho. Se considera que estos derechos son universales, indivisibles, interdependientes, irreversibles, progresivos, exigibles e irrenunciables. Y que por tanto todas las atenciones para la primera infancia deben promover:

1. Una visión de los niños y niñas como seres diversos, con necesidades e intereses particulares, que cuentan con potencialidades únicas y tienen un papel activo en su desarrollo y en el de su comunidad.
2. Una aproximación al cumplimiento de derechos desde una perspectiva integral y situada en los diferentes contextos de cuidado, atención y educación en donde todos los actores son corresponsables. Estos escenarios cotidianos (hogar, centro de salud, instituciones educativas, barrio etc.) deben contar con las condiciones humanas, materiales y sociales necesarias para promover una participación cada vez más activa de los niños y niñas en la vida social, histórica, cultural y política de la sociedad y que así puedan alcanzar su máximo potencial de desarrollo.





# 1. INTRODUCCIÓN

## 1.1 La Política de Cero a Siempre y su componente de educación inicial

En la ley 1804 del 2016, que establece la Política Pública de Cero a Siempre, la educación inicial es considerada un estructurante de la atención integral que busca que los niños y niñas de primera infancia accedan a una educación pertinente, oportuna y de calidad que potencie su pleno desarrollo como sujeto de derechos (MEN, 2014) y su adecuada socialización a través de un adecuado acompañamiento en ambientes sanos y seguro (MEN, 2009).

La línea técnica de la educación inicial plantea la educación como un derecho impostergable el cual busca:

[P]otenciar 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, favoreciendo interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado. (CIPI, 2013, p.162)

Una transformación importante que se ha gestado en Colombia es la consideración de un modelo de educación inicial que, en teoría, supera dos alternativas antagónicas: una aproximación asistencial centrada exclusivamente

en el cuidado y otra que considera la educación inicial como preparatoria para la primaria y que busca aplicar los mismos principios con niños y niñas de primera infancia:

La educación inicial es válida en sí misma por cuanto el trabajo pedagógico que allí se planea parte de los intereses, inquietudes, capacidades y saberes de las niñas y los niños. Esta no busca como fin último su preparación para la escuela primaria, sino que les ofrece experiencias retadoras que impulsan su desarrollo; allí juegan, exploran su medio, se expresan a través del arte y disfrutan de la literatura. (CIPI, 2013, p.162)

Este movimiento reivindicativo de las singularidades de la educación inicial enfatiza un proceso educativo regido por aproximaciones pedagógicas intencionales y estructuradas, a través de la cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades situando a la familia como actor central de dicho proceso (Ley 1098, 2006). Además, se entiende que en este proceso los niños y niñas deben situarse en el centro, reconociendo sus particularidades y sus propios ritmos de desarrollo y aprendizaje. Todas las acciones educativas deben contribuir a la construcción de su identidad y de su relación consigo mismo y con su mundo:



# 1. INTRODUCCIÓN

Por consiguiente, promover el desarrollo integral en el marco de la educación inicial significa reconocer a las niñas y los niños en el ejercicio de sus derechos, saber de sus singularidades, intereses, gustos y necesidades, y atenderlos mediante las actividades que implican esos intereses en sus momentos particulares de desarrollo... De esta manera, al ser el juego, la literatura, las diversas expresiones artísticas y la exploración del medio las actividades propias que caracterizan a la primera infancia, el objetivo de la educación inicial no es enseñar contenidos temáticos de la manera en que se hace en la básica primaria, o tratar al niño como alumno en situación escolar, sino desplegar diferentes oportunidades para potenciar su desarrollo de acuerdo con sus características, aprender desde las preguntas e intereses que surgen en su vida cotidiana y valorar sus saberes, así como sus formas de ser y estar en el mundo, entre otros, a propósito de ser niño y niña: jugar, explorar, inventar, imaginar y crear. (MEN, 2014, p. 40-41)

Otras características singulares de la educación inicial en Colombia a partir de la Política de Cero a Siempre es su oferta variada y la priorización que le da a la población en riesgo (Clasificadas en los niveles I y II del SISBEN, o que están en situación de vulnerabilidad existencial o desplazamiento).



# 1. INTRODUCCIÓN

**Tabla 1. Características de las distintas modalidades de atención.**

Modalidad y tipos de servicios	Edad Objetivo	Características
<b>1. Grado de transición en instituciones oficiales</b>	5 años a 5 años, 11 meses y 29 días	Modalidad institucional. Hace parte del sistema educativo formal. Es obligatorio y gratuito.
<b>2. Modalidad Institucional</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Centros de Desarrollo Infantil (CDI)</li> <li>- Hogares infantiles (HI)</li> <li>- Hogares empresariales</li> <li>- Hogares Comunitarios de Bienestar Múltiples (HCB)</li> <li>- Jardines Sociales</li> <li>- Desarrollo Infantil en Establecimientos de Reclusión (DIER)</li> </ul>	6 meses hasta 5 años, 11 meses y 29 días (cuando no hay oferta de grado transición en su entorno más cercano)	Funciona en espacios especializados para atender a los niños y niñas y las familias.
<b>3. Modalidad familiar</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo Infantil en Medio Familiar (DIMF)</li> <li>- Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar-Familia, Mujer e Infancia (HCBFAMI)</li> </ul>	Gestación hasta los 4 años, 11 meses y 29 días (se privilegian los primeros 1000 días)	Funciona en entornos propios de los niños, con acompañamiento de las familias y sus cuidadores en los procesos de cuidado y crianza.
<b>4. Modalidad comunitaria</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hogares Comunitarios de Bienestar-HCB</li> <li>- Hogares comunitarios de Bienestar Agrupados. HCB Agrupados</li> <li>- Unidades Básicas de Atención Fija Itinerantes-UBAS fijas e itinerantes</li> <li>- Hogares Comunitarios de Bienestar Integrales-HCB Integrales.</li> </ul>	18 meses hasta los 4 años, 11 meses y 29 días	Escenario de acogida para niños y niñas, sus familias y cuidadores
<b>5. Modalidad Propia e Intercultural</b>	Niños y niñas hasta los 4 años, 11 meses y 29 días y mujeres gestantes. En casos en que no haya oferta de grado de transición en su entorno cercano, se atienden niños hasta los 5 años, 11 meses y 29 días.	Funciona en territorios étnicos y zonas rurales dispersas del país, buscando responder a la atención integral desde lo intercultural





# 1. INTRODUCCIÓN

La oferta para niños y niñas de cinco a seis años se centra en los grados de transición de las instituciones educativas oficiales (ver Tabla 1), excepto en aquellos casos en los que no es posible que los niños y niñas accedan a estas instituciones por su lejanía y son las otras modalidades las que se encargan de atender a esta población. El grado de transición se considera el primer curso del sistema educativo obligatorio y como tal está coordinado por el Ministerio de Educación Nacional o la Secretaría de Educación en el caso de las entidades territoriales certificadas.

La oferta pública para los niños menores de cinco años es regulada por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) a través de la contratación de operadores que administran los recursos y la implementación de los lineamientos de la política a partir de cuatro modalidades básicas de atención: modalidad propia e intercultural, modalidad comunitaria, modalidad familiar y modalidad institucional (ver Tabla 1).

## 1.2 La calidad de la Educación inicial en las diferentes modalidades de atención

La Política de Cero a Siempre declara su intención de reunir esfuerzos para garantizar las diferentes modalidades de atención que son reguladas por el ICBF, el MEN y las Secretarías de Educación (entre otras instituciones) se alineen con unos estándares de calidad en la atención integral.

Estos estándares se concretan en la formulación de lineamientos técnicos que buscan el desarrollo integral de los niños y niñas y su tránsito armónico entre modalidades de atención. Estos estándares plantean que la educación inicial pertinente y de calidad se basa en:

- Acciones pedagógicas intencionadas y cuidado calificado con talento humano idóneo.
- Bajo procesos de acompañamiento a sus familias y comunidades para que generen redes que permitan ser su primer entorno protector.
- Promoviendo el disfrute de bienes culturales para la construcción de su identidad
- Aportando a su adecuada salud y nutrición.
- Desarrollado en ambientes educativos y protectores.
- Monitoreando que cuenten con las atenciones priorizadas.
- Supervisando las obligaciones de los contratos de aporte o convenios con los operadores de los servicios. (ICBF, 2020, p. 12)

Así, se plantea que los criterios de calidad deben aplicarse a las diferentes modalidades de Educación Inicial reconociendo estos a partir de cinco componentes: (1) talento humano, (2) proceso pedagógico, (3) salud y nutrición, (4) ambientes adecuados y seguros y (5) procesos administrativos y de gestión. Con esto se busca construir un sistema de aseguramiento de la calidad en la prestación de los servicios, al mismo tiempo que se crean mecanismos de inspección, vigilancia y control.



## 2. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS PARA LA PRIMERA INFANCIA EN PALMIRA

Esta investigación hace parte de un proyecto de cooperación internacional entre la CLADE (Campaña Latinoamericana por el derecho a la educación), la ONG española EDUCO, la Fundación Mundo Mejor, La Universidad Pontificia Bolivariana, sede Palmira y la Universidad Santiago de Cali. A través de esta investigación se busca conocer, desde la perspectiva de las agentes educativas, las características de los entornos educativos en los que trabajan. A partir de esta información se busca explorar el estado de implementación de la política pública De Cero a Siempre, en algunos componentes priorizados de calidad de la educación inicial (este proceso de priorización se describirá más adelante).

Esta investigación plantea que una vía productiva para la identificación de necesidades, apoyos y barreras de los entornos educativos de Palmira pasa por conocer las características de los entornos educativos desde la perspectiva de uno de los principales actores: las agentes educativas/docentes.

A través de esta nota técnica y de diferentes espacios virtuales esta información será socializada con las agentes educativas, las docentes, los responsables del gobierno local, así como con las instituciones reguladoras:

Secretaría de Educación de Palmira (grado de transición de instituciones públicas) y al ICBF (otras modalidades de atención). Se espera que los resultados de esta investigación sean tenidos en cuenta para la toma de decisiones respecto a los recursos y la priorización de estos para garantizar la calidad de la educación inicial en la ciudad en la oferta pública.

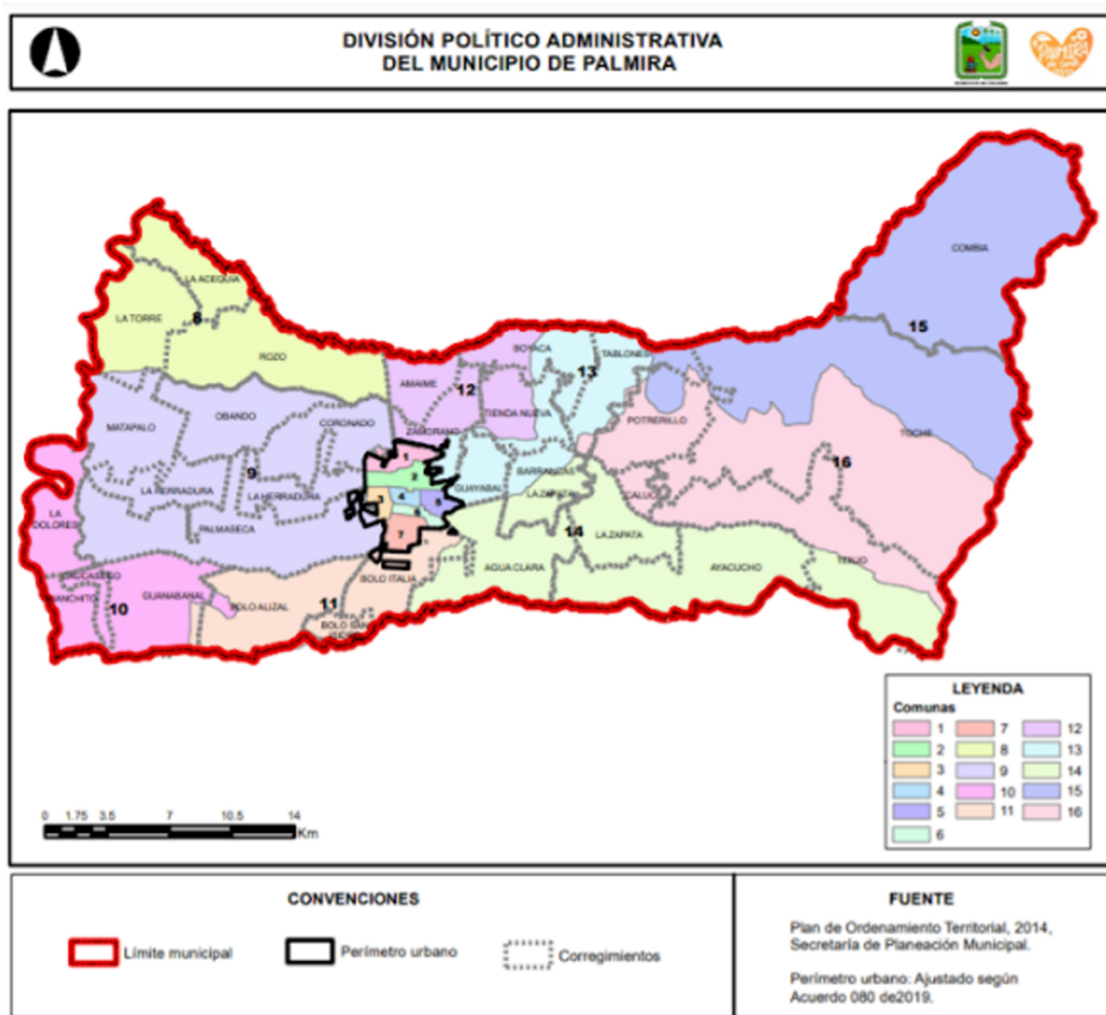
Así, esta investigación se ha planteado como objetivo general caracterizar los entornos educativos en instituciones para la primera infancia en Palmira. Como objetivos específicos se ha planteado (1) examinar la cobertura de educación inicial de Palmira, (2) describir los recursos físicos y organizativos que se relacionan con ambientes educativos y protectores, con el talento humano y con el proceso pedagógico en las diferentes modalidades de atención y educación para la primera infancia y (3) analizar las necesidades, barreras y apoyos de las instituciones educativas en las diferentes modalidades de atención.



## 2. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS PARA LA PRIMERA INFANCIA EN PALMIRA

### 2.1 Referente contextual

El municipio de Palmira se encuentra ubicado en la región sur del departamento del Valle del Cauca y cuenta con una superficie de 1.123 Km<sup>2</sup>. 16 comunas conforman el territorio municipal, 7 de ellas en áreas urbanas y 11 se en zona rural (ver figura 1).



Fuente: Secretaría de Planeación Municipal de Palmira (2020).

Según el Censo Nacional de Poblaciones y Vivienda (2018) Palmira tenía 349.294 habitantes, y las proyecciones para el 2021 es que su población haya aumentado hasta 356.259 habitantes, de los cuales 30.542 son niños y niñas de primera infancia.





## 2. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS PARA LA PRIMERA INFANCIA EN PALMIRA

A nivel educativo en el 2019, se reportaron un total de los 58.179 alumnos matriculados en el municipio en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. En la zona urbana el total de alumnos matriculados fue de 45.931, de los cuales 35.167 (76.56%) alumnos matriculados en las Instituciones Educativas Oficiales y 10.764 (23.44%) alumnos matriculados en las Instituciones Educativas privadas. En la zona rural el total de matriculados en el 2019 fue de 12.241 alumnos, distribuidos en 9.192 (75.09%) alumnos en Instituciones Educativas Oficiales y 3.049 (24.91%) alumnos en Instituciones Educativas Privadas.

De acuerdo con el Censo Nacional de Poblaciones y Vivienda (2018), el 40.3 % de la población tiene un bajo logro educativo, el 25 % sufre un desempleo de larga duración, el 78,9% tiene un trabajo informal y un 15.2% no tiene aseguramiento de la salud. Así mismo, Palmira presenta un 4.53 % de personas con Necesidades Básicas Insatisfechas, siendo la inasistencia escolar y la dependencia Económica los valores más preocupantes.

### 2.2 Referente teórico

Cuando se analizan las características de los entornos educativos para la primera infancia un elemento recurrente es la identificación de criterios de calidad que son susceptibles de influir positivamente en el desarrollo y aprendizaje de los niños (Yoshikawa et al., 2013).

Estos criterios de calidad son muy heterogéneos y dependen en gran medida de la concepción teórica que subyace al concepto. La aproximación más extendida en el mundo sobre calidad de la educación inicial asocia este constructo con aspectos *estructurales*, es decir que son regulables a través de normativas y políticas públicas (como el espacio físico de los niños y niñas en el aula, la proporción de niños y niñas por cada agente educativo, la cantidad de niños y niñas por aula, los años de formación de los agentes educativos, etc.) y aspectos *proximales*, más directamente relacionados con la experiencia de los niños y niñas, es decir con los procesos que emergen en el entorno educativo cuando niños, niñas agentes educativos interactúan al realizar las actividades pedagógicas.



## 2. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS PARA LA PRIMERA INFANCIA EN PALMIRA

Esta perspectiva de investigación emerge con el interés por establecer criterios a partir de los cuales comparar instituciones con características diferentes, y determinar sus efectos en el desarrollo y aprendizaje de los niños. La hipótesis que se intenta probar es que cuanto más alta es la calidad de la escuela, el desarrollo y el aprendizaje de los niños es más positivo (NICHD, 2000).

Desde esta perspectiva se han establecido los siguientes indicadores de calidad: pequeños grupos (NAEYC, 2018), baja proporción de niños- agente educativo (Munton et al., 2002), alta estabilidad y permanencia de los agentes educativos y los niños (Whitebook, Howes y Phillips, 1989), alta cualificación de los agentes educativos (Kontos, Howes, y Galinsky, 1996; Munton et al., 2002), espacios amplios que permitan el movimiento e interacción con materiales (NICHD, 2000; Tietze, Bairrao, Barreiros-Leal y Rossbach, 1998) así como una interacción de calidad (Goelman et al., 2006).

La interacción de calidad se relaciona con la construcción de una relación estable y consistente con los niños.

El agente educativo, como figura de apego sensible, ofrece respuestas directas y cálidas frente a sus signos verbales y no verbales, crea oportunidades para que el niño participe activamente de la comunicación

(Ahnert, Pinquart y Lamb, 2006) y promueve la intersubjetividad al identificar e interpretar sus sentimientos, intereses y actividades desde una perspectiva intencional y negociada. Además, de acuerdo con Belsky (2009) en una interacción de calidad el maestro propone desafíos y los apoyos ajustados a las necesidades, teniendo en cuenta conocimientos relativos al desarrollo y aprendizaje de cada niño, sus características individuales y su contexto sociocultural.

Dalli et al. (2011) concluyen que hay otros aspectos que afectan negativamente la calidad y que tienen efectos negativos para el desarrollo y el aprendizaje de los niños: bajo estatus y sueldos de los agentes educativos, así como falta de liderazgo en la institución por parte de compañeros y directores. Estos autores afirman que cuando los agentes educativos no se sienten valorados, reciben bajos sueldos, y dentro de la institución no encuentran formas para mejorar sus condiciones de trabajo, terminan por renunciar a la institución.

Moss, Dahlberg y Pence (2005) plantean algunas limitaciones a este modelo al afirmar que la calidad no debería entenderse como un concepto universal, sino como un concepto relativo y ligado directamente a los valores de cada cultura.



## 2. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS PARA LA PRIMERA INFANCIA EN PALMIRA

Así, la calidad debería pensarse como un proceso situado que está continuamente evolucionando al nivel de la práctica (Dalli et al., 2011).

Katz (1993) afirma que un enfoque fructífero del estudio de los entornos educativos y su calidad no debería centrarse exclusivamente en una aproximación arriba-abajo, en donde expertos evalúan las instituciones a través de normas preestablecidas, sin importar las condiciones particulares de cada institución. Se plantea entonces la necesidad de ampliar el foco de análisis teniendo en cuenta una perspectiva situada que considere la experiencia de los participantes de los entornos educativos.

Teniendo en cuenta estas dos perspectivas, esta investigación define como guía para la caracterización de los entornos educativos una perspectiva situada que tiene en cuenta las características de calidad planteadas en la Política Pública de Cero a Siempre. Desde aquí, la calidad de la educación para los niños y niñas de primera infancia se piensa desde una perspectiva de derechos que prioriza los siguientes: el derecho a la vida y a la sobrevivencia, a la protección, al desarrollo y a la ciudadanía. Estos derechos deben garantizarse a partir de 6 componentes (familia, comunidad y redes sociales, talento humano, proceso pedagógico, salud y nutrición, ambientes adecuados y seguros; y procesos administrativos y de gestión).


Es importante tener en cuenta que esta investigación ha priorizado el análisis de tres de estos componentes: (1) talento humano, (2) proceso pedagógico y (3) ambientes adecuados y seguros. Estos tres espacios se analizan a partir de los criterios de calidad considerados dentro de la política pública de Cero a Siempre y de las evidencias obtenidas de la literatura académica sobre la calidad educativa de la educación inicial.

### 2.3 Referente metodológico

Esta es una investigación mixta de alcance descriptivo. La primera parte de la investigación consistió en obtener tanto a la Secretaría de Educación de Palmira como del ICBF Centro Zonal Palmira información acerca de la cobertura educativa para cada una de las modalidades de educación inicial.

El segundo paso de la investigación consistió en definir las áreas de caracterización de esas diferentes modalidades. Para esto se hizo una revisión de los componentes y las características de los ambientes educativos esperables, de acuerdo con los criterios de calidad y estándares planteados en la política de Cero a Siempre en su componente de educación inicial (MEN, 2014).





## 2. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS PARA LA PRIMERA INFANCIA EN PALMIRA

Como se explicó previamente, el sistema de gestión de la calidad para las modalidades de educación inicial en el marco de la atención integral establece 6 componentes: familia, comunidad y redes sociales, salud y nutrición, proceso pedagógico, talento humano, ambientes educativos y protectores y componente administrativo y de gestión. Aunque la idea inicial de investigación planteaba incluir todos los componentes y realizar la recogida de datos de manera presencial, teniendo en cuenta la perspectivas de los diferentes actores (agentes educativos, coordinadores de las instituciones y familias) debido a las limitaciones planteaba por la crisis de salud por la pandemia del Covid-19, se tomó la decisión de ajustar el foco de exploración a los agentes educativos y a tres de los componentes: proceso pedagógico, talento humano y ambientes educativos y protectores (ver Tabla 2) y realizar la recogida de datos a partir de la construcción de una encuesta virtual y de la realización de grupos focales virtuales sincrónicos.

La encuesta virtual consta de 26 preguntas que recogía datos básicos de las agentes educativas/docentes participantes (género, tipo de institución educativa en la que trabajaban-modalidad) y elementos asociados con las áreas de caracterización previamente identificadas en los lineamientos y estándares de calidad (ver Tabla 2).

Para la construcción de las preguntas se revisó el instrumento TALIS STARTING STRONG (OECD, 2018) que es ampliamente conocido y usado en

el mundo para evaluar los factores de calidad de las instituciones educativas de educación inicial.

La encuesta se sometió a un juicio de expertos en el tema de calidad educativa para la primera infancia y se realizaron los primeros ajustes. A continuación, la encuesta fue probada con 5 pruebas piloto para garantizar la claridad y pertinencia. A partir de este proceso se realizó la segunda parte de los ajustes.

Posteriormente se creó un video de invitación que se envió a todas las agentes educativas y docentes educativos de Palmira, a través de los coordinadores de la Secretaría de Educación de Palmira y del ICBF centro zonal Palmira. Se organizó una reunión virtual con las agentes educativas y docentes. En esta sesión se presentó nuevamente la investigación, se explicó la encuesta y se brindó el espacio para que lo respondieran mientras estaban conectadas, y así contestar a las dudas que pudieran surgir. Posteriormente, se invitó a dos grupos de agentes educativas a participar de un grupo focal virtual sincrónico. El primero de ellos conformado por docentes de transición y el segundo por agentes educativas de la modalidad institucional del ICBF. En estos dos grupos focales se exploraron en profundidad las características de los diferentes componentes priorizados para exploración: proceso pedagógico, talento humano y ambientes educativos y protectores. Para cada uno de ellos se indagaron las barreras y apoyos percibidos, las necesidades y las estrategias de mejora.





## 2. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS PARA LA PRIMERA INFANCIA EN PALMIRA

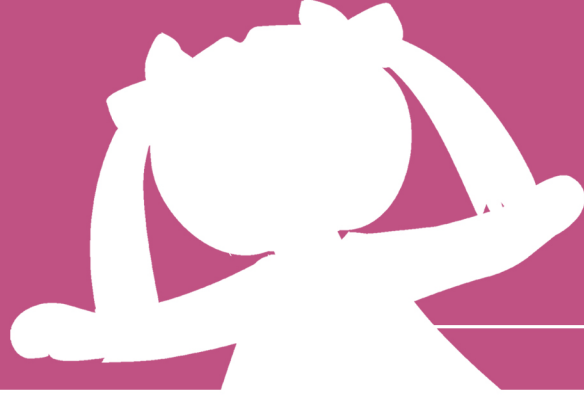
**Tabla 2. Componentes y características de los componentes priorizados**

Componentes	Características	Estándares	Preguntas del instrumento
<b>Ambientes educativos y protectores</b>	-Los espacios físicos son seguros, ordenados, limpios y enriquecidos con materiales y espacios que permiten la realización de las diferentes actividades pedagógicas.	-Infraestructura física ubicada en zonas permitidas y seguras (estándar 34, 35, 36)	15d
	-Se hace una gestión y uso adecuado del material pedagógico dentro de las actividades.	-Adecuación de espacios físicos pertinentes, enriquecidos y seguros para todos (estándar 37, 39, 40, 41, 46)	15a, 15e, 16a
	-Los espacios y materiales son adecuados para los niños y niñas con diversidad funcional.	-Características del grupo	24-25
	-Se realizan prácticas de cuidado y educación humanizadas que además permiten la identificación temprana de situaciones de riesgo de vulneración físico y/o emocional	-Documentación para la identificación de casos relevantes (estándar 42, 43)	13c, 13g, 15b
<b>Talento humano</b>	-Talento humano idóneo, cualificado y en una adecuada proporción que garantice el cumplimiento de las condiciones de calidad de cada uno de los componentes de atención.	Formación inicial (perfil del talento humano) (estándar 33) y experiencia	5-6-7-8
	-Plan de cualificación del talento que garantiza un enfoque de derechos, diferencial e inclusivo, así como la resignificación de las concepciones, creencias y saberes que influyen en la promoción del desarrollo integral y responsable.	-Cantidad de agentes educativos por aula (estándar 34)	23, 15c
	-Vinculación laboral de acuerdo con lo estipulado por la ley laboral y civil.	-Plan de formación continua (estándar 32)	8-9-10, 15f, 13d, 2-3
		-Contratación (estándar 36) y satisfacción con las condiciones de trabajo	15g, 26



## 2. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS PARA LA PRIMERA INFANCIA EN PALMIRA

Componentes	Características	Estándares	Preguntas del instrumento
<b>P r o c e s o pedagógico</b>	-Interacciones que buscan potenciar el desarrollo de manera armónica e integral y en coherencia con las características y particularidades de los niños y niñas, así como de las comunidades, sus territorios e identidad cultural.	-Planeación, implementación y seguimiento de acciones pedagógicas y de cuidado considerando las características particulares de cada niño o niña (estándar 24, 25, 26, 27)	16f, 16g,  13a, 16c, 16e, 13d, 13f, 21
	-Planeación, implementación, evaluación y documentación de experiencias retadoras e incluyentes que promueven el conocimiento de sí mismo (identidad, autoestima, el manejo corporal), de los demás (relación con los demás, comunicación y construcción de normas y límites), y el conocimiento de los objetos.		
	-Desarrollo de actividades que promueven en los niños y las niñas, capacidades expresivas y comunicativas alrededor de la literatura que le garanticen el ingreso a la cultura con bases sólidas desde el afianzamiento de su mundo y del reconocimiento del mundo de los otros.	-Sensibilidad y ajuste para acompañar proceso de crecimiento, aprendizaje y desarrollo e implementación de acciones que promueven el desarrollo el bienestar, la seguridad y el buen trato (Estándar 26, 27)	19  16d, 17, 18, 20, 22
	-Prácticas pedagógicas sensibles, atentas y ajustadas que reconocen y promueven la participación de todos, favoreciendo la construcción de autonomía, y el ejercicio su ciudadanía y la inclusión.		
	-Participación de encuentros periódicos para la reflexión sobre el quehacer pedagógico y el trabajo conjunto para la mejora de la práctica educativa	-Espacios de reflexión y retroalimentación de la práctica (estándar 28, 29)	13b, 13e,



## 3. RESULTADOS

### 3.1 La cobertura en educación inicial en Palmira

Para acceder a la información sobre cobertura educativa inicialmente se consultó en el censo del DANE (2018) las proyecciones de población de niños y niñas de primera infancia para el 2021 que se corresponde con 30.542.

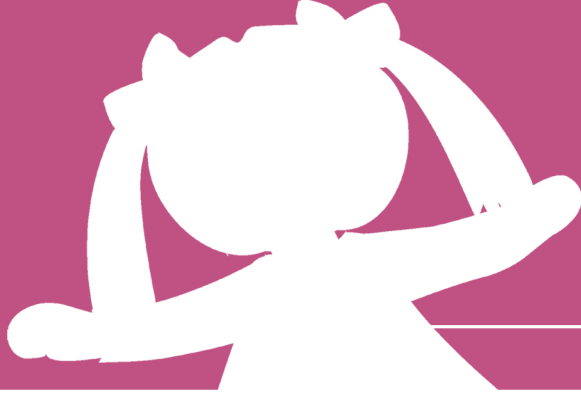
A continuación, se solicitó tanto a la Secretaría de Educación Municipal, como al ICBF Centro Zonal Palmira información actualizada (marzo 2021) sobre la cantidad de niños y niñas de primera infancia que asisten a las diferentes modalidades educativas que coordinan.

De acuerdo con los datos recopilados (ver Tabla 3) dentro del sector público las instituciones educativas oficiales atienden en el grado de transición a 2.727 niñas y niños. El sector privado atiende 1.427 y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF centro zonal Palmira en sus distintas modalidades de atención (CDI, Hogar Infantil Institucional, Hogar Comunitario, Hogar Comunitario Agrupado, Hogar Comunitario FAMI, Desarrollo Infantil en Medio Familiar) atiende a 5.228 niños y niñas.

**Tabla 3. Número de niños y niñas de primera infancia atendidos en las diferentes modalidades de educación inicial en Palmira.**

Sector/entidad	% de cobertura	Número de niños y niñas atendidos
Modalidades ICBF	17.12%	5.228
Sector Oficial	8.93%	2.727
Sector Privado	4.67%	1.427
Total Atención Educación Inicial Municipio Palmira	30.72%	9.382
<b>Total niños y niñas de primera infancia (Proyección)</b>		<b>30.542</b>

Fuente: SIMAT Municipio Palmira y Matriz Contratación Regional Valle- Centro Zonal Palmira vigencia 2021.



## 3. RESULTADOS

Si se tiene en cuenta la información del DANE (2018) sobre la población proyectada de niños y niñas de primera infancia en Palmira para el 2021 que son 30.542 y los 9.389 (30,72%) que son atendidos por los diferentes servicios de Educación Inicial, identificamos una situación preocupante de cobertura en Palmira: 21.160 (69, 28%) se encuentran por fuera del sistema (ver Tabla 4).

**Tabla 4. Número de niños y niñas de primera infancia atendidos y no atendidos en las modalidades de educación inicial en Palmira.**

Sector/entidad	Número de niños y niñas	%
Total niños y niñas de primera infancia en Palmira (Proyección)	30.542	30.72%
Total de niños y niñas atendidos en Educación Inicial Municipio Palmira.	9.382	69.28%
Total niños y niñas de Primera Infancia fuera de los servicios educativos	21.160	

### 3.2 Caracterización de los entornos educativos

Aunque a través de la Secretaría de Educación de Palmira y el Centro Zonal Palmira del ICBF se envió la invitación al 100% de las agentes educativas y docentes de Palmira de instituciones de educación inicial, solo 270 participaron de la encuesta virtual. En la Tabla 5 presentamos el número de participantes y las modalidades e instituciones a las que pertenecen. 76 participantes eran docentes del grado de transición, 56 de instituciones oficiales (12 rurales) y 20 de instituciones privadas (1 rural). 15 agentes educativas de la modalidad institucional privada (jardines privados) (2 rurales) participaron.

De las diferentes modalidades institucionales de ICBF participaron de la encuesta 133: 53 de CDI (2 rurales), 61 de hogares infantiles (9 rurales) y 19 de jardín comunitarios (7 rurales). De la modalidad comunitaria participaron 5 agentes educativas (1 rural), y de la modalidad familiar 35, que 24 pertenecen a la modalidad de Desarrollo Infantil en Medio Familiar (DIMF) (1 rural) Y 11 a Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar-Familia, Mujer e Infancia (HCB FAMI) (5 rural). Se excluyeron 6 participantes de los análisis debido a que 5, aunque eran docentes, ejercían cargos administrativos y 1 porque era docente, pero de primero de primaria.



### 3. RESULTADOS

**Tabla 5. Docentes y agentes educativas participantes por modalidad.**

Modalidad	Total	Tipo de institución	No de participantes	Ins. Rurales
Grado de Transición	76	Institución educativa oficial	56	12
		Establecimiento educativo privado	20	1
Modalidad institucional privada	15	Jardín infantil privado	15	2
Modalidad institucional ICBF	133	CDI	53	2
		Hogar infantil	61	9
		Jardín comunitario	19	7
Modalidad Comunitaria	5	Hogar comunitario	5	1
Modalidad familiar	35	Desarrollo Infantil en Medio Familiar (DIMF)	23	12
		Hogares comunitarios de Bienestar Familiar-Familia, Mujer e Infancia (HCB FAMI)	12	4
Excluidos	6	-	6	-
<b>Total</b>			<b>270</b>	<b>27</b>

En los grupos focales virtuales asincrónicos participaron 15 personas. En el primero grupo participaron 5 docentes de transición de la modalidad oficial. En el segundo grupo participaron 10 agentes educativas de las modalidades institucionales de ICBF.

A continuación, se presentan los resultados organizados a partir de los tres componentes priorizados: Ambientes educativos y protectores, talento humano y proceso educativo. Para cada uno de ellos se presenta tanto la información de la encuesta, como la información cualitativa recogida a través de los grupos focales.



## 3. RESULTADOS

### 3.2.1 Ambientes educativos y protectores

#### a. Espacio físico y materiales

En este componente se exploran los espacios físicos y los materiales con los que cuentan los entornos educativos. De acuerdo con las condiciones de calidad planteadas para la educación inicial (MEN, 2014) estos espacios son clave para que las niñas y los niños interactúen con sus compañeros y con las agentes educativas a partir de experiencias novedosas y enriquecidas. En este componente se tiene en cuenta también la garantía de condiciones de seguridad, salubridad que garantizan el bienestar.

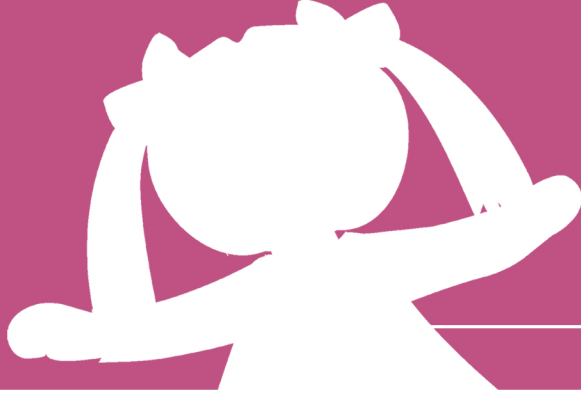
Cuando analizamos globalmente las respuestas de las agentes educativas/docentes sobre la seguridad y adecuación de las instalaciones físicas de la institución en la que trabajan encontramos que el 48,2 3% considera que su mejora es altamente prioritaria, el 43,6% considera que es moderadamente prioritario y solo el 8,2% lo considera algo de baja prioridad (ver Tabla 6).

**Tabla 6 Mejora en los edificios e instalaciones (espacios)**

Tipo de institución	Alta prioridad	Moderada prioridad	Baja prioridad
	%	%	%
Transición I.E oficial	78.9	17.3	3.8
Transición E. E privado	47.1	29.4	23.5
Jardín Infantil privado	53.2	38.9	7.9
Modalidad institucional ICBF	58.3	33.3	8.3
Modalidad Comunitaria	0.0	100.0	0.0
Modalidad Familiar	51.4	42.9	5.7
<b>%Total</b>	<b>48.2</b>	<b>43.6</b>	<b>8.2</b>

Cuando analizamos estas respuestas por modalidad encontramos que las agentes educativas y docentes de las modalidades públicas (tanto del grado de transición como en las modalidades institucionales) tienden a considerar en mayor medida como una prioridad alta

la mejora en las instalaciones y las condiciones de seguridad. Así, en el grado de transición en las instituciones educativas oficiales el 78,9% de las docentes considera como una alta prioridad mejorar este aspecto, lo que está por encima del promedio global.



### 3. RESULTADOS

Esta consideración es mucho menor en los grados de transición de los establecimientos educativos privados, que está en 47,1%, por debajo del promedio global. El porcentaje de docentes del grado de transición que considera que los edificios y las instalaciones son adecuadas, y que por tanto su mejora es una prioridad baja, también se diferencia entre las modalidades de transición pública y privada. Mientras que solo un 3,8% de las docentes de instituciones oficiales consideran esta baja prioridad, en las privadas esta consideración aparece en un 23,5% de las docentes, lo que se ubica por encima del promedio global (7,7%). En los grupos focales con las docentes de transición esta preocupación por los espacios se discutió:

“Nosotras contábamos con una escuela amplia, ventilada, pero fueron espacios físicos que primero tuvimos que adecuar, luego los perdimos, los empezamos a perder por situaciones, por ejemplo, que llegaron las palomas al colegio y comenzaron a dañar los techos...y lo que nos dijeron es que teníamos que aprender a convivir con las palomas porque eso era un problema aquí en Palmira...la administración no dio una respuesta para las palomas...” (B.A).

“para mí la escuela cuenta con una infraestructura excelente, la verdad es que son pocas las escuelas que tienen el espacio para crear todos los espacios que nosotros tenemos...la escuela vos vas y es hermosa...entonces teníamos una sala de juguetes, que era una sala amplia, acondicionada, bonita y los niños iban y de un momento quedamos sin sala...teníamos dos patios y en uno de los patios se tenía la zona de juego, una casa de juegos también en madera y todo

lo fuimos perdiendo porque desgraciadamente todo se va dañando...como todo en lo público se abandona...” (FA)

“Yo fui en estos días y si me dio tristeza ver la escuela, la escuela se ve limpia, pero todos los espacios se han perdido. Por ejemplo, a la biblioteca, usted no puede entrar a esa biblioteca...el olor no te deja entrar porque la parte de arriba del techo...ese salón no sé cómo gracias a Dios nunca le pasó nada grave porque la humedad todo lo ha dañado...ya no existe biblioteca...los techos de nuestra escuela siguen llenos de goteras, cuando medio llueve este salón se moja o sea que cuando cae un aguacero grande el colegio se inunda, entonces tenemos un espacio muy bonito, que lo hemos arreglado muchas veces con nuestros propios recursos, pero ya nos cansamos, ya no tenemos las mismas fuerzas”. (I.C)

“Nuestra escuela, es una escuela de verano porque en invierno...Yo he tenido una gotera desde que estoy ahí y esa gotera...y la respuesta fue pues pásese a otro salón. Es que el día que llueve me toca juntar todos los niños para que queden lejos del espacio de la gotera...el peligro de esos techos, esos techos se pueden derrumbar...incluso el restaurante, al restaurante le corre el agua...nosotros estamos sintiendo que estamos siendo ignoradas en muchas cosas, que no nos tienen en cuenta y eso que hemos hecho cosas de bolsillo nuestro porque nos dicen que no hay presupuesto, pero la verdad nos cansamos, ya no tenemos las mismas fuerzas” (B.A)



## 3. RESULTADOS

Por su parte, Las agentes que trabajan en la modalidad familiar, aunque realizan sus encuentros primordialmente en las casa con las familias de los niños y niñas, también consideran que los espacios de encuentro grupal (cuando los hay) requieren una mejora de los espacios.

Al analizar las dos modalidades institucionales privada y pública, encontramos que en la modalidad institucional privada (jardín infantil) el 53,2% de las docentes consideran que la mejora en los espacios es de alta prioridad. Mientras que en la modalidad institucional ICBF, las agentes educativas consideran esta alta prioridad en un 58,3%. Aunque encontramos similitud entre la priorización que las agentes educativas del sector privado y público de las diferentes modalidades le dan a la mejora de los edificios e instalaciones, en esta modalidad esa diferencia es mucho menor que la presentada previamente para el grado de transición.

En los grupos focales con las agentes educativas de la modalidad institucional del ICBF el tema de los espacios y la infraestructura también se discutió:

“Nosotros consideramos que el espacio está bien...pero como son 125 niños cuando implementamos una actividad global si se ve un poco restringida la infraestructura, pero cuando lo hacemos de forma individual, por grupo me parece que está acorde” (J.F)

“Yo llevo 25 años en el hogar infantil... a lo largo de los años nosotros los hemos acondicionado con los espacios de los salones y nos ha funcionado para dar cumplimiento con los requerimientos de Bienestar Familiar...

en cuanto a la seguridad, las rejas, la seguridad de los niños para que no tengan peligro, en la señalización...el riesgo que de pronto nosotros tenemos es en las escaleras, pero pues eso hace parte de la educación que uno de le a los niños porque en la mayoría de las viviendas hay escaleras, entonces eso se va dando manejo en educación para que los niños vayan aprendiendo a usarlas de manera segura...nosotros cuando tenemos visitas y nos hacen recomendaciones...siempre vamos ajustando todo para contar con los requerimientos porque nosotros tenemos un componente que se llama ambientes educativos y protectores y nosotros sabemos que hay unos puntos que tenemos que cumplir y lo hacemos...aunque claro, siempre nos han dicho que el hogar es pequeño para el número de niños y bueno pues uno quisiera un lugar inmenso, con espacios al aire libre, con zonas de juego pero no tenemos los recursos...pero nosotras siempre buscamos que las actividades pedagógicas se den de la mejor manera posible, siempre nos adaptamos a lo que tenemos para sacarle el máximo provecho” (M.V)

“Nosotras siempre hemos soñado con una casa del lado para que no la regalen, no la donen y poder hacer un lugar de juegos que siempre hemos soñado....sobre todo ahora, porque en otros tiempos nosotros teníamos algo muy rico y era que podíamos salir con los niños, teníamos un polideportivo, un



### 3. RESULTADOS

parque infantil entonces nosotros podíamos salir todos los viernes y ese era el día más feliz para los niños, ahora con todas las leyes que están saliendo uno ya no puede salir con los niños...así que bueno en nuestro espacio pequeño hacemos lo que podemos y cuando podemos hacer integraciones con los padres, bajo la responsabilidad de ellos pues salimos” (J.F)

Cuando en el grupo focal se indaga acerca de estos lineamientos sobre seguridad que reglamentan las salidas para disfrutar del espacio de la comunidad, las agentes educativas plantean lo siguiente:

“Con todas las reformas en los lineamientos sacar a los niños se volvió muy complicado, eso es mucho riesgo y nosotros optamos por cancelar las salidas, antes nosotros íbamos con los niños a la iglesia si era el día de la ceniza o íbamos al parque...pero ahora solo lo hacemos cuando contamos con el acompañamiento de los padres por ejemplo cuando el desfile de Halloween o así...porque si no es muy complicado entonces uno prefiere quedarse en su espacio y brindarle a los niños la seguridad necesaria...así está más tranquila la directora, nosotras, el representante legal...sobre todo por el sector en el que nosotras estamos...ya no nos hacemos ni siquiera afuera que eso era algo que a nosotras nos gustaba hacer...nos hacíamos afuerita y los airea uno...pero como todo se volvió tan inseguro y todo entonces ya ni eso lo podemos hacer...es que el sector de

nosotros es bastante famoso por la inseguridad, por allí hay niños que han sido víctimas de una bala perdida entonces son muchos riesgos” (M.V)

Las docentes de transición también reconocen

“En el año escolar nosotras hacemos un plan operativo de las actividades que se van a hacer en el año escolar, esto se hace en la semana de desarrollo institucional. Pero pues con todo lo que ha pasado las salidas pedagógicas se complicaron...han puesto unas medidas más estrictas y hay que hacer un montón de gestiones para que permitan hacer cualquier salida...entonces cada niño tiene que ir con su acompañante y nosotros tenemos que llenar unos papeles...primero pasamos el proyecto de la salida haciendo un cuadro que se llama PHVA, planear, hacer, verificar, actuar...entonces después se pasa a la rectora, al Consejo directivo, después de que estaba aprobado nosotros teníamos que ir a Secretaría de Educación con todos los papeles, desde los seguros del conductor del bus, los seguros de los niños...la ruta por donde se iba a ir, el estado del carro...y después los papás llenan un papel en donde autorizan la salida pedagógica...toda esta gestión nos pone más en cintura, pero entonces la gente dice que con tanto papeleo le da pereza salir porque eso requiere de mucha gestión” (FA)



### 3. RESULTADOS

En la encuesta, cuando analizamos globalmente las respuestas de las agentes educativas/docentes sobre su percepción acerca los objetos y materiales de aprendizaje con los que cuentan en la institución en la que trabajan,

encontramos que el 62,5% considera que es altamente prioritario su mejora, el 31,9% considera que es moderadamente prioritario y solo el 5,7% lo considera algo de baja prioridad (ver Tabla 7).

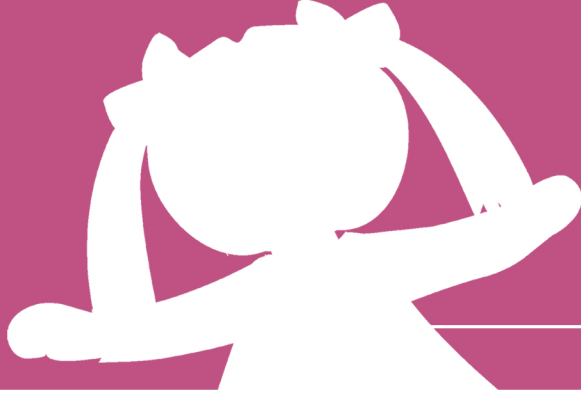
**Tabla 7. Mejora en los objetos y materiales de aprendizaje.**

Tipo de institución	Alta prioridad %	Moderada prioridad %	Baja prioridad %
Transición I.E oficial	79.2	20.8	0.0
Transición E. E privado	57.9	31.6	10.5
Jardín Infantil privado	76.9	7.7	15.4
Modalidad institucional ICBF	68.1	26.7	5.2
Modalidad Comunitaria	25.0	75.0	0.0
Modalidad Familiar	67.6	29.4	2.9
<b>%Total</b>	<b>62.5</b>	<b>31.9</b>	<b>5.7</b>

Al analizar estas percepciones por modalidad encontramos que en el grado de transición en las instituciones educativas oficiales el 79,2% de las docentes considera como una alta prioridad mejorar este aspecto, lo que está por encima del promedio global. Esta consideración es mucho menor en los grados de transición de los establecimientos educativos privados, que está en 57,9%.

Cuando en el grupo focal se indaga acerca de los materiales y objetos de aprendizaje, las docentes afirman que:

“La escuela de nosotros contaba con unos materiales increíbles, como equipo todas soñamos con unos rincones con muchos juguetes, materiales...nos metimos las manos al bolcillo y L, que es la que ha dirigido el proyecto de los rincones, movilizó a mucha gente, a los papás, y a nosotras para conseguir cosas...objetos reciclados, juguetes, materiales, vos no te imaginás cómo los niños se divertían en esos espacios, con los disfraces, con la cocinita, con todo...pero lastimosamente los espacios donde esos juguetes estaban se han venido abajo y aunque siguen ahí, amontonados en una esquina, ya no podemos usarlos”(F.E).



### 3. RESULTADOS

“Nosotras somos afortunadas porque tenemos incluso una sala de sistemas donde hay tablets, computadores...el problema es que estas no se pudieron volver a utilizar porque no había compromiso de algunos docentes...-dejaban los cargadores conectados toda la tarde, faltó esa parte, falta un compromiso y nos quedamos sin cargadores...yo digo que eso depende del compromiso...cuando a usted no le cuesta algo, a usted no le importa ese algo...yo creo que mucha gente, incluyendo las directivas de la institución, no se dieron cuenta de lo importante que era esa sala de juguetes para los niños y las docentes... yo pienso que mis compañeras siempre quisieron tener un buen lugar de su trabajo, ofrecerle a los niños un buen espacio, pero estamos sintiéndonos ignoradas en muchos procesos de la institución porque nunca hay presupuesto y falta compromiso, incluso de algunas de las docentes” (IC).

En la modalidad familiar del ICBF la priorización es alta, aunque apenas por encima del promedio. La Modalidad comunitaria es la única que considera la mejora de los objetos y materiales de aprendizaje como de prioridad moderada. Sin embargo, debido a la poca participación de agentes educativas de esta modalidad, esta información no debe considerarse como representativa.

En la modalidad institucional privada (jardín infantil) encontramos que el 76,9% de las docentes

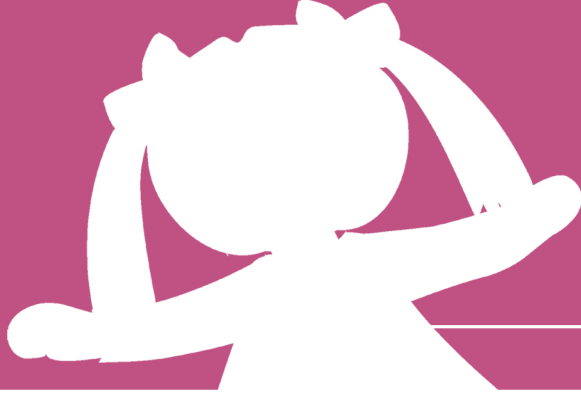
consideran que la mejora en los objetos y materiales de aprendizaje es de alta prioridad, lo que se ubica por encima del promedio global. En comparación, la modalidad institucional ICBF considera esta alta prioridad en un 68,1%, que es apenas por encima del promedio.

Cuando en el grupo focal se indaga acerca de los materiales y objetos de aprendizaje esta prioridad en la mejora no se hace evidente, pues las agentes educativas afirman que:

“A mí me parece que en ese sentido del material didáctico estamos bien, la directora nos pregunta ¿qué necesitan? Hay un dinerito, ¿qué podemos comprar?” (M.V)

“Cuando el material llega a la institución llega en un buen estado, además son materiales muy didácticos que se intentan comprar de acuerdo a los lineamientos...la directora siempre nos pregunta que necesitamos, también sabemos que hay que adaptarse al rubro y disponibilidad, pero casi siempre tenemos lo necesario si hablamos de comprar material...” (A.A)

“El hogar infantil nos da un material y nosotros tenemos que aprender a convivir con ese material, depende de lo recursivo que seamos...-nosotras somos conscientes de que tenemos que cuidar el material y organizarnos con los padres... cada una va organizando con los padres de familia organiza el lugar y pedimos cosas reciclables, casi siempre pedimos material reciclado” (M.T)



### 3. RESULTADOS

“Cuando yo inicié hace 25 años uno utilizaba todo tipo de cosas, que las lentejas, que los frijolitos, pero ahora uno ya no puede pedir eso porque le reclaman que eso es un desgaste porque uno está desperdiciando los alimentos, pero estamos aprendiendo con los nuevos lineamientos...casi siempre usamos material reciclable” (J.F)

#### b. Identificación de casos de riesgo

Un aspecto clave para garantizar entornos protectores, seguros y que impacten positivamente el bienestar, desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas de primera infancia es la construcción de prácticas que permitan el seguimiento de cada niño y niña, así como la identificación y atención temprana de situaciones de riesgo. Por esta razón, en este apartado presentamos la información que comparten las docentes y agentes educativas del tipo de seguimiento que hacen a los procesos individuales de los niños y niñas.

De acuerdo con las docentes/agentes educativas la documentación y seguimiento del desarrollo, bienestar y aprendizaje de cada niño y niña es un elemento importante de su práctica diaria. Todas las agentes educativas y docentes de las diferentes modalidades públicas dedican al menos media hora a realizar estos procesos de seguimiento, el 49,4% de ellas afirman que este es un proceso al que dedican más de dos horas diarias. Aunque en las modalidades privadas la documentación y seguimiento también es parte importante de sus prácticas, hay un 5,55% de las docentes de transición y un 6,67% de las agentes educativas de jardines infantiles privados que reconocen que no los realizan diariamente.

**Tabla 8. Tiempo diario invertido en la documentación del desarrollo, bienestar y aprendizaje de los niños**

Tipo de institución	Nunca	Entre 30' y 1 hora	Entre 1 y 2 horas	Más de 2 horas
	%	%	%	%
Transición I.E oficial	-	23.22	39.28	37.5
Transición E. E privado	5.55	22.22	33.33	38.88
Jardín Infantil privado	6.67	13.33	33.33	46.67
Modalidad institucional ICBF	-	24.39	34.15	41.46
Modalidad Comunitaria	-	25	-	75
Modalidad Familiar	-	5.72	37.14	57.14
<b>%Total</b>	<b>2.0</b>	<b>19.0</b>	<b>29.5</b>	<b>49.4</b>



### 3. RESULTADOS

Al indagar sobre la efectividad de estos procesos para identificar casos de riesgo el 71,2% del total de las agentes educativas/docentes reconocen que son altamente efectivos, el 23,2% medianamente efectivos y solo el 5,6% poco efectivos (ver Tabla 9).

**Tabla 9. Efectividad de la documentación y seguimiento del desarrollo, bienestar y aprendizaje de los niños para identificar casos de riesgo.**

Tipo de institución	Altamente efectivos		Medianamente efectivos		Poco efectivos	
	%		%		%	
Transición I.E oficial	80.4		17.9		1.7	
Transición E. E privado	60		30		10	
Jardín Infantil privado	60		26.7		13.3	
Modalidad institucional ICBF	75.2		21.8		3	
Modalidad Comunitaria	80		20		-	
Modalidad Familiar	71.4		22.9		5.7	
<b>%Total</b>	<b>71.2</b>		<b>23.2</b>		<b>5.6</b>	

A pesar de que las agentes educativas/docentes consideran que los procesos de seguimiento son efectivos para la identificación de situaciones de riesgo, la activación de las rutas de atención para estas situaciones todavía tienen un impacto limitado (ver Tabla 10).

**Tabla 10. Nivel de efectividad de las rutas de atención para atender casos de riesgo.**

Tipo de institución	Altamente efectivos		Medianamente efectivos		Poco efectivos	
	%		%		%	
Transición I.E oficial	14.3		62.5		23.2	
Transición E. E privado	5		80		15	
Jardín Infantil privado	13.3		80		6.7	
Modalidad institucional ICBF	2.3		90.2		7.5	
Modalidad Comunitaria	-		100		-	
Modalidad Familiar	14.3		68.6		17.1	
<b>%Total</b>	<b>8.2</b>		<b>80.2</b>		<b>11.6</b>	



### 3. RESULTADOS

En los grupos focales analizamos esta cuestión:

“Nosotros tenemos tres formatos, uno es el de caracterización, otro es el de seguimiento al desarrollo que se hace mensual en donde nosotros contactamos a las familias y observamos al niño como se encuentra... y a diario tenemos un diario de campo en donde plasamos todo lo del día a día, ahí nosotros si vemos algo que no nos gusta, o que vemos que se le dificulta, lo remitimos y si es necesario se activa la ruta...”(M.Z, agente educativa). “Cuando una familia va a ingresar a un niño a la institución se realiza todo el proceso de la caracterización y allí se hace la identificación de las diferentes situaciones...que si es un niño en condición de discapacidad, o tiene un diagnóstico en torno al tema cognitivo, o cuando tenemos un niño en riesgo de obesidad o desnutrición...siempre verificamos el riesgo en cada uno de los componentes que desarrollamos en la institución...si vemos que hay un niño que presenta un riesgo en temas familiares, comportamiento o así pues se hace el proceso de enviar a psicología o a la nutricionista... miramos a ver si hay algún avance...si en la institución se ve que la situación va más allá de lo que nosotros podemos hacer entonces se activan las rutas y entonces ICBF de alguna manera están super pendientes en asegurar que la solución a esta situación sea pronta y de no revictimizar...que era lo que ocurría antes. Yo creo que el sistema funciona para identificar el riesgo y activar la ruta, el problema es que estos procesos

se dilatan cuando se llegan a las entidades municipales...hablando de las EPS por ejemplo porque los tiempos de espera para empezar a darle atención a esto son muy largos y complejos. Lastimosamente cuando hablamos de un proceso de consultas prioritarias a veces estas consultas ni siquiera las hay...cuando se tienen que enviar los casos a comisaría o fiscalía se hace aún más compleja la situación y yo digo que hay niños que viven procesos de dos y tres años y que las familias y los niños terminan siendo revictimizadas por estas instituciones municipales”. (M.Z, agente educativa).

“Nosotros tenemos un formato institucional que es el libro observador y ahí vamos consignando las características de cada niño...sin embargo con mis compañeras trabajamos otros formatos, uno es el de anamnesis para conocer la caracterización familiar al inicio del curso y otro es una bitácora de cada estudiante, que nos permite ver con más detalle el proceso de cada uno...con estos formatos nosotros podemos identificar situaciones de riesgo...nosotros cuando identificamos algo lo informamos a la coordinadora y después citamos a los padres y les sugerimos una evaluación, pero el problema es que la mayoría de veces con las EPS eso no funciona, los procesos se alargan y la atención se queda ahí...pero desde hace pocos años la Secretaría de Educación ha formado un comité que apoya a la instituciones, ahí hay una psicóloga, una trabajadora social creo, una terapeuta ocupacional...y ellos vienen cuando a apoyar el

### 3. RESULTADOS

proceso...incluso creo que ellos mismos se encargan hacer las gestiones con la EPS o lo que sea necesario. El problema es que ese comité funciona a medias la verdad...en la institución se hace mucho énfasis en las rutas de atención, y se supone que nosotras como docentes las debemos conocer y mostrar a los padres en la inducción...pero es que todavía nos falta un mayor conocimiento, a nosotros nos comparten información y la archivamos y solo cuando la necesitamos es que vamos a mirar cómo es que funciona esa ruta” (F.A, docente de transición).

Uno de los elementos que exploramos en la

encuesta y que trabajamos a fondo en los grupos focales fue el modelo de inclusión que se maneja en las diferentes modalidades de atención. Para esto se tuvieron en cuenta tres condiciones: necesidades educativas especiales, entornos familiares en riesgo socioeconómico y desplazamiento/migración.

De acuerdo con la encuesta el 24,62% de las agentes educativas/docentes afirman tener niños y niñas con necesidades educativas especiales, el 68,56% tener niños y niñas de entornos familiares en riesgo socioeconómico y el 53,78% niños y niñas desplazados o migrantes (ver Tabla 11).

**Tabla 11. Docentes y agentes educativas que atienden a niños y niñas en riesgo.**

Tipo de institución	Necesidades Educativas Especiales %	Entornos familiares en riesgo socioeconómico %	Desplazados o migrantes %
Transición I.E oficial	39.28	80.36	71.43
Transición E. E privado	25	20	5
Jardín Infantil privado	28.57	21.43	0
Modalidad institucional ICBF	26.63	71.27	60.26
Modalidad Comunitaria	0	80	60
Modalidad Familiar	8.57	91.43	48.57
<b>%Total</b>	<b>24.62</b>	<b>68.56</b>	<b>53.78</b>

Otro de los elementos que las agentes educativas/docentes considera fundamental tiene que ver con garantizar la atención y educación inclusiva de niños con necesidades educativas especiales. El 73,2% lo considera de alta prioridad, el 23,9% de moderada prioridad y solo el 2,9% de baja prioridad (ver Tabla 12).

### 3. RESULTADOS

Tabla 12. Nivel de prioridad de mejora en la atención de niños y niñas con necesidades educativas especiales.

Tipo de institución	Alta prioridad %	Moderada prioridad %	Baja prioridad %
Transición I.E oficial	85.18	14.82	-
Transición E. E privado	47.37	42.1	10.53
Jardín Infantil privado	71.43	28.57	-
Modalidad institucional ICBF	81.1	14.96	3.94
Modalidad Comunitaria	75	25	-
Modalidad Familiar	79.41	17.65	2.94
<b>%Total</b>	<b>73.2</b>	<b>23.9</b>	<b>2.9</b>

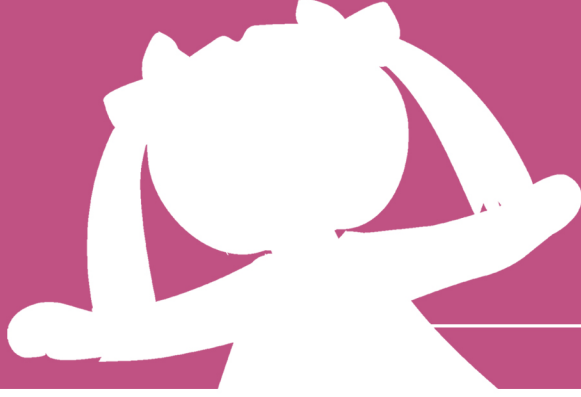
En los grupos focales analizamos a fondo cómo funciona el sistema de inclusión en las diferentes modalidades y encontramos que de las tres condiciones de riesgo identificadas la que genera a las agentes educativas/docentes más preocupación tiene que ver con los niños y niñas con necesidades educativas especiales:

“El primer déficit que hay en la inclusión es que no nos han capacitado a las docentes como debe ser, nosotros debemos ser los números uno, debemos estar preparadas para recibir a cualquier niño en situación de discapacidad y eso no está ocurriendo...cuando hemos tenido niños en esas condiciones nos ha tocado leer por nuestra cuenta y hacer lo que podemos...porque seamos sinceras, la Secretaria de Educación forma comité, y no necesariamente con persona adecuadas, yo pensaría que son puestos políticos porque

vos vas nos reunimos y nos damos cuenta que nosotras podemos saber más que el mismo capacitador” (I.C, docente de transición).

“Yo te digo además de la formación, no tenemos un material, entonces a mí me dicen este niño llegó con tal cosa, que es medicado, que se tiene que tomar la pastica, pero yo leo en Google y me dice que puedo ponerlo a trabajar en tal material con bolitas para estimular, pero las bolitas y el material no existe, no existe material didáctico para esas personas...no tenemos infraestructura, no tenemos material, no tenemos un buen comité desde Secretaría y no tenemos capacitación” (B.A, docente de transición).





### 3. RESULTADOS

“Yo te voy a ser muy sincera y te digo que cuando llega a nosotros un niño en condición de discapacidad pues eso es muy problemático...porque la única ayuda que tenemos es que ese niño cuenta por dos estudiantes...entonces decime ¿yo cómo hago para atender al mismo tiempo a este niño y a los otros 30 estudiantes? Uno por amor hace lo que puede, y yo busco en Google y creo planes caseros para adaptar las actividades...pero hay casos extremos...por ejemplo hace un par de años estuvo con F una niña que todo el tiempo se salía del salón, tenía muchas dificultades para seguir instrucciones, le pegaba a los compañeritos, le robaba las cosas a la maestra...F no sabía qué hacer, porque o la atendía a ella o a los otros niños...a pesar de que se hizo remisión, se activó la ruta...a lo largo del curso escolar no hubo sino evaluaciones, pero de intervención nada...y claro cuando pasó a primero ahí si fue que dijeron que la niña tenía una esquizofrenia e hicieron los cambios para que tuviera el acompañamiento necesario...” (F.A, docente de transición)

“Una de las grandes falencias es que las ayudas de la Secretaría de educación no funcionan...como son puestos políticos pues no existe una continuidad, van al salón y le dicen cuenten como es este niño y uno les cuenta, les muestra el observador, pero a la final vienen una sola vez y listo, no hay un proyecto no hay continuidad para trabajar con esos niños. Yo siento que vienen, tiran a los niños a las intuiciones educativas y con eso creen que

se está haciendo inclusión” (M.A, docente de transición).

“A este proceso de inclusión todavía le falta mucho, inclusive cuando se llevan estos casos a las mesas técnicas, siempre he querido dejar este tema a la luz, de poder hacer algo, una articulación a través de instituciones municipales, ayudar con la capacitación, porque lastimosamente hablamos de inclusión, pero nos falta mucho para hacer de este proceso algo que funcione, se promueve que los niños en condición de discapacidad hagan parte de las aulas regulares, pero luego nadie sabe cómo hacerlo, ni aportan recursos...”(L.A, agente educativa).

“Yo creo que la capacitación sobre estrategias de inclusión no solo debe hacerse para nosotras, sino también para las familias...sabemos que es uno de los probables factores que pueden llegar a la institución y a veces nos quedamos cortos en el acompañamiento, los padres necesitan conocer también cómo atender en casa estas situaciones” (A, agente educativa).

“Si nosotros tenemos personas o familias o usuarios con algún tipo de situación, tratamos siempre de buscar las estrategias e intentamos siempre dar el mejor servicio y ayudar en lo que más podamos, pero depende completamente de nosotras...” (M.F, agente educativa)

## 3. RESULTADOS

### 3.2.2 Talento humano

La educación inicial de calidad, de acuerdo con las orientaciones para la atención integral, debe contar con un talento humano idóneo y pertinente. Se consideran a las agentes educativas y docentes el actor clave, pues son ellas las encargadas de planear, realizar, evaluar y documentar las estrategias de cuidado y educación, es decir, de concretar en la práctica los lineamientos que se han diseñado en la Política Pública de Atención Integral para la Primera Infancia.

“El talento humano es el que lidera el trabajo pedagógico, organiza y planea el ambiente, selecciona los materiales, establece los momentos de la jornada y los dota de sentido, planifica las experiencias y hace seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños, enriqueciendo sus acciones en condiciones de seguridad en las que puedan actuar con tranquilidad” (MEN, 2014, p.21).

En esta investigación la caracterización del talento humano se centró en explorar la formación inicial y continua de las agentes educativas/docentes, su experiencia, el tipo de contratación, su nivel de satisfacción y la proporción de niños y niñas por agente educativa. A continuación, describimos cada uno de estos aspectos.

#### a. Formación inicial y continua de las agentes educativas

Al analizar la formación inicial de la totalidad de las agentes educativas/docentes encontramos que un 40,15% tienen un título universitario de pregrado, 39,39% un título técnico o tecnológico y solo un 1,51% de secundaria. En cuanto a estudios de posgrado el 15,15% cuenta con una especialización y solo el 3,79% de maestría o doctorado (ver Tabla 13). Encontramos que son las docentes de transición las que tienen un nivel educativo más alto, especialmente las que pertenecen al sector oficial.

Tabla 13. Formación inicial de las agentes educativas/docentes

Tipo de institución	Doctorado/ Maestría %	Especializa- ción %	Estudios univ Pregrado %	Estudios técni- co o tecnológi- co %	Secundaria %
Transición I.E oficial	14.28	60.72	21.42	3.57	-
Transición E. E privado	-	10	45	45	-
Jardín Infantil privado	-	20	33.33	46.67	-
Modalidad institucional ICBF	0.63	-	40.79	56.86	1.72
Modalidad Comunitaria	-	-	40	60	-
Modalidad Familiar	2.85	2.85	65.70	25.70	2.85
<b>%Total</b>	<b>3.79</b>	<b>15.15</b>	<b>40.15</b>	<b>39.39</b>	<b>1.51</b>



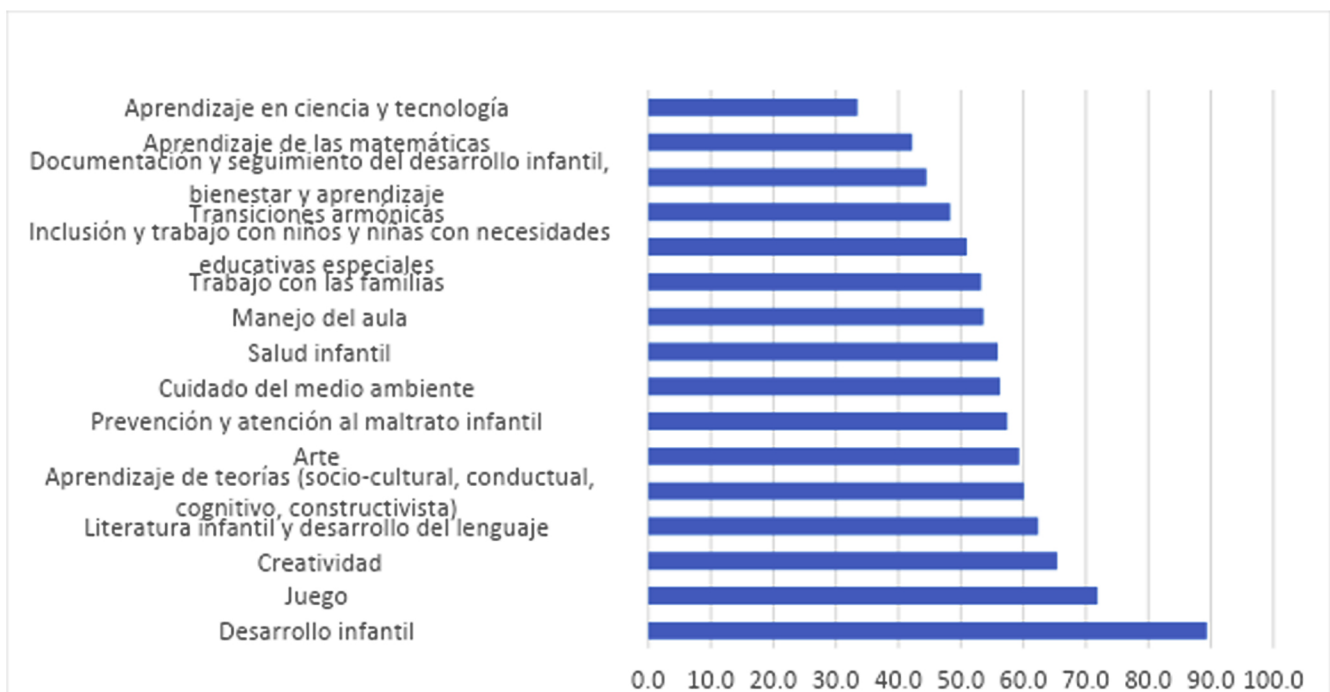
### 3. RESULTADOS

Al preguntarle por los contenidos que trabajaron en sus programas de formación inicial encontramos que las áreas en las que más agentes educativos/docentes recibieron formación fue en desarrollo infantil (89,35%), juego (71,86%), creatividad (65,40%), literatura y desarrollo del lenguaje (62,36%). Las áreas en las que menos docentes recibieron formación fue en el aprendizaje de las ciencias y la tecnología-STEM (33,46%), aprendizaje de las matemáticas (42,21%), documentación y seguimiento al desarrollo y el aprendizaje (44,49%), transiciones armónicas (48,29%) (ver Fig 2).

Resaltamos la formación en inclusión y trabajo con niños y niñas con necesidades educativas especiales. Aunque el 50,95% de las docentes dicen que se han formado en este tema,

una constante en las diferentes modalidades es que, incluso aquellas que han recibido esta formación, no se sienten con las capacidades para trabajar adecuadamente esto en su práctica educativa cotidiana.

En la Tabla 14 se muestra el porcentaje de agentes educativos/docentes de cada modalidad que se han formado en cada una de las áreas. Las docentes de transición oficial en las áreas que más han recibido formación es en desarrollo infantil (94,55%), juego (90,91%), literatura infantil y desarrollo del lenguaje (85,45%). Y las áreas en las que menos formación han recibido son documentación (45,45%), inclusión (49,09%), aprendizaje en ciencia y tecnología (52,73%), prevención y atención al maltrato infantil (54,55%), transiciones armónicas (56,36%).



**Figura 2. % total de agentes educativas/docentes/ que recibieron formación en cada área de conocimiento.**



## 3. RESULTADOS

Las docentes de transición privado en las áreas que más han recibido formación son desarrollo infantil (85%), juego (80%), aprendizaje de teorías (70%), creatividad (60%) y literatura y desarrollo del lenguaje (60%). Aquellas áreas en las que menos formación han recibido han sido documentación (20%), aprendizaje en ciencia y tecnología (25%) y trabajo con familias (25%).

Cuando analizamos las áreas de mayor formación del jardín privado encontramos el desarrollo infantil (100%), Juego (93,3%), Salud (86,7%). Y las áreas de menos formación son documentación (53,3%) y aprendizaje en ciencia y tecnología (60%).

En las modalidades institucionales del ICBF, las áreas de mayor formación son desarrollo infantil (90,2%), juego (58,6%), prevención y atención del maltrato (57,9%) y creatividad (57,1%). Y aquellas en las que menos formación han recibido ha sido ciencia y tecnología (23,3%), aprendizaje de matemáticas (30,1%) y transiciones armónicas (40,6%).



### 3. RESULTADOS

**Tabla 14. % por modalidad de agentes educativas/docentes/ que recibieron formación en cada área de conocimiento.**

Elementos incluidos en la formación inicial	TO %	TP %	JP %	ICBF %	MC %	MF %	TOTAL %
Desarrollo infantil	94.5 5	85.00	100.00	90.23	80.00	77.14	89.35
Salud infantil	69.0 9	40.00	86.67	48.87	40.00	60.00	55.89
Juego	90.9 1	80.00	93.33	58.65	80.00	77.14	71.86
Creatividad	80.0 0	60.00	86.67	57.14	20.00	74.29	65.40
Transiciones armónicas	56.3 6	50.00	66.67	40.60	20.00	60.00	48.29
Trabajo con las familias	67.2 7	25.00	66.67	46.62	20.00	71.43	53.23
Aprendizaje de teorías (socio-cultural, conductual, cognitivo, constructivista)	74.5 5	70.00	66.67	51.13	80.00	60.00	60.08
Literatura infantil y desarrollo del lenguaje	85.4 5	60.00	73.33	51.13	40.00	68.57	62.36
Aprendizaje de las matemáticas	67.2 7	50.00	66.67	30.08	20.00	37.14	42.21
Aprendizaje en ciencia y tecnología	52.7 3	25.00	60.00	23.31	20.00	37.14	33.46
Arte	72.7 3	50.00	66.67	53.38	40.00	65.71	59.32
Inclusión y trabajo con niños y niñas con necesidades educativas especiales	49.0 9	40.00	66.67	48.12	40.00	65.71	50.95
Manejo del aula	60.0 0	50.00	86.67	48.87	20.00	54.29	53.61
Documentación y seguimiento del desarrollo infantil, bienestar y aprendizaje	45.4 5	20.00	53.33	44.36	40.00	54.29	44.49
Cuidado del medio ambiente	67.2 7	45.00	73.33	51.13	20.00	6.86	56.27
Prevención y atención al maltrato infantil	54.5 5	40.00	66.67	57.89	40.00	68.57	57.41



### 3. RESULTADOS

Por su parte, en la modalidad comunitaria las áreas que más agentes educativas han recibido formación son desarrollo infantil (80%), juego (80%), aprendizaje de teoría (80%), y en las que menos son creatividad (20%), transiciones armónicas (20%), trabajo con familias (20%), matemáticas (20%), ciencia y tecnología (20%), manejo del grupo (20%) y medio ambiente (20%).

Por último, en la modalidad familiar las áreas en las que más agentes educativas han recibido formación son desarrollo infantil (77,1%), juego (77,1%), creatividad (74,3%) y Trabajo con la familia (71,4%). Y en las que menos son matemáticas (37,1%) y ciencias y tecnología (37,1%), manejo del grupo (54,3%) y documentación (54,3%).

Cuando preguntamos en los grupos focales acerca de la formación inicial, las docentes de transición comentan que se sienten bien formadas, pero que hay una disonancia entre esa formación y las exigencias actuales:

“Yo creo que de lo que a mí me formaron en la universidad me sirvió muchísimo y pienso que las docentes que tenemos título universitario tenemos una delantera si lo comparamos con las que tienen formación técnica...nosotros por ejemplo en la escuela tenemos estudiantes de prácticas de primera infancia...y lo que yo veo es que el conocimiento que ellas tienen de pedagogía es muy limitado, como que les falta empaparse más de teorías y no hacer las cosas como a la carrera. Lógico la experiencia a uno le va dando muchas herramientas, pero yo veo que en la formación de las nuevas maestras hace falta como más capacitación, más conocimiento

pedagógico... maestras hace falta como más capacitación, más conocimiento pedagógico... en el trabajo ya del aula en sí...” (F.A, docente de transición)

“Yo cuando me formé en preescolar a mí me enseñaron sobre el juego libre, sobre las unidades didácticas...pero yo ahora lo que veo es que una parte importante del trabajo se basa en llenar formatos y en preparar a los niños para la primaria...no sé por qué se ha fusionado esto de creer que en el preescolar se pierde el tiempo si se juega...lo que yo aprendí en mi universidad es que el niño aprende a través del juego, que es más importante que maneje lateralidad, espacio tiempo a que maneje un horario y aprenda a leer y a escribir...” (M.A, docente de transición)

“Nosotros tenemos una tarea y es revisar nuestro plan de estudio de transición, porque igual todo ha cambiado y lo que nosotros aprendimos de pronto ya no nos sirve para las exigencias actuales de formación de los niños...o tal vez son las exigencias actuales de formación las que hay que revisar...yo creo que actualmente en transición estamos metidos en un modo carro-loco y creo que hemos perdido esa esencia” (M.A, docente de transición)

Por su parte, las agentes educativas de la modalidad institucional del ICBF coinciden en que su formación inicial no coincide con los lineamientos actuales, pero reconocen un avance importante en estos procesos para poder responder a esta nueva concepción de la formación de niños y niñas de primera infancia:

### 3. RESULTADOS

“Yo creo que la formación que recibimos no fue suficiente para este cambio de modelo...nosotras hemos tenido que aprender muchas otras cosas...y sobre todo cambiar el chip” (A.A, agente educativa)

“Aquí en la institución tuvimos que aprender y cambiar...tuvimos que aprender, educar y capacitar a los docentes, porque nosotros hace 35 años teníamos metido en la cabeza, teníamos aquí en el chip que lo importante era que el niño hiciera la plana, que manejara izquierda y derecha, que las vocales y tuvimos que hacer esa capacitación... y así poder entender que los primeros cinco años son importantes en el desarrollo de la personalidad y todo lo que va a ser...entonces ya el profesor tuvo que entender...y estoy hablando a nivel general, no solo en mi institución, porque antes eso era más o menos lo que manejábamos...porque seamos sinceros, es más fácil manejar el cuaderno y tenerlo ahí sentado quieto con el cuaderno...entonces hubo también que cambiar ese chip en todas las profesoras de toda Colombia y hubo que hacer esas capacitaciones y ahí fue que el profesor también comenzó a tener herramientas y aprender sobre la importancia de desarrollar otras características, habilidades y estrategias pedagógicas y del conocimiento en los niños” (J.F agente educativa).

#### **Formación continua**

Uno de los elementos claves para el talento humano tiene que ver con el desarrollo de un plan de formación a partir de diferentes estrategias que les permita desarrollar conocimientos actualizados para apoyar el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas. En la encuesta realizada se preguntó a las docentes acerca del tipo de actividades en el que habían participado en los últimos dos años.

Encontramos que entre todas las modalidades de actividades de formación la más común entre todas las agentes educativas/docentes son los cursos, aunque solo el 54,35% de ellas afirma haber participado de ellas en los últimos dos años. Los otros tipos de actividades se realizan con mucha menor frecuencia. Solo el 19,16% ha participado de conferencias, el 12,02% ha tenido visitas de capacitadores en sus instituciones, el 9,93% participa activamente en una red y 4,53% realiza visitas a otras instituciones como parte de sus actividades de formación (ver Tabla 15).

### 3. RESULTADOS

**Tabla 15**

**% de agentes educativas/docentes que han participado en diferentes actividades de formación en los dos últimos años**

Tipo de institución	Cursos/ Seminarios Online/ Presencial %	Conferen- cias %	Visitas de ob- servación a otras institu- ciones %	Participación en una red de pro- fesionales %	Visitas de otras personas a su institu- ción %
Transición I.E oficial	48.55	23.19	5.07	7.97	15.22
Transición E. E privado	65.72	14.28	2.86	8.57	8.57
Jardín Infantil privado	42.86	14.28	17.86	10.72	14.28
Modalidad institucional ICBF	55.52	19.57	3.56	10.32	11.03
Modalidad Comunitaria	44.45	33.33	-	22.22	-
Modalidad Familiar	60.25	13.25	3.62	10.84	12.04
<b>%Total</b>	<b>54.35</b>	<b>19.16</b>	<b>4.53</b>	<b>9.93</b>	<b>12.02</b>

Esta cuestión se analizó en detalle en los grupos focales con las agentes educativas quienes plantean la necesidad de una formación para todos, y que no dependa de sus propios recursos económicos:

“Nosotras pensamos que la formación que se hace aquí al interior de la institución es buena, nos ha permitido aprender mucho...cambiar el chip acerca de las prácticas y de apoyar el desarrollo integral de los niños...pero si hablamos del apoyo para formarnos por fuera, ahí si que puedo decir que no...es que por ejemplo, nosotras en la institución tenemos a una familia...el papá y la mamá son sordos y nosotros necesitamos comunicarnos con ellos...lo ideal es que pudieran capacitarnos en lenguaje de señas, pero eso no se ha podido...”(M.V)

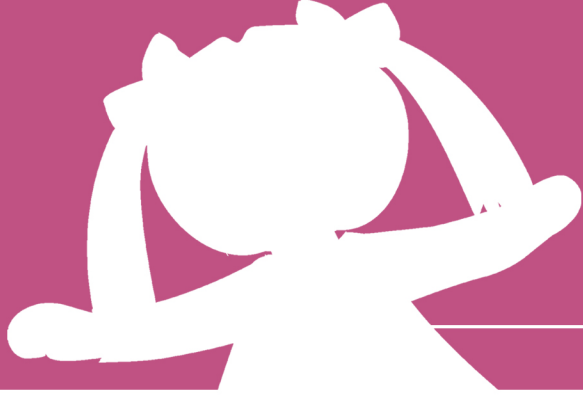
“Yo creo que la formación es muy importante,

pero aquí tenemos un problema y es que cursos si hay, pero...por ejemplo de violencia o de estrategias para trabajar con niños en tal condición...pero nosotras no los podemos pagar y no hay presupuesto para eso” (M.F)

Las docentes de transición reconocen también esta dificultad en acceder a un plan de formación alineado con sus necesidades:

“Nosotras si recibimos capacitaciones...las capacitaciones que de pronto crea la Secretaría de Educación, pero son capacitaciones muy generales...este año solo ha habido una específica de primera infancia que fue muy buena que fue del programa Todos a Aprender...pero las otras capacitaciones que son las que nos exigen porque se hacen en las semanas de desarrollo institucional buscan temáticas muy generales, cómo de salud mental, de cómo





### 3. RESULTADOS

el aula con los niños en general...pero específicas de preescolar pocas... (F.A)

"Nosotras vemos otras capacitaciones interesantes, pero nos toca pagarlas a nosotras, el colegio no invierte suficiente en capacitaciones...o si lo hacen dicen, escojan una de ustedes de preescolar y esa persona se encarga de comunicarla a las otras...y la verdad es que nunca se socializa nada porque nunca tenemos tiempo...entonces queda pues en la persona que fue" (F.E)

Las docentes, además de considerar la falta de capacitaciones ajustadas a sus necesidades, así como la falta de presupuesto consideran que la falta de tiempo también es una barrera importante:

"A nosotros la institución nos manda a conferencias, pero ya porque se las exigen...pero la verdad es que en la escuela no nos dan tiempo para capacitarnos...porque cuando nosotros nos hemos capacitado, cuando ha habido congresos o así, ha sido un problema que nos den permiso...y eso que nosotros pagamos. Por ejemplo, para el último congreso en Cali pedimos un permiso y no nos lo dieron...o sea que yo sí creo que falta más capacitación...porque es que te digo, para los directivos del colegio que uno vaya a capacitarse es dejar de que los niños falten un día al colegio y eso es perder el tiempo y no entienden que uno en la capacitación es calidad para darle uno a los niños una mejor capacitación" (F.A)

Cuando se les ha preguntado a las docentes acerca de las actividades de formación que podrían responder a sus necesidades, plantean dos estrategias importantes: el trabajo de formación dentro del mismo equipo, y la conformación de redes de formación con otras docentes de transición de la ciudad en donde puedan trabajar articuladamente y aprender de la experiencia entre colegas:

"Yo lo que creo que es clave en la formación es el trabajo en equipo...porque las que saben un poquito más en un área pues apoyan a las otras, todas estamos siempre dispuestas a aprender a compartir a pensar juntas cómo hacer las cosas mejor...yo por ejemplo, y no lo digo porque ella esté aquí, pero he aprendido mucho de F.A...ella con su experiencia me ha dicho mirá esto yo lo hago así y me funciona..." (M.A)

"Cuando nosotras nos reunimos como equipo de trabajo y hablamos por ejemplo de la parte de lectura, escritura o así decía mirá, yo hice esto con los niños y me resultó, o yo preparé estas fichas pedagógicas, mirá y las probás a ver si te funcionan...las compartíamos y decíamos mirá con esta ficha estoy trabajando la parte de matemáticas o de lectura...aquí la tienen para que la hagamos..."(F.E)

"Nosotros en el preescolar nos hemos sentido huérfanos desde hace mucho tiempo porque no ha habido desde la Secretaría de Educación como que presten una atención a qué es lo que está pasando en el preescolar...a unificar qué es lo que se hace en el preescolar, teniendo

### 3. RESULTADOS

en cuenta que cada institución se hacen cosas diferentes...y es que te digo nosotras hace años teníamos algo muy bueno y era lo que se llamaba los microcentros...en esas reuniones se exponían temas, ahí nos preguntaban en qué quieren que lo capaciten...o uno aprendía a partir de las experiencias de las compañeras porque entre nosotras nos capacitábamos. Había maestras que hacían cosas increíbles y aprendíamos mucho de esas experiencias, porque de lo que se trata es de aprender...Porque si no cada uno coge por su lado y todo el mundo es haga...el que más cuadernos lleve, el que lo haga más bonito, el que los niños aprendan las letras sin importar a costa de qué...”(F.A)

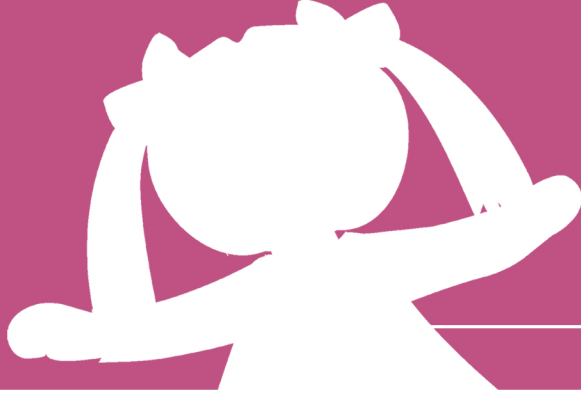
#### b. Experiencia de las agentes educativas

A partir del instrumento analizamos los años de experiencia laboral que tienen las agentes educativas/docentes en la educación con niños y niñas de primera infancia. Aquellas que mayor experiencia tienen son las docentes de transición oficial que de media tienen 25,26 años, a continuación, las de transición privado con 17,35 (ver Tabla 16)

En las modalidades institucionales encontramos que las agentes educativas de los jardines privados tienen de media 15,26 años de formación, mientras que las de modalidad institucional tienen 10,87. Las agentes educativas con menos años de experiencia son las de la modalidad familiar con 11,4 años y las de modalidad comunitaria con 9,6.

**Tabla 16. Años de experiencia de las agentes educativas/docentes en cada modalidad**

Tipo de institución	Años Experiencia
	Media
Transición I.E oficial	25.26
Transición E. E privado	17.35
Jardín Infantil privado	15.26
Modalidad institucional ICBF	10.87
Modalidad Comunitaria	9.6
Modalidad Familiar	11.4



## 3. RESULTADOS

En los grupos focales la experiencia se identificó como un factor muy importante a la hora de hacerle frente a los cambios.

“Nosotros somos un equipo con mucha experiencia y eso nos permite adaptarnos...los cambios nunca son fáciles, pero nosotras tenemos las herramientas para enfrentarlos. Además, la experiencia nos ayuda con iniciativas, por ejemplo L que tuvo el proyecto de los rincones, ella trabajó mucho, movió cielo y tierra para que eso se volviera una realidad...claro con el apoyo de todas” (IC, docente de transición).

“Yo creo que la experiencia es importante frente a las dificultades, porque mire, por ejemplo con el tema de las salidas...eso es un dolor de cabeza, pero nosotros sabemos que es importante para los niños y...bueno, ya hemos ido aprendiendo a lidiar con los formatos y con los permisos...y al final conseguimos lo que consideramos que nuestros estudiantes necesitan”(F.A, docente de transición).

“Pues es que la experiencia le sirve a uno para manejar las cosas y entenderlas...yo por ejemplo llevo 35 años trabajando con niños y obvio que han cambiado cosas, pero también se que hay otras cosas que no deben cambiar...por ejemplo el tema del juego libre...es que aunque los padres, o los profesores de transición y de primero insistan en la necesidad de escolarizar a los niños, yo siempre les digo no, es que mire ellos vienen a la institución a jugar...eso no es malo, a través del juego es que aprenden...” (JF).

### c. Tipo de contratación

Cuando analizamos el tipo de contratación encontramos que solo el 28,79% de las docentes y agentes educativas que participaron en la encuesta tienen un contrato a término indefinido (ver Tabla 17). Esto plantea una situación preocupante porque el 71,21% tiene contratos a término definido de los cuales el 17,42% es mayor a un año, el 31,44% menor a un año y el 22,35% es por prestación de servicio. Esta cuestión es importante si tenemos en cuenta que la permanencia de las docentes en puestos de trabajo seguros permite que todas las iniciativas de mejora en la atención y educación de los niños y niñas y de las familias tengan continuidad.

### 3. RESULTADOS

**Tabla 17. Tipo de contrato de las agentes educativas y docentes por modalidad**

Tipo de institución	Término indefinido %	Término definido >1 año %	Término definido <1 año %	Prestación de Servicios %
Transición I.E oficial	91.07	5.36	3.57	-
Transición E. E privado	30	30	30	10
Jardín Infantil privado	26.67	20	13.33	40
Modalidad institucional ICBF	12.50	29.87	43.43	14.20
Modalidad Comunitaria	20	20	-	60
Modalidad Familiar	-	11.43	2.85	85.72
<b>%Total</b>	<b>28.79</b>	<b>17.42</b>	<b>31.44</b>	<b>22.35</b>

Todas las docentes, excepto 1, que participaron en el grupo focal de transición tienen contrato a término indefinido, por tanto, este tema no fue discutido en profundidad.

La situación fue diferente con las agentes educativas de la modalidad institucional del ICBF:

“Es que el salario debería ser mucho, mucho mayor...y las condiciones mejores...yo por ejemplo tengo un contrato por prestación de servicios y cuando es así, tenemos que pagar la salud y tenemos que tener todo el tema de los aportes al día...y a lo que uno genera en el salario pues eso es un descuadre en lo que uno tiene que cumplir...y en poder cubrir sus necesidades como persona...sobre todo sabiendo todas las funciones que uno tiene que realizar...yo creo que tenemos que crear mucha conciencia”

“Es que es muy duro lo de las auxiliares pedagógicas...que son contratadas cada año esperando a ver si Bienestar da el aporte

para que ellas sigan...entonces esto es una tortura china pues...es que es muy triste porque uno ve que en las instituciones las cambian casi siempre cada año...no hay estabilidad laboral y no se reconoce el trabajo que se hace con los niños”

“Yo siento que la cosa se puso peor cuando se vino la estrategia de Cero a Siempre donde la mayoría de los hogares infantiles ya pasaron a estar dirigidas por padres o juntas administradoras a las que les dolía el programa, sino por fundaciones que se lucran y que no les importa el personal...no les importa sacar en noviembre personas que les han trabajado durante años, gentes que le ha dado la vida a la institución”

“Me siento bendecida, pero si uno se desmotiva porque uno hace su trabajo bien, con amor con agrado, pero cuando se está terminando el añito uno comienza a preocupar”



### d. Nivel de satisfacción

Exploramos el nivel de satisfacción de las agentes educativas en donde 1 se considera completamente insatisfecho, y 4 totalmente satisfecho. Lo que encontramos es que, a pesar de las condiciones descritas en el apartado anterior, las agentes educativas y docentes se encuentran satisfechas con su trabajo (ver Tabla 18).

**Tabla 18. Nivel de satisfacción de las agentes educativas y docentes**

Tipo de institución	Nivel de satisfacción
Transición I.E oficial	3.87
Transición E. E privado	3.7
Jardín Infantil privado	3.85
Modalidad institucional ICBF	3.75
Modalidad Comunitaria	4
Modalidad Familiar	3.76
<b>Total</b>	<b>3.8</b>

Exploramos el nivel de satisfacción en relación con el salario, los términos del contrato y las condiciones de trabajo en la institución. Siendo 4 totalmente satisfecho y 1 totalmente insatisfecho, encontramos que el total de las agentes educativas y docentes se encuentran muy satisfechas con las condiciones de trabajo de la institución (3.8).

Sin embargo, el nivel de satisfacción respecto a los términos del contrato es mucho menor (2,8) y aún menor cuando se trata del salario (2,6) (ver Tabla 19).



### 3. RESULTADOS

**Tabla 19. Nivel de satisfacción respecto al salario, términos del contrato y condiciones de trabajo en la institución**

Tipo de institución	Salario	Términos de contrato	Condiciones de trabajo en institución
Transición I.E oficial	2.63	3.27	3.89
Transición E. E privado	2.61	2.72	3.75
Jardín Infantil privado	2.42	2.85	4
Modalidad institucional ICBF	2.41	2.63	3.84
Modalidad Comunitaria	2.5	3	4
Modalidad Familiar	2.82	2.55	3.61
<b>Total</b>	<b>2.6</b>	<b>2.8</b>	<b>3.8</b>

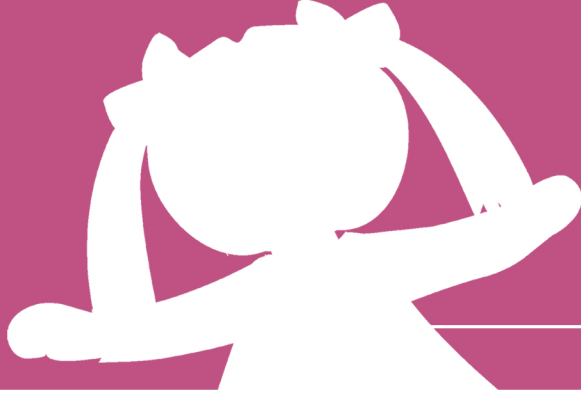
Este nivel de satisfacción lo exploramos también en los grupos focales y encontramos que las agentes educativas y docentes reconocen que les gusta mucho su trabajo y que en general el trabajo en el día a día en la institución es satisfactorio porque se sienten cuidadas sin embargo las el salario y las condiciones del contrato (especialmente el hecho de que sean temporales) les genera mucha insatisfacción:

“yo hago mi trabajo con amor, me apasiona lo que hago, lastimosamente en este momento sabemos que el tema de nuestra profesión está siendo muy golpeado...y yo sé que no es la institución porque sé que la directora se preocupa por nosotras y nuestros contratos y que si dependiera de ella tendríamos contratos a término indefinidos y con buenos salarios...pero es que con esta interrupción de contratos...es que ya estamos hablando de cabezas gigantes que lastimo-

samente han hecho que hoy estemos así... nuestra profesión es algo súper, súper importante y no se le está dando el valor a lo que hacemos en nuestra sociedad” (M.Z)

“En ciertos momentos uno se desmotiva, yo no me siento a veces, no por la institución porque ahí me siento muy bien...pero a uno le gustaría tener unas mejores condiciones, el salario debería ser muchísimo mejor” (AA)

“Yo estoy muy contenta en la institución...ahí me siento muy tranquila trabajando con el equipo de trabajo que tengo...también todos los días me levanto dándole gracias a Dios por mi trabajo, porque me levanto a trabajar y no me levanto a conseguirlo...pero sí también se desmotiva mucho uno en ese sentido...porque uno hace su trabajo bien, con amor, con agrado...pero cuando ya se está terminando el añito pues uno como que ya....comienza a temblar ...” (MV).



### 3. RESULTADOS

También preguntamos a las agentes educativas y docentes acerca del nivel de valoración que perciben (ver Tabla 20). Siendo 4 el máximo nivel de valoración y 1 el mínimo. El total de las agentes educativas se sienten altamente valoradas por los niños y niñas (3.9)

y por las familias (3.5). En cambio, sienten que la valoración de la sociedad sobre su trabajo y el impacto que tienen es mucho menos (2.6). Estas respuestas coinciden con los comentarios que surgieron en los grupos focales que presentamos en el previamente en el apartado de nivel de satisfacción.

**Tabla 20. Percepción de valoración de las agentes educativas y docentes**

Tipo de institución	Valoración por la sociedad	Valoración por los niños/as	Valoración por las familiar
Transición I.E oficial	2.42	3.94	3.56
Transición E. E privado	2.58	2.84	3.42
Jardín Infantil privado	2.35	4	3.46
Modalidad institucional ICBF	2.56	3.90	3.22
Modalidad Comunitaria	2.8	3.75	3.5
Modalidad Familiar	2.82	3.82	3.67
<b>Total</b>	<b>2.6</b>	<b>3.9</b>	<b>3.5</b>

#### e. Proporción de niños y niñas por agente educativa/docente

Al analizar la cantidad de niños y niñas a las que las agentes educativas/docentes deben atender en sus grupos se encuentra una diferencia importante entre las modalidades privadas y las públicas, siendo estas últimas las que mayor cantidad de niños y niñas tienen (ver Tabla 21). Mientras que las docentes de transición de instituciones educativas oficiales tienen una media de 24,85 niños y niñas de entre 5 y 6 años, las docentes de las instituciones privadas tienen una media de 11,37. Esto misma diferencia la encontramos al analizar la modalidad

institucional del ICBF. En los grupos de 4 a 5 años mientras en el jardín infantil privado hay una media de 15,14 niños y niñas, en la de ICBF de la misma edad tenemos 25,83. En los grupos de edad de entre 3 y 4 años en el jardín infantil privado tenemos 12 mientras en la modalidad de ICBF 23,87. En el grupo de edad de 2 a 3 años el jardín infantil tiene 9 niños y niñas mientras que en la modalidad institucional del ICBF hay 21, 09 niños y niñas. En el grupo de 1 a 2 años la media de niños y niñas por docente es de 11,33.

### 3. RESULTADOS

Tabla 21. Cantidad de niños y niñas por aula

Tipo de institución	Media Niños/as por grupo	Grupo Edad
Transición I.E oficial	24.85	5 a 6 años
Transición E. E privado	11.37	5 a 6 años
Jardín Infantil privado	15.14	4 a 5 años
	12	3 a 4 años
	9	2 a 3 años
Modalidad institucional ICBF	25.83	4 a 5 años
	23.87	3 a 4 años
	21.09	2 a 3 años
	11.33	1 a 2 años
Modalidad Comunitaria	14.6	3 a 4 años
	22	1 a 2 años
Modalidad Familiar	44.70*	0 a 4 años

Si comparamos los resultados de la encuesta con la proporción que los lineamientos de calidad proponen para cada una de las modalidades, encontramos que las aulas de transición cumplen con el máximo estipulado de 25 niños y niñas por docente. En cambio, en las modalidades institucionales de ICBF esta relación supera la propuesta que es de 20 niños y niñas por agente educativo. Lo mismo ocurre en esta modalidad con el grupo de niños y niñas de entre 2 y 3 años, pues la relación debería ser de 20 y las agentes educativas dicen que de media tienen 21,09 niños y niñas.

En el grupo de niños y niñas de 1 a 2 años la proporción también se supera, pues mientras que en los lineamientos plantean que la proporción debe ser de 10, las agentes educativas plantean que tienen 11,33 niños y niñas por cada agente educativa.

Estos resultados son mucho más evidentes cuando analizamos la cantidad de niños y niñas que las agentes educativas de la modalidad comunitaria dicen tener en su grupo: para el grupo de 3 a 4 años dicen tener 14,6 niños y niñas y en el grupo de 1 a 2 años 22.





## 3. RESULTADOS

En la modalidad familiar las agentes educativas no trabajan en grupos, sino que hacen el seguimiento a los niños y niñas dentro de sus familias, con algunas reuniones puntuales. Al analizar la cantidad de niños y niñas que tienen a cargo ellas plantean que la media es de 44,70, lo que está dentro del límite planteado por los estándares de calidad que es de 40 niños y niñas y 10 madres gestantes-lactantes.

En los grupos focales tanto las docentes de transición como las agentes educativas de las modalidades de ICBF plantearon este como uno de los grandes puntos que dificulta el adecuado seguimiento y apoyo al aprendizaje de los niños y niñas en las instituciones, especialmente cuando tienen que hacerle frente a alguna necesidad educativa especial:

“Nosotros consideramos que si realmente queremos hacer un buen seguimiento y ofrecerle a cada niño lo que necesita es necesario replantear la cantidad de estudiantes que tenemos en los grupos...porque es que mirá ¿cómo vamos a poder atender a un niño con una necesidad educativa especial al mismo tiempo que tenemos otros 30 estudiantes?” Es que tras de que nos ponen cada vez más niños, más niños nos llegan con necesidades...y qué pesar porque son los niños los que salen afectados porque no están recibiendo la atención y educación que necesitan..”(F.E)

“Cuando nosotros tenemos un estudiante de inclusión comenzamos a temblar...porque sabemos que la única consideración es que nos van a quitar uno ...o sea que ese niño vale por

dos...pero estaremos solas día a día buscando la manera de atenderlo al mismo tiempo que tenemos otros 28 estudiantes...” (IC)

“Yo por ejemplo el año pasado tenía dos niños de necesidades...entre ellas una niña con Síndrome de Down y ella todo el tiempo se salía del salón...que ve a que la niña está en el baño, que vea, que la niña está en el restaurante y yo tenía que dejar a todo el grupo solo para poder ir a buscarla...al final ni podía ofrecerle a ella lo que necesitaba ni a los otros 30 niños” (B.A)

“Nosotras tenemos entre 26 y 25 niños por aula y atender a un niño con alguna discapacidad se hace demasiado complicado...lo ideal sería que en cada institución hubiera una docente capacitada para manejar a ese tipo de estudiantes y nos brindara apoyo desde el aula” (M.V)

## 3.2.3 Proceso pedagógico

En este tercer componente se exploran las características de las prácticas educativas de las agentes educativas y docentes y la manera en que estas pueden promover y potencial el desarrollo integral de los niños y niñas.

Dentro de los lineamientos de la atención integral se plantea como objetivo la creación de ambientes e interacciones oportunas y pertinentes que contribuyan a la constitución de los niños y niñas como sujetos de derecho. Así, se plantea la necesidad de un trabajo intencionado que considere a los niños y niñas como sujetos competentes, con intereses y saberes y a la labor del agente educativo como un mediador que busca ampliar estas competencias, proponer desafíos para su desarrollo a través de acciones pedagógicas y de cuidado.

Además, se plantea importante explorar en qué medida el proyecto educativo es un proyecto flexible y co-construido en donde se tiene en cuenta la voz de los agentes educativos, de las familias y especialmente la de los niños y niñas.

### a. Tiempo y distribución de tareas

En este apartado exploramos cómo las agentes educativas y docentes distribuyen sus tareas cotidianas y, a través de la información recogida en los grupos focales, profundizamos en la consideración que ellas hacen sobre esta distribución del tiempo.

A pesar de que el contrato laboral de la mayoría de las agentes educativas y docentes es de 40 horas semanales (tiempo completo), encontramos que un 52,19% de las agentes educativas y docentes afirman trabajar entre 41 y 60 horas a la semana, incluso un 5.98% afirma trabajar más de 60 horas a la semana (ver Tabla 22). Estos datos muestran la sobrecarga de trabajo que dicen tener y la necesidad de invertir tiempo de su vida personal en la realización de trabajo relacionado con la institución.

**Tabla 22. Tiempo total de trabajo semanal**

Tipo de institución	0-20 h semanales	21-40 h semanales	41-60 h semanales	>60 h semanales
Transición I.E oficial	3.70	33.33	59.26	3.70
Transición E. E privado	-	57.89	36.84	5.26
Jardín Infantil privado	-	64.29	28.57	7.14
Modalidad institucional ICBF	4	25.60	61.60	8.80
Modalidad Comunitaria	-	80	20	-
Modalidad Familiar	17.65	52.94	29.41	-
<b>%Total</b>	<b>5.18</b>	<b>36.65</b>	<b>52.19</b>	<b>5.98</b>



## 3. RESULTADOS

Cuando analizamos el tiempo de trabajo directo con los niños y niñas que las agentes educativas y docentes, encontramos que el 27.73% invierte menos de 20 horas semanales, el 53.52% entre 21 y 40 horas y un 18.75% más de 40 horas (ver Tabla 23). Esta información muestra que la sobrecarga de trabajo en raras ocasiones se da por el trabajo directo con los niños y niñas (18,75%), sino por el trabajo adicional de planeación y evaluación de las actividades, de documentación y seguimiento a cada uno de los niños y niñas, y de elaboración de formatos institucionales.

**Tabla 23. Tiempo de trabajo presencial con niños y niñas**

Tipo de institución	0-20 h semanales	21-40 h semanales	>40 h semanales
Transición I.E oficial	33.96	66.04	-
Transición E. E privado	21.05	73.68	5.26
Jardín Infantil privado	20	73.33	6.67
Modalidad institucional ICBF	7.75	56.59	35.66
Modalidad Comunitaria	20	80	-
Modalidad Familiar	100	-	-
<b>%Total</b>	<b>27.73</b>	<b>53.52</b>	<b>18.75</b>

En la Tabla 8 (apartado 3.2.1 de ambientes educativos y seguros) se analizó la cantidad de tiempo que invertían las agentes educativas y docentes en el seguimiento al desarrollo y al aprendizaje de los niños y niñas. En esta tabla se mostró que el 49.4% de las docentes invierten cada día más de dos horas en estos procesos de seguimiento, el 29.5% entre 1 y 2 horas, el 19% entre media y una hora y solo el 2% plantea que no hace este seguimiento.

Analizamos también el tiempo invertido por las agentes educativas cada día diligenciando formatos de protocolo institucional. Encontramos que todas las agentes educativas invierten al menos media hora diaria en esta tarea. El 38.5% de las docentes dicen invertir entre 1 y 2 horas, el 31.57% invierte entre media y una hora y el 29.93% más de dos horas.

### 3. RESULTADOS

**Tabla 24. Diligenciando formatos de protocolo institucionales**

Tipo de institución	Nada %	Entre media y 1 hora %	Entre 1 y 2 horas %	Más de 2 horas %
Transición I.E oficial	-	38.89	31.48	29.63
Transición E. E privado	-	55	15	30
Jardín Infantil privado	-	37.5	62.5	-
Modalidad institucional ICBF	-	35.9	42.73	21.37
Modalidad Comunitaria	-	16.67	33.33	50
Modalidad Familiar	-	5.72	45.71	48.57
<b>%Total</b>	-	<b>31.57</b>	<b>38.5</b>	<b>29.93</b>

En los grupos focales esta situación se exploró a fondo. Las agentes educativas reconocen que el proceso educativo ha ido cambiando a lo largo de los años y la elaboración de formatos cada día va ganando protagonismo muchas veces restándole espacio al trabajo directo con los niños y niñas:

“Nosotros nos quedamos cortos en el proceso porque tenemos una cantidad de formatos que nos impiden dar mucho tiempo a las actividades ya con los niños” (D.G)

“Hace unos dos o tres años atrás contábamos con más tiempo para hacer actividades con los niños y llevamos un proceso de 3 o 4 años donde nos ponen muchos formatos y eso hace que tengamos menos actividades con los niños y más tiempo a los formatos” (MV)

“A las maestras no les queda mucho tiempo porque son muchos formatos que tienes que llenar y más en la planeación, el tiempo que se nos da no es el justo para cumplir con lo que Bienestar nos pide” (JC)

“en otros tiempos teníamos otra manera de hacer las actividades, pero poco a poco nos hemos acoplado” (AA)

Las docentes de transición también reconocen esta situación:

“Y es que nosotros trabajamos con los requerimientos de formatos que se le hace al bachillerato...nosotros hacemos planes de área, pero ajustados a como viene el formato, planes de aula, como viene el formato...hasta registro de clase tenemos...nosotros llenamos libros reglamentarios a montones...como te digo el ejercicio pedagógico a uno no lo cansa...uno podría seguir y seguir...o sea a mí me encantaría estar con los niños y ya...pero tenemos una cantidad de cosas aquí esperándonos para hacer y meter en los formatos...” (B.A)





### 3. RESULTADOS

“Yo creo que hemos perdido tiempo valioso de trabajo con los niños por estar llenando formatos, papeles y estar preparando cosas que el día del idioma, que el día del árbol...” (M.A)

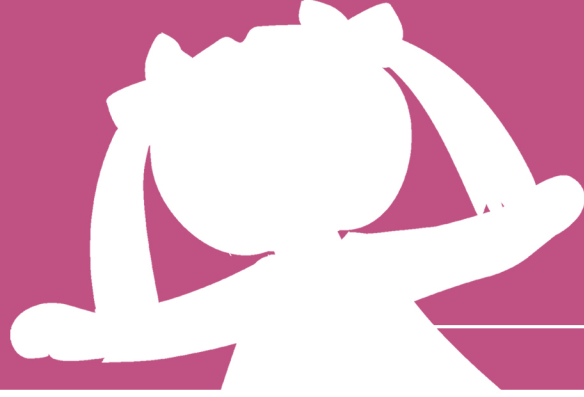
Cuando preguntamos acerca de la utilidad de estos formatos las docentes afirman que:

“Los ejercicios de seguimiento y documentación nos sirven a nosotras...porque es que tu recibes un niño a principio de año y ese mismo niño que tu recibiste el primero de febrero no es el mismo que tú estás entregando el 28 de noviembre y si tú eres una docente dedicada, juiciosa y realizas estas actividades de seguimiento, manejas el observador bien, llevas tu bitácora, tienes tus anotaciones, miras el trabajo te vas a dar cuenta del proceso que se siguió...yo sí creo que sirven estos trabajos que uno hace de seguimiento porque te van a ayudar al conocimiento de estos chiquitos tanto en el aprendizaje como en su parte emocional...a mi particularmente me sirve...el problema es el exceso de formatos...eso es una repetidora demasiado desgastante” (F.E)

“El seguimiento que nosotras hacemos es muy minucioso porque además nosotras somos muy descriptivas y el tiempo le va dando a uno la capacidad de ir identificando situaciones en los niños, pero el seguimiento muere muchas veces... o sea yo hago el seguimiento pero después eso no se tiene en cuenta...porque si de verdad se quisiera ayudar al niño se movilizarían cosas

externamente...el seguimiento es interno, por si alguien nos pregunta podemos dar razón de este niño, pero el seguimiento no impacta...uno no puede decir que se le hizo todo este proceso y el niño pudo solucionar esta situación” (IC)

“Yo creo que lo que ha favorecido es que como equipo tenemos buena comunicación como equipo de trabajo y que a partir de ese seguimiento sí hacemos planes de mejoramiento...o sea el plan de mejoramiento de pronto es a las actividades, situaciones que se van presentando en el proceso...el problema en realidad es que el mejoramiento también deberían ser a los formatos...porque en lugar de ayudarnos nos dificultan el trabajo...pero a los formatos como tal nosotros no podemos hacerles nada...no podemos modificarlos, el formato es así de transición hasta once y ahí quedamos...” (B.A)



## 3. RESULTADOS

### b. Los objetivos de formación de la educación inicial y las transiciones

En este apartado preguntamos por la manera en que se organizan las actividades y cuáles consideran que son sus objetivos. En la encuesta preguntamos específicamente acerca de las actividades escolarizadas que buscan preparar a los niños y niñas para la escuela primaria. Incluimos esta pregunta porque es uno de los temas de debate que más frecuentemente emerge cuando se habla de la educación inicial.

Así, solicitamos a las docentes y agentes educativas que puntuaran la frecuencia con la que realizan este tipo de actividades, siendo 1 nunca y 4 con mucha frecuencia. Sacamos la media de las respuestas de las agentes educativas por cada modalidad (ver Tabla 25).

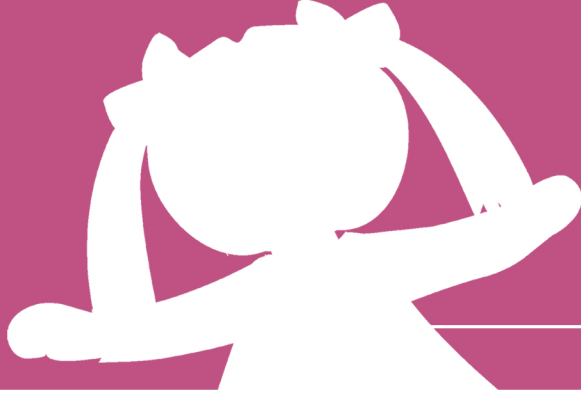
**Tabla 25. Frecuencia de trabajo en actividades de preparación para la primaria**

Tipo de institución	Preparación para primaria
Transición I.E oficial	3.82
Transición E. E privado	3.68
Jardín Infantil privado	3.84
Modalidad institucional ICBF	3.53
Modalidad Comunitaria	2.5
Modalidad Familiar	3.26
<b>Total</b>	<b>3.4</b>

Encontramos que con mucha frecuencia las agentes educativas enfocan las actividades en la preparación de los niños y niñas para el ingreso a la escuela primaria. Teniendo en cuenta esto, en los grupos focales quisimos profundizar qué es lo que las agentes educativas y docentes entienden por actividades de preparación para la escuela primaria.

Tanto en el grupo de docentes de transición como en el grupo de agentes educativas identificamos una gran tensión entre la consideración

de la educación inicial como el inicio de la escolarización formal centrada en el desarrollo de competencias de lecto-escritura y matemáticas o un espacio de desarrollo de capacidades integrales en los niños, de "aprestamiento" y de fortalecimiento de elementos cognitivos, sociales y emocionales que favorezcan una transición armónica a los siguientes cursos.



### 3. RESULTADOS

Así las profesoras de transición comentan lo siguiente:

“ En transición y primero se maneja un idioma muy diferente...las profesoras de primero siempre se nos han quejado de las de transición, que porque las de transición jugamos...- que porque las de transición no enseñamos lo suficiente en la parte académica y nosotras las de transición consideramos que antes trabajamos mucho porque se está academizando transición...yo me pongo a ver los libros que mandó el Ministerio de Educación ahora por lo de la pandemia y son muuuchas más letras que las que nosotros vemos...ehh....La profesora de primero me dice es que transición definitivamente hace muy poquito...necesitamos ver más letras, los niños llegan que ni siquiera las vocales...los profesores de primero piensan que los niños ya vienen con un año de escolaridad y el niño ya debe tener muchos conocimientos y para mí que mejor que un niño llegue a primero manejando bien los espacios, la lateralidad para poder aprender...yo pienso que eso es lo que le ayuda a él en el proceso de lectoescritura...no estamos enseñando las suficientes letras que el ministerio quisiera y que los profesores de primero quisiera pero porque estamos haciendo cosas que son más importantes...” (F.E)

“Tenemos niños que no han tenido escolaridad previa...no es lo mismo vos enseñar en un colegio privado que en un colegio público...los niños de colegio privado están en un

jardín jugando...y entonces el niño viene con una socialización, viene con unos conocimientos previos que son de mucha ayuda para nosotros...en cambio en nuestra institución en su mayoría los niños no vienen con esos aprendizajes, los niños vienen de una guardería en donde los cuidan...no les enseñan muchas cosas...Si el Ministerio y los profesores de primero quieren que nosotros trabajemos más letras...pues entonces póngannos menos estudiantes...yo con 15 estudiantes esos déficits con los que vienen van a ser mucho más manejables para usted como docente...” (F.E)

“Yo creo que los profesores de primaria e incluso las directivas de la institución no se alcanzan a imaginar lo enriquecedor que es para nosotros como docentes y para esos niños el juego...para ellos es jugar es perder el tiempo, para ellos el juego libre es como el desorden...entonces yo por ejemplo ponía en un lado fichas, en otro la cocinita, entonces el salón se vuelve como una revoltura pero nosotras estamos acostumbrados a eso...entonces el niño viene y hace fichas, después se mueve y va y comparte con el otro la cocinita...pero eso no está bien visto en transición....lo que se espera es que estén los niños sentados, con sus hojas, concentrados en lo que están haciendo...porque lo otro es ver un desorden...y si están en el patio en educación física también entonces todos tienen que estar en fila...alzando todos a la vez la misma mano, el mismo pie...a nosotros y a los niños nos falta más libertad, más autonomía...” (B.A)





### 3. RESULTADOS

“Una de las grandes barreras es que antes nosotras trabajábamos con esto del juego libre, de la unidad didáctica y llegó un momento en que nos exigían que teníamos que tener un horario...y nosotras pensando ¡si es que en transición se trabaja de una manera integrada!..pero es que no, a nosotros nos exigen saber qué es lo que usted está trabajando en religión, en sociales, en lecto escritura en inglés...nos hacen fraccionar a nosotras las cosas...si nosotros pudiéramos trabajar de manera integrada podríamos hacer actividades más enriquecedoras y no estar con esta división...porque es que además tenemos que llevar registros entonces tenemos que anotar que se vio en cognitiva matemáticas, cognitiva ciencia y tecnología...entonces nos estamos contradiciendo porque estamos trabajando transición como si fuera un año escolar y sabemos que eso no debe de ser, pero así nos lo exigen...” (F.A)

“Yo creo que hay un grave problema en la transición entre el preescolar y el primero...tendría que haber una articulación sí o sí pero en realidad ahí es donde se rompe como todo el trabajo porque el cambio es muy brusco...yo creo que tendría que haber una articulación para que por ejemplo en primero comience como un transición un poquito más acelerado y que ese primer periodo sirviera como de aprestamiento...porque imagínese los niños pasan de trabajar en transición con tres cuadernos a trabajar con diez...entonces eso hace que haya un cambio para los papás y especialmente para los niños y

hasta para la docente porque no se ha hecho un engranaje ahí...porque lo lógico sería que en primero se base en lo que ya traen, en la forma de trabajo de transición para poco a poco ir cambiando” (F.A)

Las agentes educativas de la modalidad institucional también comentan esta cuestión:

“Incluso a nosotras nos toca ver que vienen padres pidiendo de que les enseñen las vocales, las letras...y eso ha sido 30 años con lo mismo...ellos me dicen pero es que uno los trae uno aquí a jugar y yo les digo que sí...aquí estamos para eso, estamos para desarrollar potencialidades, estimulando...y les hago un seminario en donde les muestro qué es lo que se les va a enseñar a los niños...aquí no hay números, aquí no hay letras, no hay cuadernos, no hay colores, aquí no le vamos a escolarizar...y poco a poco la gente lo va entendimiento”

“Nosotros hemos aprendido con los lineamientos del ICBF y sí, aquí ya entendimos que lo que se trata es de educar en todas las áreas, en toda esa parte...se ha ido haciendo el proceso en toda esa parte pedagógica...yo por ejemplo ahora tengo el grupo de los grandes de los que se van para el grupo de transición... entonces los padres se ponen inquietos de que mite que el no sabe las vocales...yo les digo no, es que nosotros lo que vamos a hacer es un





## 3. RESULTADOS

entonces vino el ICBF y nos dijeron no, es que ustedes están escolarizando a los niños, entonces nosotros cambiamos y ahora trabajamos con el juego, con la literatura de una manera más integral...formando a los niños en valores de manera integral, que sea un niño social, que sea independiente, autónomo, seguro, que cuide su cuerpo que sepa defender sus derechos...y así es que ellos van a poder llegar a la escuela preparados para el trabajo en transición”

Por último, encontramos que tanto las docentes de transición como las agentes educativas de la modalidad institucional del ICBF plantean que se sienten en desventaja por no contar con recursos clave para una verdadera atención y educación integral en educación inicial:

“Yo creo que el proceso de formación integral en la transición se potenciaría si tuviéramos una profesora de educación física, expresión corporal, de arte...esas personas especialistas...nosotros hacemos los que podemos con lo que tenemos, pero no es lo mismo” (IC)

“Pues creo que todo lo podríamos hacer mejor si nosotros tuviéramos en nuestro colegio una profesora especialista en educación especial o que de verdad supiera de inclusión...que pudiera orientarnos y apoyarnos” (F.E)

“¿Sabe con qué sueño? Con que nosotras pudiéramos tener en nuestra institución un experto en educación física del Inder...o una profesora de arte o de literatura para nuestros niños...pero eso no se puede porque hay presupuesto” (J.F)

### c. Características de la interacción entre la agente educativa y los niños y niñas

Respecto al trabajo directo con los niños y niñas exploramos con qué frecuencia las agentes educativas y docentes realizan dos de los elementos que se consideran clave para un buen proceso pedagógico desde una perspectiva de derechos: (1) realizar actividades que permitan el trabajo autónomo de los niños y niñas y (2) individualizar las actividades educativas teniendo en cuenta los intereses de cada niño y niña.

En este apartado de la encuesta solicitamos a las docentes y agentes educativas que puntuaran la frecuencia con la que realizan este tipo de actividades, siendo 1 nunca y 4 con mucha frecuencia. Sacamos la media de las respuestas de las agentes educativas por cada modalidad (ver Tabla 26)

De acuerdo con las respuestas de las agentes educativas, con mucha frecuencia en sus actividades apoyan el trabajo autónomo de los niños y niñas (media de 3.7) y estimulan sus intereses (3.6).

### 3. RESULTADOS

Tabla 26. Frecuencia de realización de actividades

Tipo de institución	Apoyar trabajo autónomo	Estimular intereses de niños y niñas
Transición I.E oficial	3.72	3.5
Transición E. E privado	2.75	3.68
Jardín Infantil privado	3.86	3.5
Modalidad institucional ICBF	3.72	3.64
Modalidad Comunitaria	3.25	3.75
Modalidad Familiar	3.75	3.79
<b>Total</b>	<b>3.7</b>	<b>3.6</b>

Con el objetivo de profundizar en esta información, se presentaron situaciones cotidianas escolares y se les pidió a las agentes educativas/docentes que respondieran cuál de las opciones de respuesta describía mejor lo que hace en sus prácticas cotidianas.

En el primer bloque de preguntas se buscaba conocer en qué medida las docentes y agentes educativas prefieren dejar que sean los niños y niñas quienes dirijan su propia actividad. Las respuestas las categorizamos con un puntaje de 1 a 4, siendo 4 aquellas opciones que daban cuenta de la promoción de un trabajo autónomo y autorregulado por parte de los niños y 1 aquellas opciones que sitúan a la agente educativa como encargada de dirigir y regular toda la actividad.

Lo que encontramos es que las agentes educativas prefieren situaciones interactivas en las cuales ellas mantienen mucho control de la actividad, guiando y proponiendo opciones a los niños y niñas (2,37) y poniendo límites al trabajo autónomo y autorregulado (ver Tabla 27).

### 3. RESULTADOS

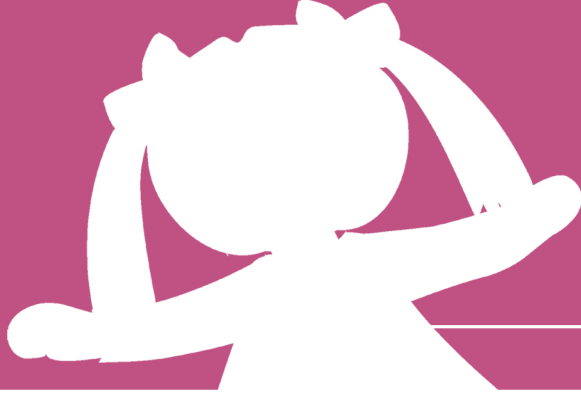
**Tabla 27. Nivel de trabajo autónomo y autorregulado de los niños**

<b>Tipo de institución</b>	
Transición I.E oficial	2.33
Transición E. E privado	2.15
Jardín Infantil privado	2.61
Modalidad institucional ICBF	2.32
Modalidad Comunitaria	2.25
Modalidad Familiar	2.6
<b>Total</b>	<b>2.37</b>

En el segundo bloque de preguntas se buscaba conocer cómo se gestiona la participación de los niños y niñas en las actividades. Las respuestas las categorizamos con un puntaje de 1 a 4, siendo 4 aquellas opciones que daban cuenta de situaciones en donde la agente educativa tiene en cuenta la iniciativa de los niños y niñas y las incluye en la actividad y 1 aquellas opciones en las que la agente educativa restringe la participación, sobrerregulando la participación de los niños y niñas. Sacamos la media de respuestas para las agentes educativas de cada modalidad. Encontramos que las agentes educativas y docentes con mucha frecuencia (3.55) en la interacción prefieren alternativas que promueven la participación de los niños y niñas, promoviendo que tomen iniciativas e incluyendo estas iniciativas en la actividad (ver Tabla 28).

**Tabla 28. Nivel de promoción de la participación**

<b>Tipo de institución</b>	
Transición I.E oficial	3.51
Transición E. E privado	3.63
Jardín Infantil privado	3.64
Modalidad institucional ICBF	3.71
Modalidad Comunitaria	3.2
Modalidad Familiar	3.61
<b>Total</b>	<b>3.55</b>



## 3. RESULTADOS

En el tercer bloque de preguntas se buscó conocer el nivel de sensibilidad y respuesta ajustada que las agentes educativas y docentes despliegan en la interacción. Las respuestas las categorizamos con un puntaje de 1 a 4, siendo 4 aquellas opciones que daban cuenta de un alto nivel de sensibilidad y respuesta ajustada y 1 aquellas opciones en las que la

agente educativa no identifica las señales de los niños y niñas y responde de manera poco ajustada. Sacamos la media de respuestas para las agentes educativas de cada modalidad. Así, encontramos que las agentes educativas y docentes con mucha frecuencia (3.93) en la interacción prefieren alternativas que demuestran un alto nivel de sensibilidad y respuesta ajustada (ver Tabla 29).

**Tabla 29. Sensibilidad y respuesta ajustada de las agentes educativas**

<b>Tipo de institución</b>	
Transición I.E oficial	3.79
Transición E. E privado	3.94
Jardín Infantil privado	3.93
Modalidad institucional ICBF	3.95
Modalidad Comunitaria	4
Modalidad Familiar	3.94
<b>Total</b>	<b>3.93</b>

Estos elementos se exploraron también en los grupos focales y las agentes educativas plantean que reconocen la importancia de que las actividades se desarrollen poniendo al niño y a la niña en el centro, haciendo un ejercicio de libertad que favorezca la autonomía, en donde se trabajen las emociones y los apoyos individualizados, sin embargo, para esta cuestión aparece como barrera la presión por ejercer un modelo homogéneo de escolarización:

“Yo creo que ese trabajo se hace de la mejor manera, para que los niños aprenden que pueden manifestar sus ideas y garantizando además que tengan momentos flexibles del juego” (S)

“En el colegio tenemos claro que el juego es importante, que los niños necesitan libertad, autonomía...pero es una batalla difícil, porque lo que se espera es que todos hagan lo mismo, al mismo tiempo, que estén en silencio, todos sentados...” (B.A)

“Nosotros intentamos trabajar esto de entender los diferentes ritmos de aprendizaje de los niños...de trabajar sus emociones, ese manejo de emociones es vital, el humor, la fantasía, las canciones...y bueno lo más importante es el juego, los niños aprenden mejor cuando están jugando, están disfrutando...pero en cambio yo veo muchas maestras que se limitan a hacer las cosas de manera ya muy escolarizada” (F.A).



Las conclusiones que presentamos reflejan un análisis de las fortalezas, que reúne los avances y potencialidades. También se tienen en cuenta las barreras y limitaciones que identifican aquellas debilidades y dificultades de la educación inicial en Palmira para responder a los lineamientos de atención integral propuestos desde la Política Pública de Cero a Siempre en cuanto a cobertura y en relación con los tres componentes que en esta investigación se han priorizado: ambientes educativos y protectores, talento humano y proceso educativo.

### 4.1 Identificación de fortalezas

#### **Cobertura**

Aunque la cobertura de atención en educación inicial en Palmira es limitada, el municipio en los últimos años ha trabajado en una transformación de la oferta para la educación y el cuidado en la primera infancia. Tanto el ICBF como la Secretaría de educación son conscientes de los desafíos que enfrentan para ampliar esta cobertura y para asegurar las características de calidad en cada una de las modalidades de atención.

#### **Ambientes educativos y protectores**

-Las agentes educativas y docentes conocen los estándares sobre la seguridad y la identificación temprana de riesgos.

-Se encuentra una preocupación de las docentes y agentes educativas por garantizar espacios seguros y enriquecidos para los niños y niñas. Esto permite que hagan mucha gestión para acondicionar los espacios y materiales, de acuerdo con las necesidades, a través de un trabajo sinérgico con las familias.

-Las docentes son proactivas para desarrollar estrategias cuando hay falta de presupuesto para la compra de materiales. Optan por trabajar con material reciclado y con elementos que consiguen a través de las familias. Incluso en algunos casos invierten sus propios recursos para la mejora de los espacios y de los materiales.

-Cuando se tiene que definir los presupuestos para la compra de materiales o la organización de los espacios, algunas de las agentes educativas reconocen que esto se hace desde un modelo participativo donde se les reconoce su voz a la hora de tomar decisiones.

-La práctica de la documentación y la gestión de estrategias para hacer el seguimiento al desarrollo, bienestar y aprendizaje de cada niño y niña es un elemento interiorizado en la práctica diaria. Estos procedimientos son efectivos para identificar casos de riesgo.

-A las aulas regulares están llegando niños y niñas con necesidades educativas especiales, en riesgo socioeconómico y desplazados o migrantes, lo que se reconoce como un primer paso para un modelo de educación inclusiva.

-Tanto el ICBF como la Secretaría de Educación suele responder adecuadamente a la activación de las rutas.

-Desde la Secretaría de Educación se conoce las dificultades que tienen las instituciones para implantar un modelo efectivo de educación inclusiva de los niños y niñas, y han creado un comité para apoyar la gestión de los casos y conseguir los apoyos necesarios, tanto dentro de la institución como fuera.

-Las docentes se muestran comprometidas con un modelo de inclusión, aunque les resulta muy difícil por la falta de recursos, suelen buscar información, gestionar y diseñar materiales para realizar las adaptaciones necesarias para responder a las necesidades de los niños y niñas.

### **Talento humano**

-Se cumple con las exigencias de formación inicial de las agentes educativas y docentes para las diferentes modalidades.

-Las agentes educativas y docentes afirman tener buena formación en temas de desarrollo infantil, juego, creatividad, literatura y desarrollo del lenguaje.

-Las docentes tienen conocimientos suficientes sobre los objetivos de la educación inicial y, a pesar de las presiones, mantienen su resistencia a un modelo de escolarización temprana en el grado de transición.

-Las agentes educativas reconocen un avance en su formación para responder a un enfoque integral de atención y educación y cambiar el modelo de escolarización temprana con el que muchas se formaron.

-Aunque las estrategias de formación continua no son suficientes, ni adecuadas para responder a las necesidades, las docentes de transición activamente trabajan en espacios de encuentro grupales dentro de las instituciones para desarrollar estrategias cooperativas de formación entre colegas.

-Las agentes educativas de las modalidades de ICBD consideran que los recursos internos de formación son adecuados, aunque falta mayor presupuesto para contar con formaciones externas centradas en sus necesidades.

-Las agentes educativas y docentes cuentan con experiencia suficiente que les permite gestionar recursos para enfrentar las situaciones de cambio y adaptarse a las necesidades.

-Las pocas docentes que tienen contrato a término indefinido se preocupan por las condiciones de aquellas que tienen contratos temporales y buscan constantemente estrategias para apoyarlas (ejemplo a través de negociación con sindicatos y discusiones que llegan a las mesas técnicas).

-Las docentes y agentes educativas se encuentran muy satisfechas y comprometidas con su trabajo, priorizan en esta percepción las condiciones con su equipo de trabajo y con los niños, niñas y familias, a pesar de estar insatisfechas con sus condiciones contractuales.

-Las agentes educativas y docentes se sienten muy valoradas por los niños y niñas y por los padres.

### **Proceso educativo**

-Las docentes manejan los formatos de seguimiento y han logrado identificar cuáles son realmente útiles y cuáles podrían eliminarse para alivianar su carga laboral.

-Aunque hay presiones para un modelo de escolarización temprana, tanto las agentes educativas como las docentes de transición tienen una postura crítica al respecto. Conocen la importancia de la educación inicial y la necesidad de su consideración como un espacio de desarrollo y aprendizaje de capacidades básicas a nivel social, cognitivo y emocional que va más allá del desarrollo de competencias de lecto-escritura.

-Las docentes y agentes educativas afirman que de manera frecuente desarrollan actividades que apoyan el trabajo autónomo y que, a través de actividades individualizadas, buscan estimular los intereses de los niños y niñas.

-En la interacción, las agentes educativas y docentes prefieren alternativas que promueven la participación de los niños y niñas, y apoyan que los niños y niñas tomen iniciativas, a la vez que incluyen estas iniciativas en la actividad.

-En la interacción, las agentes educativas y docentes con mucha frecuencia prefieren alternativas que demuestran un alto nivel de sensibilidad y respuesta ajustada para desarrollar las actividades educativas.

### 4.1.2 Identificación de barreras y limitaciones

#### **Cobertura**

La cobertura de educación inicia para los niños y niñas de primera infancia se limita al 30,72%. Esto implica una gestión para ampliar los cupos y garantizar las características de calidad en cada una de las modalidades de atención.

#### **Ambientes educativos y protectores**

-Las agentes educativas y docentes reconocen necesidades urgentes para la mejora de la infraestructura de las escuelas, especialmente lo que tiene que ver con el mantenimiento de los espacios. Esto es mucho más notable en las modalidades de atención públicas que en las privadas.

-Algunas docentes de transición reconocen una falta de sincronía con la dirección de las instituciones para priorizar espacios para el juego libre, que son producto de las distintas concepciones que se tienen sobre los objetivos de formación del año de transición.

-Los mismos lineamientos que se crean para garantizar la seguridad de los niños y niñas tienen un impacto negativo en su vida escolar, pues restringen las oportunidades de participar en actividades y espacios de la comunidad. Muchas agentes educativas y docentes prefieren eliminar las salidas de la institución para evitar los largos procesos administrativos que suponen estas iniciativas.

-Hay poco presupuesto para ajustar los espacios y conseguir materiales, lo que es especialmente preocupante en los casos de niños y niñas con necesidades educativas especiales.

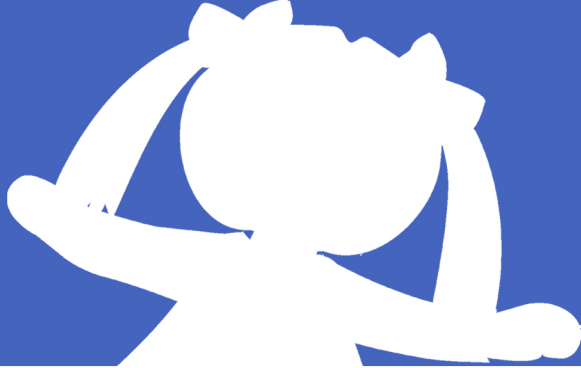
-Algunas de las docentes de transición perciben que las decisiones sobre los presupuestos no son discutidas colectivamente entre la directora y ellas. Lo que genera tensiones pues no se sienten escuchadas y promueven iniciativas que no tienen continuidad porque dependen exclusivamente de los recursos que ellas mismas puedan reunir.

#### **Identificación de casos de riesgo**

-La práctica de la documentación y la gestión de estrategias para hacer el seguimiento a cada niño, aunque efectiva para el diagnóstico de riesgo, tiene poco impacto a nivel de intervención. Tanto las agentes educativas como las docentes reconocen que los procesos de atención suelen frenarse, porque, aunque se activan las rutas, las EPS y las entidades municipales no responden a tiempo. Muchos procesos se quedan sin gestionar correctamente.

-Aunque el ICBF y la Secretaría de Educación suelen responder adecuadamente a la activación de las rutas, los logros a nivel de intervención son todavía limitados, porque dependen de los recursos y gestiones de las EPS y otras instituciones como la fiscalía o las comisarías.





-Según las agentes educativas y las docentes de transición, el modelo de educación inclusiva de Palmira se centra en facilitar y apoyar que niños y niñas diversos lleguen a las aulas regulares. Sin embargo, las instituciones no cuentan con los recursos a nivel de materiales, tiempo, formación y apoyo especializado para responder a las necesidades de estos niños y niñas.

-Aunque la Secretaría de Educación ha creado un comité para apoyar la gestión de los casos y conseguir los apoyos necesarios, tanto dentro de la institución como fuera. Desde la perspectiva de las maestras este comité tiene un impacto limitado porque (1) hay pocas personas para atender a todas las instituciones educativas, (2) las personas encargadas no siempre tienen la mejor capacitación, (3) las funciones de este comité se centran en gran medida en el diagnóstico, pero aún no se logra dar el paso para una intervención adecuada porque sus recursos son limitados.

-Las docentes no cuentan con formación suficiente para atender a los niños y niñas desde un modelo inclusivo y no pueden acceder a ayuda experta. Muchas veces dependen exclusivamente de búsquedas en internet para desarrollar sus planes de adaptación.

-En los casos de niños y niñas con necesidades educativas especiales, hay poca formación tanto de las docentes, como de los padres. Muchos padres tienen dificultades para aceptar la condición de sus hijos e hijas, y cuando lo hacen no cuentan con los recursos para atenderlos.

### **Talento humano**

-Pocas agentes educativas dicen tener poca formación en cuanto a la documentación, seguimiento al desarrollo y al aprendizaje, y transiciones armónicas. Y otras áreas que el modelo de atención integral no ha priorizado: el aprendizaje de las ciencias y la tecnología-STEM y de las matemáticas. La formación en educación inclusión es muy limitada.

-Existe una disonancia entre la formación recibida y las exigencias actuales. En el caso de las docentes de transición, su formación inicial se ha centrado en el trabajo por unidades didácticas, el juego y el trabajo integrado, sin embargo, se les exige un trabajo de mayor escolarización. En el caso de las agentes educativas la formación estuvo centrada más en la escolarización y las exigencias actuales se centran en una atención más integral.

-La formación continua tanto de las agentes educativas como de las docentes de transición se considera limitada. Alrededor de la mitad reconocen haber recibido algún tipo de formación en los dos últimos años. Dentro de las modalidades de formación la más común son los cursos cortos. La participación es mínima en esas otras modalidades de formación: participación en conferencias, visitas de capacitadores a las instituciones, visita a otras instituciones y participación en redes de profesionales.

-Las docentes afirman que las formaciones son pocas y están poco ajustadas a las necesidades. Hay falta de presupuesto y de permisos para asistir a las actividades, incluso cuando son las mismas docentes quienes cubren los gastos.

-La mayoría de las agentes educativas y docentes tienen contratos temporales y precarios lo que afecta de manera importante su calidad de vida y la continuidad de los planes de atención y mejora de las instituciones.

-Las agentes educativas y docentes se sienten poco valoradas por la sociedad en general.

-La proporción de niños y niñas por cada docente supera los lineamientos establecidos en las modalidades de atención públicas. Esta es una de las barreras más importantes que reconocen para la atención y educación adecuada, especialmente cuando en las aulas cuentan con niños y niñas con necesidades educativas especiales.

### **Proceso educativo**

-Las docentes y agentes educativas tienen una sobrecarga de trabajo que las lleva a invertir una importante cantidad de horas adicionales a las que se reconocen en su contrato. Estas horas adicionales se relacionan con actividades de seguimiento al desarrollo, planeación y evaluación, pero especialmente con el diligenciamiento de formatos institucionales.

-Hay un aumento en la gestión administrativa que interfiere con el tiempo dedicado a la atención directa y de calidad con los niños y niñas.

-Hay muchas dificultades para asegurar transiciones armónicas entre modalidades de atención. Esto se hace especialmente evidente entre el grado de transición y el grado de primero.

-Aunque las agentes educativas y docentes reconocen la importancia del trabajo con los niños y niñas centrado en el fortaleciendo la autonomía y la autorregulación, en las actividades todavía se sitúan en la interacción como las encargadas de dirigir y regular la actividad de los niños y niñas, buscando mantener el control de la actividad, guiando y proponiendo opciones.

-En transición las docentes identifican que, desde la dirección de las instituciones, el Ministerio de Educación y las familias, hay presiones para implantar un modelo de escolarización temprana centrado en el desarrollo de competencias de lecto-escritura.

### 4.1.3 Recomendaciones

Las recomendaciones de esta investigación las presentamos teniendo en cuenta los elementos de cobertura, y las estrategias de mejora que podrían impactar positivamente a cada uno de los tres componentes priorizados: ambientes educativos y protectores, talento humano y proceso educativo.

#### **En relación con la Cobertura**

-Se hace urgente gestionar recursos para aumentar la cobertura en las diferentes modalidades de educación inicial de Palmira. Para esto, una articulación intersectorial e interinstitucional es indispensable. Solo si se fortalece una coordinación entre instancias municipales, departamentales y nacionales se puede tener un impacto positivo. De acuerdo con los diferentes espacios de discusión que se han tenido tanto con el ICBF, con la Secretaría de Educación y con el gobierno local, hay voluntad política para impulsar esta gestión y lo que hace falta es un equipo de trabajo bien formado en temas presupuestales y administrativos que se empodere y lidere esta causa.

#### **En relación con el seguimiento a la primera infancia en Palmira**

-Se surge la creación de un observatorio de primera infancia en la ciudad, que pueda articular información, investigación y formación sobre la primera infancia en Palmira. Con la creación de este observatorio se podría apoyar la transformación de las prácticas sobre el cuidado y la educación para los docentes, agentes educativos, familias y para la población en general.

Así como ofrecer a las instancias tomadoras de decisión información actualizada y relevante sobre el estado actual de la primera infancia.

#### **Identificación de casos de riesgo**

-Se surge la creación de un observatorio de primera infancia en la ciudad, que pueda articular información, investigación y formación sobre la primera infancia en Palmira. Con la creación de este observatorio se podría apoyar la transformación de las prácticas sobre el cuidado y la educación para los docentes, agentes educativos, familias y para la población en general. Así como ofrecer a las instancias tomadoras de decisión información actualizada y relevante sobre el estado actual de la primera infancia.

#### **En relación con el componente de ambientes educativos y protectores**

-Es importante una evaluación de los presupuestos y si es necesario, la gestión de nuevas fuentes de financiación para garantizar que las instituciones cuentan con los recursos para garantizar una infraestructura y materiales adecuados. Para una mejor distribución de los recursos se recomienda un proceso participativo con las mismas docentes, coordinadoras y directivos de las instituciones que conocen mejor las necesidades y los recursos con los que cuentan, por ejemplo, al considerar los recursos que pueden aportar la comunidad y las familias.





-Se sugiere una revisión de los lineamientos de calidad y la manera de adaptarlos para garantizar mayores espacios de contacto entre las instituciones y la comunidad, a la vez que se garantiza la seguridad y protección de los niños y niñas.

-Debe hacerse una revisión a las rutas de atención para identificar maneras de optimizar los recursos y garantizar no solo el diagnóstico de la situación de riesgo, sino la implementación de estrategias de intervención efectiva y a tiempo.

-El modelo de educación inclusiva de Palmira debe revisarse. El trabajo no debe limitarse a garantizar la matrícula de niños y niñas con necesidades educativas especiales en las aulas regulares, y crear un comité de inclusión que tiene recursos insuficientes para atender a las necesidades de los niños, niñas, agentes educativas y familias. Desde las perspectivas de las docentes y agentes educativas es necesario: recursos materiales, formación (para las docentes y las familias), tiempo y el apoyo de personal especializado dentro de la institución que pueda orientar y apoyar los planes de inclusión desde el aula y el hogar.

### **En relación con el talento humano**

-Las diferentes modalidades de atención y educación a la primera infancia deben contar con planes de formación continua ajustados a sus necesidades. Para esto se sugieren actividades participativas para definir las prioridades y las estrategias de formación. Una de las estrategias que las mismas docentes y agentes educativas

reconocen como efectiva, y que requiere pocos recursos, es la constitución de redes de trabajo cooperativo entre las mismas docentes de la institución, y entre las docentes de diferentes instituciones. Estos espacios podrían funcionar de la misma manera que hace varias décadas en Palmira funcionaban los microcentros.

-Es necesario abrir espacios de formación, discusión y divulgación sobre el sentido de la educación inicial tanto para docentes, como para familias, directores y para la comunidad en general. Estos espacios podrían apoyar transformaciones en las concepciones que se tienen sobre la educación inicial y permitiría un trabajo más articulado entre los diferentes actores de la comunidad.

-Se debe hacer una revisión en las condiciones contractuales de las agentes educativas y docentes para garantizar una mejora en sus condiciones de trabajo. Una parte importante del trabajo tendría que hacerse a nivel de gestión de presupuesto para garantizar estas condiciones dignas de trabajo que permitan la continuidad de los procesos de atención y educación en las instituciones.

-En las diferentes modalidades de atención debe garantizarse una disminución de la cantidad de niños y niñas por agente educativa como estrategia fundamental para garantizar una educación ajustada a las necesidades.



### En relación con el proceso educativo

-La práctica de la documentación y seguimiento de cada niño y niña es fundamental en el quehacer de las agentes educativas, sin embargo, debe hacerse una revisión de las estrategias a través de las cuales se realiza esta documentación para evitar la sobrecarga de trabajo de las docentes.

-En Palmira debe crearse un espacio de trabajo entre las agentes educativas, docentes, coordinadoras y directoras de las diferentes modalidades de atención. En estos espacios se deben revisar las barreras y apoyos con las que se cuenta para garantizar una transición armónica de los niños y niñas por cada una de las instituciones educativas. Se deben crear planes de mejora que impacten positivamente el tránsito tanto de los niños y niñas como de las familias.

-Dentro de las instituciones de educación inicial es necesario continuar un trabajo para garantizar que el modelo de atención integral se priorice, por encima del modelo de escolarización temprana que desde muchas instancias se busca promover.

-Se sugiere que tanto el ICBF como la Secretaría de Educación cree convenios con el IMDER, La casa de la Cultura y las bibliotecas municipales para que las instituciones de educación inicial cuenten con acompañamiento de especialistas en áreas como deporte, expresión corporal, arte y literatura.

-A la Secretaría de Educación y al Ministerio de Educación Nacional se le recomienda una revisión de los lineamientos de trabajo para el grado de transición, de manera que se garantice un trabajo más armónico con los lineamientos de atención integral propuestos a partir de la Política de Cero a Siempre.



## 5. REFERENCIAS

- Administración Municipal de Palmira (2020). Anuario estadístico de Palmira 2020.  
[https://ccpalmira.org.co/anuarios\\_estadisticos/palmira/anuario\\_2020/inicio.html](https://ccpalmira.org.co/anuarios_estadisticos/palmira/anuario_2020/inicio.html)
- Ahnert, L., Pinquart, M., y Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta- analysis. *Child Development*, 77, 664–679.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00896.x>
- Belsky, J. (2009, febrero). Effects of childcare on child development: Give parents real choice [Presentación en conferencia]. European Ministers of Family Affairs, Praga, Chequia.  
[https://www.mpsv.cz/files/clanky/6640/9\\_Jay\\_Belsky\\_EN.pdf](https://www.mpsv.cz/files/clanky/6640/9_Jay_Belsky_EN.pdf)
- Coll, S., Y Solé, I. (2010). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios Y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, Psicología de la educación escolar* (345-359). Alianza Editorial.
- Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia; CIPI. (2013). Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión.  
<http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentospoliticos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005). Más allá de la calidad de la educación infantil. Graó.
- Dalli, C., White, E. J., Rockel, J., Duhn, I., Buchanan, E., Davidson, S., ... y Wang, B. (2011). Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? A literature reviews. Wellington: Ministry of Education.  
[http://www.educationcounts.govt.nz/\\_data/assets/pdf\\_file/0009/89532/965\\_QualityECE\\_Web-22032011.pdf](http://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0009/89532/965_QualityECE_Web-22032011.pdf)
- DANE (2018). Censo Nacional de Poblaciones y Vivienda.  
<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivienda-2018>
- Estrada, L.F. (2019). Materialidad y prácticas educativas en la escuela infantil con niños/as entre 1 y 2 años: una aproximación cultural, semiótica y pragmática. [Tesis de doctorado. Universidad Autónoma de Madrid].
- Goelman, H. B., Forer, P., Kershaw, G., Doherty, G., Lero, D., y LaGrange, A. (2006). Towards a predictive model of quality in Canadian childcare centres. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 280–295.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.07.005>  
<https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1782591>



## 5. REFERENCIAS

- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF (2020). Lineamiento técnico para la atención integral a la primera infancia.  
[https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/lm5.pp\\_linea\\_miento\\_tecnico\\_para\\_la\\_atencion\\_a\\_la\\_primera\\_infancia\\_v5.pdf](https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/lm5.pp_linea_miento_tecnico_para_la_atencion_a_la_primera_infancia_v5.pdf)
- Katz, L. (1993) Multiple perspectives on the quality of early childhood programmes. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1 (2), 5-9,  
<https://doi.org/10.1080/13502939385207411>
- Kontos, S. Howes, C., y Galinsky, E. (1996). Does training make a difference to quality in family childcare? *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 427-445.  
[https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(96\)90016-2](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(96)90016-2)
- Ley 1098 (2006). Colombia, 8 de noviembre. Código de Infancia y Adolescencia.  
[https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_1098\\_2006.htm#:~:text=Por%20la%20cual%20se%20expide,la%20Infancia%20y%20la%20Adolescencia.&text=DECRETA%3A&text=Este%20c%C3%B3digo%20tiene%20por%20finalidad,de%20felicidad%2C%20amor%20y%20compresi%C3%B3n.](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm#:~:text=Por%20la%20cual%20se%20expide,la%20Infancia%20y%20la%20Adolescencia.&text=DECRETA%3A&text=Este%20c%C3%B3digo%20tiene%20por%20finalidad,de%20felicidad%2C%20amor%20y%20compresi%C3%B3n.)
- Ley 1804 (2016). Colombia, 2 de agosto. Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones.  
[https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_1804\\_2016.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm)
- Ministerio de Educación -MEN (2009). Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia.  
[https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articulos-178053\\_archivo\\_PDF\\_libro\\_desarrolloinfantil.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articulos-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2014). Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial. Guía No. 50. Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral.  
[http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/articles-341487\\_guia50.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/articles-341487_guia50.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2014). El sentido de la educación inicial.  
<http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N20-sentido-educacion-inicial.pdf>
- Munton, T. Mooney, Moss, P., Petrie, P. Clark, A., y Woolner, J. (2002). Research on ratios, group size and staff qualifications and training in early years and childcare settings (Research Report No.320). Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, University of London.  
<https://dera.ioe.ac.uk/4642/1/RR320.pdf>



## 5. REFERENCIAS

- Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los derechos del niño.  
<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- NAEYC (National Association for the Education of the Young Child). (2018). New NAEYC early learning program Accreditation Standards and Assessment Items.  
[https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/accreditation/early-learning/standards\\_assessment\\_2019.pdf](https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/accreditation/early-learning/standards_assessment_2019.pdf)
- NICHD Early Child Care Research Network (2000). The relation of childcare to cognitive and language development. *Child Development*, 71 (4), 960–80.  
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00202>
- OECD (2018). *The Starting Strong Teaching and Learning International Survey*. Paris: OECD Publishing.  
<http://www.oecd.org/education/school/oecd-starting-strong-teaching-and-learning-international-survey.htm>
- OECD (2019). *Education at a Glance 2019 OECD INDICATORS*.  
<https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>
- Shonkoff, J. P., y Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.
- Tietze, W., Bairrao, J., Barreiros Leal, T., y Rossbach, H.G. (1998). Assessing quality characteristics of centre-based early childhood environments in Germany and Portugal: A crossnational study. *European Journal of Psychology of Education* 13, 283–98.  
<https://doi.org/10.1007/BF03173094>
- Whitebook, M., Howes, C., y Phillips, D.A. (1990). *Final report of the National Child-Care Staffing Study*. Oakland, CA: Child-Care Employee Project.  
<http://cscce.berkeley.edu/files/1990/Who-Cares-full-report.pdf>
- Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M., Espinosa, L., Gormley, W., y Zaslow, M. (2013). *Investing in our future: The evidence base on preschool education*. Foundation for Child Development/Society for Research in Child Development.



# DERECHO A LA EDUCACIÓN Y AL CUIDADO DE LA PRIMERA INFANCIA



Educación inicial: realidad, hallazgos y recomendaciones.

## PALMIRA



Campaña  
Latinoamericana  
por el Derecho  
a la Educación

