

JULIO ANTONIO MARTÍN GALLEGO
SANDRA CASTRO MERCADO
FERNANDO IRIARTE DIAZGRANADOS
LEONOR JARAMILLO CERTAIN
MARGARITA OSORIO VILLEGAS

TRANSFORMACIÓN Y APRENDIZAJE EN TRANSICIÓN

UN REFERENTE PARA LA GESTIÓN INSTITUCIONAL DESDE EL CARIBE COLOMBIANO


PROMIGAS
Fundación

 UNIVERSIDAD
DEL NORTE
Editorial

Transformación y aprendizaje en transición

Un referente para la gestión institucional
desde el Caribe colombiano

Transformación y aprendizaje en transición

Un referente para la gestión institucional
desde el Caribe colombiano

Julio Antonio Martín Gallego
Sandra Castro Mercado
Leonor Jaramillo de Certain
Fernando Iriarte Díazgranados
Margarita Osorio Villegas

Barranquilla
COLOMBIA, 2016

 **UNIVERSIDAD
DEL NORTE**
Editorial


PROMIGAS
Fundación

Transformación y aprendizaje en transición : un referente para la gestión institucional desde el Caribe colombiano / Julio Antonio Martín Gallego ... [et al.].
Barranquilla : Editorial Universidad del Norte ; Fundación Promigas, 2016

106 p. : fotografías ; 24 cm.

Incluye referencias bibliográficas (p. 103-106)

ISBN 978-958-741-685-5 (impreso)

ISBN 978-958-741-686-2 (PDF)

ISBN 978-958-741-687-9 (html)

1. Educación en la primera infancia–Caribe (Región, Colombia). I. Martín Gallego, Julio Antonio. II. Tít.

(372.218 T772 23 ed.) (CO-BrUNB)



www.uninorte.edu.co
Km 5, vía a Puerto Colombia
A. A. 1569, Barranquilla (Colombia)



www.fundacionpromigas.org.co
Calle 66 n°. 67-123
Barranquilla (Colombia)

© Universidad del Norte, 2016

© Fundación Promigas, 2016

Julio Antonio Martín Gallego, Sandra Castro Mercado, Leonor Jaramillo de Certain,
Fernando Iriarte Díazgranados, Margarita Osorio Villegas

Coordinación editorial

Zoila Sotomayor O.

Diseño y diagramación

Luis Gabriel Vásquez M.

Diseño de portada

Joaquín Camargo Valle

Corrección de textos

Eduardo Franco Martínez

Fotografías

Archivo Fundación Promigas

Procesos técnicos

Munir Kharfan de los Reyes

Hecho en Colombia

Made in Colombia

© Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio reprográfico, fónico o informático, así como su transmisión por cualquier medio mecánico o electrónico, fotocopias, microfilm, *offset*, mimeográfico u otros sin autorización previa y escrita de los titulares del *copyright*. La violación de dichos derechos puede constituir un delito contra la propiedad intelectual.

Contenido

Presentación7

Capítulo 1

Planteamientos..... 11

- 1.1 Objetivos 11
- 1.2 Antecedentes..... 15
- 1.3 Marco orientador 25
- 1.4 Enfoque general..... 30
- 1.5 Metodología 33

Capítulo 2

Componentes desarrollados 37

- 2.1 Componente pedagógico..... 37
- 2.2 Componente nutricional..... 64

Capítulo 3

Impacto, logros y recomendaciones 87

- 3.1 Evaluación de impacto 87
- 3.2 Contribución de *Mis primeros pasos hacia la excelencia*
a la atención de la primera infancia en Barranquilla..... 92
- 3.3 Logros..... 94
- 3.4 Recomendaciones..... 104

Referencias..... 107

LOS AUTORES

JULIO ANTONIO MARTÍN GALLEGO. Magíster en Educación y especialista en Filosofía contemporánea. Director de la Fundación Promigas (Colombia) y líder del grupo de investigación DE NOVO de esta entidad. Autor del enfoque de Cambio Mediado Recíproco y su estrategia de acompañamiento, desplegada en más de 2000 instituciones educativas oficiales del país. Autor y coautor de *Hacia una Gestión social crítica y transformadora: orientaciones y aprendizajes* (2009), *Acompañamiento y cambio escolar: elementos para su comprensión y aplicación* (2012), *Concepciones del maestro sobre la ética* (2012), *Comunidades que aprenden* (2013), *Desarrollo de Capacidades y Cambio Escolar. Orientaciones para su comprensión y aplicación* (2016) y *Ética y práctica docente* (2016).

SANDRA CASTRO MERCADO. Magíster en Intervención Psicosocial con énfasis en Protección Infantil, Universidad de Castilla - La Mancha (España). Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad del Atlántico (Colombia). Trabajadora social, Universidad Simón Bolívar (Colombia). Miembro activo del grupo de investigación DE NOVO de la Fundación Promigas y gerente de Proyectos Sociales con énfasis en primera infancia de esta misma institución. Además, es miembro del Grupo de Afinidad en Primera Infancia promovido por Redeamérica y de su iniciativa nacional “Comunidades que educan”.

FERNANDO IRIARTE DÍAZGRANADOS. PhD en Educación y magíster en Tecnología de la Educación, Universidad de Salamanca (España). Magíster en Desarrollo Social y psicólogo, Universidad del Norte (Colombia). Está vinculado a la Universidad del Norte como profesor investigador, director del grupo de investigación en Informática Educativa y coordinador de las especializaciones en Docencia Universitaria y Gerencia de Instituciones Educativas.

LEONOR JARAMILLO DE CERTAIN. Magíster en Educación y licenciada en Educación Infantil, Universidad del Norte (Colombia). Realizó estudios en Neurodesarrollo y Trastornos del Aprendizaje, Universidad de Miami (Estados Unidos). Investigadora de la línea de Infancia del grupo Cognición y Educación de la Universidad del Norte. Autora de *Guía básica sobre educación infantil en Colombia* (2014).

MARGARITA OSORIO VILLEGAS. Magíster en Educación, Orientación y Consejería, Universidad de Antioquia (Colombia). Licenciada en Educación, Universidad Pontificia Bolivariana (Colombia). Realizó estudios Avanzados en Metodología y Técnicas de Investigación Aplicada en Educación y Ciencias Sociales, Convenio PIIE (Chile), ICFES, Universidad de Cartagena (Colombia). Es docente investigadora del Instituto de Estudios en Educación (IESE) de la Universidad del Norte (Colombia). Coautora de *Ideas pedagógicas y Educación preescolar en Colombia* (2014).



La realización de esta obra contó con el apoyo de Diyei Villa Barros y Marta Cervantes Manjarrés, miembros del equipo editorial de la Fundación Promigas.

Presentación

El mejoramiento de la educación pública, y en particular el desarrollo de la primera infancia, han estado en la agenda social de la Fundación Promigas y la Universidad del Norte, que se ha expresado en un compromiso sostenido a largo plazo, con impactos comprobados que dan cuenta de la capacidad existente en la región caribe colombiana para reflexionar críticamente sobre sus problemáticas y aportar soluciones consecuentes con su contexto.

Motivadas por el interés de incrementar las oportunidades de aprendizaje y el desarrollo integral de niños y niñas de esta región del país, estas entidades han unido esfuerzos y capacidades de investigación para producir conocimientos útiles al marco de las políticas públicas vigentes y a las apuestas institucionales que desde distintos sectores se orientan a este grupo de población. En toda su trayectoria, tanto la Fundación Promigas como la Universidad del Norte han acumulado un saldo de saberes y experiencias de transformación y conocimiento que han permitido diseñar y enriquecer esta importante línea de trabajo, así como fortalecer sus capacidades institucionales.

El acompañamiento de la Fundación Promigas al despliegue o materialización de la política en primera infancia tiene más de quince años de recorrido en la región caribe colombiana. Desde 1998, inició las bases de una alianza con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) para administrar hogares comunitarios, y agregar valor al Acuerdo 19 de 1993 del ICBF, desde la labor de brindar cuidado diurno, alimentación, atención básica en salud y educación a los menores de 7 años.

Por su parte, la Universidad del Norte, a través del Instituto de Estudios en Educación, ha presentado investigaciones y postulados, que dan cuenta de los procesos experimentados, fruto de estudios cons-

tantes en el ámbito de la educación. En este caso, es notable la preocupación de la Universidad por renovar la dinámica de la enseñanza infantil, asociándose continuamente con entidades empresariales. Ya sea desde la labor docente y sus concepciones, desde la consolidación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, desde la naturaleza del niño y su percepción de la realidad, desde los currículos, las evaluaciones y la normativa de la educación en la infancia, esta institución de educación superior defiende la formación inicial como el eje principal de todo proceso de desarrollo social en Colombia.

El interés por contribuir en mayor medida al desarrollo integral de la infancia, en especial en la región caribe colombiana, retó a la Fundación Promigas a gestionar conocimientos útiles a las nuevas perspectivas de las políticas públicas, y aprovechar su trabajo inicial con el ICBF, así como su experiencia acumulada en la mejora de la calidad educativa en el nivel de básica primaria del sector oficial. Así es como en 2005, con la asesoría especializada de la Universidad del Norte, se emprendió un diagnóstico para identificar los procesos curriculares y las características psicomotoras, cognitivas y socioafectivas de los alumnos matriculados en los niveles de prejardín, jardín y transición de seis instituciones educativas del departamento del Atlántico.

Desde el currículo, el proyecto educativo institucional, la formación continua de los maestros (aspecto pedagógico), hasta lo que tiene que ver con el ámbito contextual o familiar, es decir, trascendiendo otros factores que influyen en la enseñanza (aspecto nutricional), ha sido posible definir nuevamente lo referido a la primera infancia. Esto responde a los objetivos de ambas instituciones, cuyo compromiso con la sociedad parte de un enfoque solidario, argumentado por la noción de una educación para el desarrollo del país. Desde el punto de vista de la Universidad, dicha experiencia es resultante de su labor pedagógica como institución universitaria que forma a formadores, destacando la labor del maestro y la enseñanza en sí misma, además de atender lo que verdaderamente se necesita para lograr aprendizajes significativos y, de igual manera, ofrecer esta experiencia como punto de partida para nuevas propuestas en los demás niveles de formación.

Así pues, este trabajo posee, por parte de la Fundación, el propósito de aportar ejemplos demostrativos que fortalezcan la educación en el país, para lo cual la Universidad ha contribuido provechosamente, sosteniendo el enfoque pedagógico y las herramientas conceptuales que hicieron posible esta experiencia investigativa y de transformación social con la primera infancia.

Por otro lado, expresa una dinámica de aprendizaje, reflexión y trabajo colaborativo al servicio del bien común en la que estuvieron presentes las capacidades, las trayectorias y los recursos de la Fundación Génesis para la Niñez, Fundación Corona, Fundación Éxito, Fundación Nutresa, Fundación Bancolombia, así como la gestión de articulación con el ICBF, regional Atlántico, y el Gobierno local con sus secretarías clave. Dicha labor es una muestra de cómo pueden desarrollarse alianzas estratégicas público-privadas y complementar motivaciones, beneficios, capacidades, en pro del despliegue de las políticas públicas. Se presenta, entonces, una ilación entre los procesos vividos, los aprendizajes y los cambios de contexto para el mejoramiento de las prácticas de cuidado, alimentación, atención básica en salud y la evolución en el acompañamiento de la enseñanza y el aprendizaje en preescolar, con el propósito de aportar referentes para la reflexión, profundización y gestión de nuevos conocimientos por parte de diversos actores interesados en esta temática.



Planteamientos

1.1 Objetivos

Mis primeros pasos hacia la excelencia no es solo un proyecto dirigido a una población específica, sino que se trata de un conjunto de investigaciones y experiencias, cuyo eje es el fortalecimiento de la didáctica en la primera infancia en diversos sectores del Caribe colombiano. De esta manera, se presentan los antecedentes que dieron lugar a la aplicación de un modelo de trabajo para la primera infancia en escuelas del departamento del Atlántico y el distrito de Barranquilla, que toma como referencia lo experimentado en más de una década de trabajo, con el propósito de resignificar las prácticas de aula en otras áreas de la región, a través de la valoración de los niños y las niñas desde sus necesidades particulares.

En este sentido, cabe anotar que, al ser un trabajo de gran envergadura, implementado desde diferentes etapas y sectores, podría ser confusa la delimitación de propósitos explícitos dentro de una descripción detallada de este. Por tal motivo, se exponen aquí los objetivos generales y específicos que han guiado el trabajo de la Fundación Promigas, la Universidad del Norte y la Universidad Metropolitana en su asesoría y acompañamiento mediado a los participantes de dicha experiencia investigativa.

OBJETIVO GENERAL

Fortalecer la gestión escolar de la primera infancia a través de los componentes pedagógico y nutricional en instituciones del departamento del Atlántico y distrito de Barranquilla.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Aplicar un modelo de trabajo en el cual el paradigma pedagógico se relacione con las necesidades locales (pobreza, problemas de nutrición, etc.) de la primera infancia en el departamento del Atlántico y distrito de Barranquilla.
- Consolidar un esquema de acción, a través del componente nutricional, como guía de mejoramiento de la atención de la primera infancia.
- Consolidar un programa de formación docente con el fortalecimiento de capacidades colectivas, y tomar como eje la gestión del conocimiento.
- Promover el cuidado de la primera infancia desde las políticas públicas para lograr mayor cobertura en su atención integral.
- Acompañar y evaluar el impacto de la experiencia investigativa desde sus diferentes etapas.
- Describir la experiencia investigativa, desde sus diferentes fases y poblaciones objeto de estudio, a través de un informe integral que dé cuenta de la interconexión de los componentes pedagógico y nutricional, además de los logros obtenidos.

El primer objetivo específico se hace realidad a través de los trabajos anteriores que se llevaron a cabo gracias a la sociedad entre la Fundación Promigas y la Universidad del Norte, por lo cual era hora de fundar una experiencia como *Mis primeros pasos hacia la excelencia* en el departamento del Atlántico y distrito de Barranquilla, con el fin de aumentar la población de impacto de la iniciativa. Es esta investigación la que se describe en especial en este documento, que expone, además, la idea de ser constante y trascender todo el territorio nacional en pro del aseguramiento significativo de la educación en la primera infancia.

Con la asesoría de la Universidad Metropolitana, fue posible trabajar desde el aspecto nutricional de los niños y las niñas a quienes iba enfocado este proyecto. La cuestión de detallar el análisis a través de la alimentación parte de la realidad colombiana en aspectos como la pobreza, la desnutrición, el desempleo, el conflicto armado, etc., día a día de las poblaciones menos favorecidas. De esta manera, el trabajo educativo se vuelve estéril si no se posicionan en él las realidades concretas de los estudiantes. En este caso, la infancia, como fase fundamental del desarrollo humano, se encuentra en estado de indefensión ante las problemáticas sociales y públicas.

Así pues, fundar una labor didáctica sin tener en cuenta dichos fenómenos sería producir una empresa inconsciente, puesto que las necesidades de los niños y las niñas han de ser el marco central de todo proceso pedagógico del que hagan parte; en este sentido, la investigación se propone como iniciativa holística y, de esta manera, fue posible establecer un sistema de acción que tenga en cuenta el aspecto nutricional como base del fortalecimiento pedagógico.



La gestión del conocimiento, mencionada en el tercer objetivo específico de esta experiencia, es el fundamento conceptual que permite explicar la importancia de fortalecer las capacidades colectivas y el talento humano de los agentes educativos, es decir, de los maestros. El acompañamiento a sus labores pedagógicas fue la puerta que permitió trascender a reformar los proyectos educativos institucionales de todas las investigaciones dentro de *Mis primeros pasos hacia la excelencia*. Es desde este punto de vista desde el cual el paradigma educativo se fortalece al encontrar en el conocimiento de los docentes la materia prima que permita revisar y reestructurar dichos paradigmas y currículos, y trascender, además, en las normas institucionales con miras al desarrollo de las dimensiones de los niños y las niñas, pero no solo desde su crecimiento académico, sino personal, y contextualizar cada proceso con sus realidades inmediatas.

Desde un ámbito más general, este proyecto procura seguir contribuyendo a que el Estado dirija su mirada a las falencias encontradas en la atención a la primera infancia. Sigue reportando grandes logros conseguidos hasta ahora, pero también es un llamado a revisar las normativas institucionales desde la educación y la forma en que está siendo concebida en las esferas gubernamentales. De esta forma, se apunta a una resignificación del niño y de la infancia colombiana, globalmente.

Así pues, se describen también los acompañamientos a docentes y población de estudio, además de la evaluación de impacto llevada a cabo y con la cual es posible reportar los logros obtenidos, tal como revela el quinto objetivo. Además, para interpretar la envergadura de tal experiencia, se exponen los logros y las evaluaciones hechas a las diferentes etapas del proyecto, aplicadas a otros sectores de la región caribe, desde la descripción de sus antecedentes.

Por último, la producción de un documento final que evidencie todo lo vivido en esta experiencia corresponde al propósito específico definitivo, con el fin de 1) exponer cada paso del proceso pedagógico implementado en las escuelas del departamento y del distrito; 2) dar cuenta del nuevo impacto que ha producido *Mis primeros pasos hacia la excelencia*, como mecanismo eje que impulsa reformas educativas

en la primera infancia, en este caso, subrayando la importancia del componente nutricional; 3) seguir ampliando la bibliografía referida a este sector de la población y su naturaleza particular para motivar y cualificar la labor de nuevos docentes que quieran trabajar en pro de los niños y las niñas colombianos; y 4) consolidar un ruta de trabajo que fortalezca la educación infantil desde el marco conceptual, social y político.

1.2 Antecedentes

La Fundación Promigas, asociada con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) desde 1998, agregaron valor a la labor de atención en salud y educación en la primera infancia, lo cual ha permitido conocer resultados de las experiencias, analizar la realidad desde lo observado y evidenciado en ese periodo, con el fin de fortalecer aún más los fenómenos presentados. La Universidad del Norte, por su parte, posee una amplia bibliografía referida a la educación inicial y proyectos llevados a cabo en ella, desde su legalidad como carrera universitaria, desde el currículo y la didáctica propia que implica este tipo de enseñanza, hasta la concepción del niño como tal; por esta razón, las bases teóricas propuestas por esta institución sirvieron de eje para el desarrollo de tal experiencia investigativa.

Atendiendo a la naturaleza de este trabajo, se establecen dos momentos en los cuales es posible destacar varios procesos. Así pues, se ha determinado una primera etapa: “Mejoramiento de la gestión institucional educativa inicial”, que comprende un periodo de diez años y las fechas que enmarcan espacios de concertación y diálogos intersectoriales para lograr transformaciones en la gestión institucional y administrativa del ICBF, el mejoramiento de las prácticas de planeación, el cuidado y la atención de los agentes educativos y el fortalecimiento del trabajo de las entidades operadoras de los hogares comunitarios.

A continuación, al segundo momento o etapa se le ha denominado “Enseñanza, aprendizaje y desarrollo nutricional en preescolar”, ya que se tomó como base la cualificación de la práctica docente y los operadores de los comedores escolares para la consolidación de siste-

mas de información escolar que identifiquen y controlen su gestión, y articular la toma de decisiones de la escuela, en concordancia con la demanda desde el punto de vista del cuidado y la nutrición, en la atención de casos críticos, además de la utilización adecuada de las rutas de atención.

PRIMER MOMENTO: “MEJORAMIENTO DE LA GESTIÓN INSTITUCIONAL EDUCATIVA INICIAL”

Desde 1998, la Fundación Promigas inicia las bases de una alianza con el ICBF. Se tomó entonces la decisión de abrir cuatro hogares comunitarios en el corregimiento de Palomino, en el municipio de Dibulla (La Guajira). Este primer acercamiento tuvo balances positivos en el mejoramiento de la calidad de vida tanto de las madres comunitarias como de los niños que asistían a los hogares, por lo que se tomó la decisión de multiplicar la experiencia, que se extendió al municipio de Riohacha (La Guajira) y a los municipios de Ciénaga y Pueblo Viejo en el departamento del Magdalena.

La alianza para la administración de los Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB) se mantuvo en 2009 que cubría a los municipios de Dibulla y Riohacha. El ICBF aportaba la metodología de atención, los instrumentos para la medición del desarrollo y los recursos económicos, mientras que la Fundación Promigas administraba y verificaba la calidad de la atención y hacía inversiones para mejorar el modelo de operación, y generar acciones complementarias, como servicios adicionales a los del modelo, por ejemplo odontología, pediatría, pedagogía, nutrición y créditos a las madres comunitarias para el mejoramiento del hogar.

Dentro de las actividades por incrementar el nivel de atención del modelo propuesto por el ICBF, siempre estuvo presente el interés por fortalecer las capacidades de las madres comunitarias, y ofrecer diferentes espacios de capacitación en las temáticas más relevantes para ofrecer una atención de calidad. No obstante, han sido las mismas madres comunitarias quienes afirmaron que, pese a los años de experiencia y desarrollo de su labor, presentaban dificultades para apropiarse y poner en práctica el modelo pedagógico y las actividades

lúdicas. Por tal razón, para 2007, se llevó a cabo un proyecto piloto con la intención de brindar formación para fortalecer las prácticas educativas en un grupo de madres comunitarias de Pueblo Viejo en el departamento del Magdalena.

Así pues, fue necesario partir de un componente pedagógico, académico, por lo que la Universidad del Norte, a través de su Instituto de Estudios en Educación, actuó como asesor especializado en la articulación de estrategias que garantizaran el logro de los nuevos propósitos; esta apuesta se materializó con el programa Nichos Pedagógicos, cuyo alcance fue la creación de espacios para la revisión y comprensión de los fundamentos conceptuales y procedimentales básicos que sustentan el modelo pedagógico asumido por el ICBF y lograr así transformar las condiciones pedagógicas en la atención de los menores asignados.

La implementación se organizó a través de un proceso de capacitaciones que se enmarcó en tres grandes módulos. Cada uno de estos, a su vez, se dividió en temáticas:

- “Relación con los demás”: comunicación verbal y no verbal, interacción y construcción de normas.
- “Relación consigo mismo”: identidad, autoestima y manejo corporal.
- “Relación con el mundo”: conocimiento de los objetos, relaciones de causalidad y representación de la realidad social.

Estos temas son fruto de las investigaciones adelantadas en la Universidad del Norte, que se expresan en la publicación de *Proyectos sociales y cuidados de la infancia* (Amar y Madariaga, 2008). Allí se establece la triple relación que hace el niño en su formación: consigo mismo, con los otros y con su ambiente. Según la postura de la Universidad, el cuidado a la infancia es entonces el bienestar del menor en función de estas tres relaciones, para lo cual propiciar un ambiente de cuidado en el desarrollo del infante implica el análisis de cómo cambian y cómo permanecen algunos aspectos en el trans-

currir del tiempo, en su dimensión física, socioemocional, cognoscitiva, lingüística, ético-moral, estética y, sobre todo, en su trascendencia caracterizada por sus inagotables capacidades de llegar a ser cada día mejor, es decir, más humano.

Partiendo de ello, además se desarrollaron dos ejes que ofrecían herramientas pedagógicas a las madres comunitarias:

- “Resignificación de la evaluación”: que tuvo como objetivo reflexionar y comprender la función regulativa de la evaluación en el contexto de las prácticas educativas y pedagógicas del modelo del ICBF en los hogares comunitarios.
- “El cuento como mediador”: que tenía como fin lograr el goce de la lectura de cuentos y encontrar en ella un medio pedagógico al implementar diferentes estrategias.

El proyecto finalizó en 2008 luego de una fase de acompañamiento a los HCB beneficiados, y los resultados del proceso permitieron concluir que “las madres comunitarias presentaban dificultades con relación a la planeación, y que resultaría importante, en futuras capacitaciones, abrir un espacio dedicado a fortalecer la planeación diaria, centrada en la actividad de cada uno de los momentos pedagógicos” (Borjas, Jaramillo y Osorio, 2009, p. 16).

Los aprendizajes derivados de esta experiencia evidencian que, a pesar de los esfuerzos de capacitación desarrollados, persistían dificultades para apropiarse y poner en práctica el modelo pedagógico del ICBF. Así pues, en *Valoración de las competencias de los agentes educativos vinculados al programa Hogares ICBF* (Fundación Promigas e ICBF, 2009), se diseñó una herramienta diagnóstica válida y confiable que permitiera a los contratistas, los operadores y las instituciones responsables del programa HCB caracterizar las competencias profesionales de sus agentes educativos, para, a partir de ellas, diseñar e implementar estrategias pedagógicas de formación y fortalecimiento de esas competencias.

Los resultados dieron cuenta de la necesidad de cualificar a los agentes educativos en principios del desarrollo psicoafectivo del niño, con capacitaciones periódicas y permanentes de tipo vivencial, en las cuales se utilizaron diferentes estrategias pedagógicas y lúdicas (relato vivencial, juegos, rondas, cuentos, canciones, dramatizados y otros) que posibilitaron la apropiación del conocimiento, no solo de la psicología evolutiva, sino también de la relación con los padres, lo cual les permitió, a su vez, generar actividades educativas propias de cada etapa de desarrollo.

Al partir de la experiencia ganada en la aplicación del programa Nichos Pedagógicos, y de los resultados encontrados en el estudio con los agentes educativos de la regional del ICBF de La Guajira, surgió la necesidad de desarrollar una nueva propuesta de formación enfocada en procesos de reflexión, asesoría y acompañamiento a las madres comunitarias. Para materializar esta apuesta en los hogares comunitarios del ICBF, se propuso un modelo de trabajo para fortalecer en las madres la apropiación y puesta en práctica del Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario establecido por el ICBF, soportado en



la legitimación de su rol como actores fundamentales que propician un tránsito apropiado entre la familia, la educación inicial y el ciclo de básica primaria, articulando el uso de expresiones literarias y lúdicas como recursos didácticos transversales, efectivos e innovadores, en cada uno de los momentos pedagógicos.

La estrategia clave que orientó en 2009 el desarrollo del proyecto *Fortalecimiento de la gestión pedagógica en hogares comunitarios del ICBF regional La Guajira* se centró en capacitar y acompañar a los agentes educativos de veinte hogares comunitarios; ella estuvo soportada en la reflexión permanente y la participación activa del grupo beneficiario y del equipo operador. Los agentes educativos participantes contaron con formación, asesoría y acompañamiento, que se extendió a los dieciocho meses, soportados en el uso de expresiones literarias y lúdicas, que recrean el contexto del hogar comunitario y vinculan al agente educativo con la realidad cotidiana y el desarrollo de los objetivos propuestos por el proyecto. Con la simulación constante, se estimuló el desarrollo de competencias, actitudes y valores que, como profesional y ser humano, necesitan en su desempeño. De la misma forma, se estimuló la autocrítica y la reflexión del agente educativo, así como su quehacer y los resultados que logra, y se lo vinculó con la responsabilidad de su aprendizaje.

Con todo el recorrido descrito, desde una apuesta guiada por el aprendizaje permanente y colaborativo, y por el intercambio de saberes y experiencias que aportaron al fortalecimiento de los modelos de desarrollo de la primera infancia, se fueron alineando los diferentes proyectos con los temas de política educativa que aportaron conocimientos útiles a la implementación de la Política en Primera Infancia, en la modalidad familiar e institucional, dependiente del ICBF.

SEGUNDO MOMENTO: “ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y DESARROLLO NUTRICIONAL EN PREESCOLAR”

Esta etapa inició en 2005 cuando la Universidad del Norte, en su función de asesoría pedagógica, adelantó un diagnóstico para identificar los procesos curriculares y las características psicomotoras, cognitivas y socioafectivas de los alumnos matriculados en los niveles

de prejardín, jardín y transición de seis instituciones educativas del departamento del Atlántico. Desde este momento, se dio un acercamiento enmarcado en el último ciclo de la educación inicial para la transición del niño al preescolar, como primer nivel del sistema educativo formal.

Los hallazgos dejaron de manifiesto que los menores que participaron de la muestra llegaban a primer grado con falencias no resueltas en el preescolar; se dificultaba en ellos el aprendizaje de la lectura, la escritura y, por tanto, hacía falta un modelo de trabajo pedagógico en este nivel educativo que propiciara su continuidad hacia la básica primaria teniendo en cuenta la construcción de una visión de la infancia donde los niños y las niñas sean considerados como sujetos plenos e integrales, cuyo eje fundamental fuera el ejercicio de sus derechos y una educación preescolar acorde con los propósitos que se persiguen en este nivel.

Ante esta realidad, la Fundación Promigas y la Universidad del Norte desarrollaron entre 2006 y 2007 un proyecto piloto denominado *Mis primeros pasos hacia la excelencia académica*, como un modelo de acompañamiento al cambio escolar en el nivel de preescolar que incorporó metodologías y estrategias para lo siguiente:

- Promover el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes de preescolar de las instituciones seleccionadas.
- Garantizar el aval y la activa vinculación de autoridades locales (secretarías de educación municipales) en el desarrollo del proyecto, así como generar estrategias para garantizar que el compromiso de las secretarías se extienda más allá de la ejecución del proyecto.
- Estructurar, validar y ajustar el modelo escolar de asesoría y acompañamiento de preescolar para multiplicarlo en otras instituciones y departamentos de la costa Atlántica colombiana.

En el proyecto piloto, participaron seis instituciones educativas oficiales: dos del departamento del Atlántico y cuatro del distrito de Barranquilla. Para la escogencia de estas instituciones, se tuvo en cuenta que atendieran todos los niveles de formación escolar, es decir, desde el preescolar hasta la media vocacional.

Los aprendizajes obtenidos permitieron establecer sinergias con otras fundaciones empresariales: Corona, Bancolombia, Génesis para la Niñez, Nutresa y Éxito, y organizaciones del sector público, que aportaron conocimientos, buenas prácticas, recursos y voluntades para enriquecer la propuesta educativa que venía adelantando la Fundación Promigas, con un seguimiento a la mejora de las condiciones de calidad de la enseñanza y el aprendizaje, del desarrollo integral y de los cuidados nutricionales y alimentarios de los niños y las niñas que asisten a los preescolares.

Así, los objetivos específicos se reorientan en tres dimensiones: desde la dimensión *institucional* se diseñan y ponen en marcha tanto el plan de mejoramiento institucional como el currículo de preescolar, así como promover la autoevaluación, lo cual hace deseable una escuela inclusiva que invite a participar activamente a todos sus agentes educativos: familia, comunidad, docentes del mismo grado y de grados superiores e inferiores, para que trabajen mancomunadamente y en la misma dirección en pos del desarrollo integral humano.

Desde el punto de vista del aula, fortalecer el rol del maestro en los procesos de enseñanza y aprendizaje resulta fundamental para el desarrollo del proceso. Por último, en el nivel nutricional, se busca el mejoramiento de los servicios de alimentación, la educación a padres y garantizar un estado nutricional adecuado en los niños y las niñas.

Durante esta etapa, se ha enriquecido el modelo de acompañamiento para el desarrollo de la primera infancia, con lo cual se han logrado acuerdos de articulación intersectorial e interinstitucional con un enfoque diferencial en la población indígena; se definen procesos de diálogo entre los diferentes actores y escenarios por los que transita el niño durante su primera infancia, a fin de conseguir que su desarrollo sea integral.

Dentro de su bibliografía especializada, en la Universidad del Norte se hallan investigaciones o estudios que solidifican la perspectiva pedagógica de la presente experiencia: *El niño y su comprensión del sentido de la realidad* (Amar y Abello, 2011), por ejemplo, evidencia la complejidad de las percepciones de los infantes, que han venido evolucionando desde las comprensiones exclusivas y absolutas, hasta una diferenciación funcional, la cual permite entender lo real ya no como un absoluto, sino como un fenómeno relativo expresado en múltiples realidades. Ello contribuyó a los propósitos de este trabajo para interpretar el mundo de los niños, a quien la enseñanza debe llegar de una forma diferente para cualificar sus aprendizajes.

Licenciatura en Pedagogía Infantil: una opción profesional (Escalante et al., 2012) describe el recorrido que desde el Ministerio de Educación Nacional y el Consejo Nacional de Acreditación ha tenido la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad del Norte, con sus esfuerzos sobre un servicio de alta calidad para la infancia, que cumple con los requisitos académicos y administrativos. Dicho análisis es clave para comprender la evolución y el sendero que ha llevado la enseñanza en la primera infancia en un país como Colombia.



Así también, como resultado del interés sobre el punto de vista del docente en cualquier proceso educativo, la investigación *Concepciones del maestro sobre la ética* (Suárez, Martín y Pájaro, 2012) argumenta el papel de principal orden en la construcción de una sociedad democrática de sus ciudadanos como sujetos autónomos y solidarios.

Al responder al llamado de Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias) de fomentar una cultura de confianza entre la academia y la empresa para la formulación de proyectos de impacto en sus políticas de responsabilidad social empresarial, la Fundación Promigas y la Universidad del Norte han encontrado en la investigación sobre la ética y las concepciones que de ella tiene el docente una ruta de trabajo que les permitió integrar esfuerzos, recursos y capacidades en beneficio de las comunidades educativas, lo cual se evidencia de igual forma en la presente experiencia investigativa.

Como análisis para crear un impacto en las leyes que regulan la educación, *Ideas pedagógicas: análisis de la normatividad sobre educación preescolar en Colombia* (Escobar et al., 2013) presenta el siguiente interrogante: ¿cuáles son las ideas pedagógicas que subyacen en los documentos que regulan la educación infantil en Colombia? Al cual las autoras dan respuesta resaltando que más allá de la perspectiva legal urge poner en vigencia una práctica pedagógica que contribuya con el proyecto de hombre y sociedad que los educadores en Colombia están convocados a construir.

Ahora bien, en *Educación preescolar en Colombia: estructura del currículo y modelo pedagógico-didáctico* (Osorio y Herrera, 2013), en *Ludoevaluación en la educación infantil: más que un requisito, un asunto serio* (Borjas, 2014) y en *Guía básica sobre educación infantil en Colombia* (Jaramillo de Certain, 2014), se abordan orientaciones básicas sobre la estructuración del currículo del nivel preescolar en Colombia y un modelo pedagógico-didáctico, cuyo propósito primordial es recuperar para el aula de clase la dinámica del recreo, además de ahondar en el sentido formativo de la lúdica y en las ventajas que tiene su aplicación desde la infancia para romper con la tradición que plantea la evaluación como un tiempo obligado.

Como proyección de esta última década, desde 2010, se trabaja en un estudio sobre el diseño y la estandarización para la aplicación de una evaluación en el ciclo inicial, comparables entre los programas educativos de Colombia. De igual forma, en una perspectiva global, desde 2014, como una respuesta a la necesidad de seguir sumando para que el esfuerzo de las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales (la academia, los centros de investigación, entre otros) sea determinante y se traduzca en una mayor conciencia sobre el quehacer en beneficio de la población menor de 6 años, se trabaja desde el Grupo de Afinidad en Primera Infancia, liderado por RedEAmérica, que definirá una manera organizada de pensar en la praxis común, sustentada por los principios que orientan el marco de política en primera infancia en varios países latinoamericanos.

I.3 Marco orientador

Proyectar el desarrollo adecuado de la vida futura implica necesariamente la orientación de acciones que garanticen y reconstruyan la calidad integral de la primera infancia. Primero, porque es esta etapa la que determina la sostenibilidad de un progreso social desde el punto de vista del desarrollo humano. Segundo, porque, a partir de los procesos didácticos que se generen en dicho periodo, los aprendizajes de los niños se configuran y definen así el tipo de educación que se presenta en el ámbito nacional.

El estado de situación de la primera infancia es la expresión de los niveles de equidad y cohesión en una sociedad. Durante décadas, no solo en Colombia sino en todos los países latinoamericanos, los docentes, políticos, intelectuales, académicos e investigadores interesados en la educación defendieron la idea según la cual la escuela hace “el milagro” de la equidad. Como esto no ocurrió, poco a poco, se ha ido advirtiendo que, en realidad, el milagro o la condena definitiva de la equidad sucede en la primera infancia.

Por tanto, para cumplir el ideal de hacer de la educación un vehículo de equidad y progreso económico y social, hay que comenzar a igualar las desventajas desde el punto de partida, lo cual significa poner en el centro de las prioridades las políticas públicas dirigidas a los

menores de 6 años, con un modelo de atención que integre educación, salud, nutrición, cuidado, y que considere a la familia como uno de sus ejes prioritarios de intervención.

Castañeda (2008) afirma que lo que pasa en la primera infancia determina el futuro no solo de cada niño o niña, sino de la sociedad en general. Según lo anterior, el fin de la atención a la primera infancia debe ser lograr el desarrollo integral y armónico de los niños y las niñas menores de 6 años.

Las condiciones de vida de un niño son la fuente de su desarrollo físico y emocional, que moldean las expresiones a través del lenguaje, la motricidad, equilibrio, pensamiento y relaciones interpersonales dentro y fuera del ámbito familiar, fundamentales en la infancia para la estructuración de una vida sana (RIM, 2008).

Esta mirada sobre la importancia de la calidad de vida en la primera infancia ha generado grandes transformaciones tanto en el ámbito normativo como en las prácticas y los acercamientos en el cuidado, la atención y la enseñanza para esta franja poblacional. Las nuevas perspectivas que se han dado para complejizar la noción de *infancia* han incidido en que actualmente exista una visión diferente sobre su concepto y sobre las políticas públicas dirigidas a ella. Asumir estas disposiciones ha permitido que el país gradualmente haya pasado de un enfoque de los niños y las niñas como “menores” indefensos y sujetos de la caridad y de la buena voluntad de los adultos, hacia su reconocimiento como *sujetos de derecho* (Unicef, 2006).

En efecto, cabe destacar que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) viene estableciendo diferentes alianzas con instituciones de orden nacional y territorial, entre las que se encuentran hasta el momento el ICBF, así como algunas gobernaciones, alcaldías y empresas del sector privado, para que con una cooperación conjunta se logre el cumplimiento armónico entre las ideales proyecciones hacia la infancia y sus derechos. Desde esta realidad, el MEN (2009) sostiene:

Estas alianzas permitirán implementar diferentes modalidades de atención, que respondan a las necesidades de los niños, las niñas y sus familias. Con ello, se busca iniciar una labor educativa en el

entorno familiar para beneficiar a niños y niñas de zonas rurales; mejorar la atención a niños y niñas que están en los Hogares Comunitarios, fortaleciendo el papel educador de las madres comunitarias; y, por último, garantizar un servicio completo de educación, cuidado y nutrición para niños y niñas de zonas urbanas que se encuentren sin atención.

Desde la perspectiva de la Política Educativa para la Primera Infancia, se busca implementar diferentes acciones de formación para que los agentes educativos puedan realizar un cuidado y acompañamiento afectuoso e inteligente que permita un desarrollo integral de los niños en ambientes de socialización sanos y seguros, para que logren aprendizajes tempranos de calidad (MEN, 2009).

En consecuencia, los agentes educativos responsables de la educación para la primera infancia deben adelantar procesos educativos intencionados, pertinentes y oportunos generados a partir de los intereses, las características y las capacidades de los niños y las niñas, con el fin de promover el desarrollo de sus competencias, y liderar un cambio cultural que impulse prácticas pedagógicas acordes con este marco.

De esta manera, los agentes educativos asumen un papel relevante y trascendental en el desarrollo de competencias de los niños a su cargo. No solo deben estar atentos al estado nutricional de los niños, sino que, en su cotidianidad, han de generar espacios educativos significativos. No obstante, este quehacer se puede ver afectado si la madre comunitaria no cuenta con las herramientas conceptuales básicas acerca del desarrollo infantil y las características de esta población. Además, su práctica pedagógica se puede ver condicionada según sus concepciones y creencias sobre el aprendizaje en esta etapa del ciclo vital.

Por ello, las reflexiones y directrices en el marco investigativo de la Fundación Promigas y la Universidad del Norte apuntan a diferentes aspectos, tales como la gestión del conocimiento (asumiéndolo como recurso principal de los actores educativos: madres comunitarias), la importancia de trabajar en las capacidades colectivas, entre otros objetivos específicos que basan las acciones de la organización como pretextos para cualificar y reflejar el impacto logrado en lo social (pobreza, problemas de nutrición, fenómenos familiares) y en

lo educativo (capacitación, reflexión y fortalecimiento de la gestión pedagógica).

Desde años anteriores, en los espacios de concertación, y en los procesos trabajados en alianza con la Universidad del Norte, se han venido fundamentando teorías o posiciones frente a los temas de fortalecimiento de competencias en los agentes, de análisis de los currículos y de la importancia de redefinir lo que es preescolar y primera infancia, lo cual direcciona esta experiencia investigativa a continuar con el establecimiento de la gestión escolar a partir del conocimiento de los actores principales de la realidad educativa.

Al corroborar lo que se ha logrado en lo institucional, el enfoque debe basarse en el eje principal de un modelo de gestión eficiente y eficaz, que no evalúe resultados, sino la metodología continua, lo cual implica el abordaje del conocimiento como un activo intangible dentro de la institución, siendo esta gestión de conocimiento un proceso donde los sujetos “dejan de representar un recurso para convertirse en los portadores del ‘recurso’: *conocimiento*” (Rivero, 2010, p. 82).

En el transcurso de la implementación de los proyectos, desde sus diferentes fases, resulta evidente la ampliación de propósitos y de estrategias a nivel más general que incluyan la formación continua de los sujetos educativos, no solo desde lo establecido en el proyecto educativo institucional (PEI), sino desde la práctica cotidiana y la interacción diaria con los estudiantes. Tanto la Universidad del Norte como la Fundación Promigas representan este propósito, ya que “la atención al profesorado es consecuencia del supuesto de que toda mejora educativa no es sólo problema de un buen programa, es también consecuencia de la actuación e implicación de las personas que la han de realizar” (Antúnez y Gairín, 2006, pp. 88-89).

Ya que durante esta experiencia investigativa se ha tomado la escuela como organización, es válido plantear el discurso y los objetivos a partir de las capacidades organizacionales, las que, en palabras de

Martín Gallego¹ (Fundación Promigas, 2014), tienen un carácter dinámico, porque se “incrementan y renuevan en el día a día a medida que los miembros de la organización cualifican sus prácticas sociales, a la vez que solucionan problemas simples y complejos de la organización” (p. 3). Además, poseen naturaleza colectiva dada la interacción compleja de recursos con los que se responden a las exigencias contextuales.

Teóricamente, pero también según lo observado a lo largo de los procesos llevados a cabo, es preciso confirmar la interconexión de las capacidades colectivas organizacionales; por esta razón, es difícil delimitarlas, separarlas o fortalecerlas aisladamente. Se trata de trabajar con una administración y población educativa vista como un todo, pero identificando los ejes que se deben mejorar y cómo se entrelazan dichos ejes para comprender la naturaleza de las necesidades pedagógicas (y de componente humano, vale decir).

Por eso los maestros desempeñan un papel central en la construcción, como lo menciona Martín Gallego (2014), en todo el despliegue y la evaluación de la red de entendimiento compartido. La función de esta interconexión se subdivide hacia el impacto en la enseñanza, la formación de los estudiantes mismos (en su desarrollo humano integral con la promoción de la convivencia pacífica y el fomento de estilos de vida saludable, como lo expone el programa Fe y Alegría de Colombia), el trabajo de aula, y contribuir a la didáctica en general y a la promoción del aprendizaje colaborativo de los maestros en particular.

Ciertamente, la participación activa de los educadores en la praxis curricular incrementa su capacidad de integración y regulación en su mundo escolar porque les ofrece la oportunidad de debatir, consensuar y decidir cuál debe ser la educación que la escuela tiene que ofrecer a sus alumnos (Fundación Promigas, 2014, p. 9).

Esta realidad de la mejora de capacidades colectivas, a través de la gestión del conocimiento, se sustenta en el análisis de su naturaleza.

¹ Julio Martín Gallego es líder del grupo de investigación De Novo, de la Fundación Promigas, y director de esta.

Es común encontrar que los procesos educativos se reducen a la transmisión de informaciones, pero es válido reflexionar sobre la dicotomía entre información y conocimiento, cómo desde los datos se llega a la gestión de este último y subrayar su interactividad, su función social y las competencias necesarias para fomentarlo, así como el aprendizaje: “Una cosa es asumir o conocer críticamente la información y otra es la gestión del conocimiento; mientras que la primera es o afecta a cuestiones individuales, la segunda incluye una dimensión colectiva” (Gairín, 2007, p. 25).

1.4 Enfoque general

Dentro de este contexto, el abordaje que se ha dado a los programas de desarrollo de la primera infancia se despliega teniendo en cuenta el enfoque de cambio mediacional recíproco enmarcado en el modelo de gestión de la Fundación Promigas, el cual

asume que el desarrollo humano es un elemento central del desarrollo social, en la medida en que el potencial humano pueda ser desplegado mediante el acompañamiento al desarrollo de las capa-



idades, y las capacidades a su vez sean desarrolladas por medio de oportunidades que la sociedad brinde y a través de las opciones que conscientemente elijan las personas, las comunidades y las organizaciones (Sen, 2000; Fundación Promigas, 2012, p. 97).

En la perspectiva de desarrollo humano, la Universidad del Norte se plantea el concepto de *formación* en cuanto noción básica que se refiere a la dimensión espiritual, al desarrollo de una conciencia personal y social que influye notablemente en el ser social personal y sobre la misma actividad práctica del hombre.

Para que se genere esa condición se requiere de la acción dialógica, entendida como construcción de significado y sentido del otro, y del mundo como textos, que es lo que hace que un dato, una necesidad o una información sobre algún aspecto de la realidad se convierta en un elemento de auténtica formación (Escalante et al., 2012, p. 33).

La praxis de las fundaciones empresariales, al inmiscuirse en las realidades sociales de las poblaciones menos favorecidas, además de acompañar el despliegue de la política, contribuyen a la generación de conocimiento, a la movilización y el acompañamiento de los actores clave para hacer lo que corresponde dependiendo de la naturaleza de la circunstancia, y crean condiciones y ambientes favorables para que la política pública tenga los resultados e impactos deseados. Por esto, es notable que impulsar la primera infancia, como un tema a largo plazo, es un eje transversal en el fortalecimiento de la educación de Colombia.

Este enfoque político es defendido por la Universidad del Norte en su estudio de la construcción del sentido de la realidad (Amar y Abello, 2011) lograda con un proyecto de investigación que se realizó con una muestra de cuatrocientos niños con edades entre 4 a 7 años cobijados por los Programas de Atención Integral a la Infancia, que auspicia la alianza entre el Estado colombiano a través del ICBF y la Fundación Bernard van Leer de Holanda, en los cuales se señalan algunos elementos básicos para la construcción de políticas dirigidas a la primera infancia.

Así pues, dentro de la innovación social y educativa, la Fundación Promigas y la Universidad del Norte desarrollan modelos demostrativos para generar cambios en los sistemas educativos locales, en la búsqueda de un conocimiento útil a los propósitos nacionales y regionales, alrededor de aspectos tales como los siguientes:

- Apropiación política de la primera infancia.
- Mayor cobertura en su atención integral.
- Fortalecimiento de la gestión del Gobierno con respecto a estos temas.
- Coordinación de espacios entre el Estado y los organismos en pro de la primera infancia.
- Acompañamiento y concientización social sobre la primera infancia.
- Seguimiento y control.
- Evaluación de impacto y aprendizajes de la experiencia investigativa.

Para la Fundación Promigas, las fundaciones empresariales asumen un papel determinante para generar corresponsabilidad con el sector público en la atención de la primera infancia, por lo que ha venido planteando propuestas y reflexiones para orientar un trabajo colectivo, de investigación y aprendizaje permanente en esta dirección, con una perspectiva a largo plazo, como las siguientes:

- Lograr la participación activa de los responsables del sistema educativo y fortalecer su voluntad política.
- Mejorar la coordinación y la articulación de los programas y servicios que ofrece el Estado a la primera infancia.

- Consolidar los impactos del proyecto en la familia y en la comunidad y promover una cultura de trabajo y aprendizaje en todas las redes existentes alrededor de la primera infancia.
- Lograr mayor influencia en el desarrollo de las políticas públicas en primera infancia desde los consejos locales de política social.
- Estimular la cooperación horizontal e internacional en iniciativas que complementen el logro de los objetivos del proyecto.
- Apoyar procesos estructurados para acompañar a que las entidades que trabajan en la atención integral de niños de 0 a 5 años lo hagan cada vez mejor y con impactos positivos.
- Continuar posicionando la importancia de la primera infancia en el país, en especial en las zonas rurales.
- Desarrollar propuestas con un enfoque diferenciado para comunidades indígenas y afrodescendientes y generar así espacios de participación, desde las bases, y entender que las regiones tienen capacidades y conocimiento para aportar, y lo están demostrando.
- Seguir profundizando protocolos para la detección temprana de los problemas de aprendizaje que traigan consigo programas y rutas claramente definidos de atención y mejoramiento, que se socialicen y sean apropiados por los diferentes actores (Fundación Promigas, 2014).

1.5 Metodología

La estrategia clave que orienta el desarrollo de iniciativas en primera infancia se centra en una metodología participativa en dos momentos:

- *Un procedimiento reflexivo, sistemático y crítico de las prácticas de los participantes.* Se hace alrededor de los resultados del

PEI y del Plan Operativo Anual de Inversiones (POAI), del currículo, de las prácticas pedagógicas, de las prácticas saludables, de la manipulación de alimentos en los comedores y en las tiendas escolares, de las condiciones para el aprendizaje con las cuales entra el estudiante. Además, se explora y se reflexiona sobre el papel de los maestros en la política de primera infancia, en la planeación y en el manejo de los instrumentos del proyecto educativo comunitario, en el uso de la literatura, en los canales de comunicación y en el desarrollo evolutivo infantil.

- *La apropiación de nuevos elementos conceptuales y metodológicos para ampliar el marco de comprensión de las prácticas.* Los espacios de capacitación a través de seminarios talleres son estrategias privilegiadas que están encaminadas a desarrollar capacidades de expresar las ideas en forma oral y escrita, a profundizar la comprensión y conocimiento de un área determinada, a participar en discusiones, así como aprender a respetar y comprender otros puntos de vista y modalidades de pensamiento. La participación en un seminario está concebida como un trabajo en equipo, en el que cada uno de los integrantes hace un aporte específico que permite ir intercambiando experiencias, ir descubriendo problemas y buscando alternativas de solución.

Durante la implementación se desarrollan otras acciones que se describen a continuación:

- *Las capacitaciones colectivas.* Se desarrollan a través de sesiones que tienen como propósito aportar fundamentos conceptuales y metodológicos alrededor de los diversos temas abordados.
- *Sesiones de acompañamiento in situ.* Se realiza un trabajo de acompañamiento *in situ*, y se procura visitar todas las instituciones o hacer jornadas juntando dos o más instituciones de ser posible, para maximizar el tiempo del acompañamiento. Este es transversal a todo el proceso; visitas de asesoría

y acompañamiento que permiten reforzar la apropiación y puesta en práctica de los conceptos tratados en la fase de capacitación. Durante las visitas se hace retroalimentación y se entregan recomendaciones a los diferentes actores para la atención y cuidado de forma integral.



Componentes desarrollados

2.1 Componente pedagógico

El compromiso de la inversión para el desarrollo de la primera infancia apunta al reconocimiento de las acciones que la gestión social ha de ejecutar para beneficio de la niñez. Así, se da cumplimiento a un discurso de cooperación pedagógica que define los planteamientos que se han venido abanderando respecto de la calidad educativa. Este esfuerzo conduce directamente a los niños y hace de esta labor una función autosostenible a largo plazo y de máximo impacto.

En este sentido, la Fundación Promigas interioriza la niñez como el periodo de la vida sobre el cual se fundamenta el posterior desarrollo de la persona, y se constituye a partir de la interacción consigo mismo y con los otros y adquiere así un conocimiento articulado con su entorno (Papalia, 2001). Por tanto, el impulso que esta Fundación ha liderado ante el acompañamiento con el equipo interno y externo de colaboradores para reflexionar y accionar en la pedagogía del pre-escolar es pensar en la posibilidad de construir humanidad, es decir, en la oportunidad de que los niños puedan ser capaces de construir mundos posibles en los diferentes contextos sociales en los cuales les toque vivir (Morin, Ciurana y Motta, 2003).

Ahora bien, ¿cómo esta labor es traducida en el sector social a beneficio de la primera infancia?

De acuerdo con la naturaleza del objeto de estudio y su alcance, el programa de investigación de la Fundación Promigas y la Universidad del Norte desarrolló en cuatro experiencias progresivas un acom-

pañamiento educativo-pedagógico, que dirigió la transformación de la práctica educativa en el nivel preescolar² a través de la revisión y reestructuración de las ejecuciones académicas, curriculares y normativas institucionales, para cimentar el desarrollo de las dimensiones de los niños y las niñas correspondientes a las instituciones educativas de los departamentos del Magdalena, del Atlántico y de la ciudad de Barranquilla, integradas en el proyecto.

Dicho acompañamiento resaltó en su eje temático el direccionamiento del niño hacia un pensamiento crítico y creativo, y partió de concretos procesos metodológicos que los actores académicos responsables (docentes) debían asumir ante la formación del infante. Para ello, se efectuó con el equipo de investigadores-asesores una serie de capacitaciones, seguimientos y autoevaluación docente, que lograra activar, desde la práctica de aula, el reconocimiento y la apropiación de las dimensiones del aprendizaje del niño. Posteriormente, estos resultados fueron reflejados en el proyecto educativo institucional (PEI) de cada escuela vinculada al proceso.

Estas acciones son fundamentadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para la formación educativa en etapas iniciales al sustentar:

Los lineamientos pedagógicos para el nivel de educación preescolar se construyen a partir de una concepción sobre los niños y las niñas como sujetos protagónicos de los procesos de carácter pedagógico y de gestión. Igualmente se debe tener en cuenta en su elaboración, una visión integral de todas sus dimensiones de desarrollo (s. f.).

Al respecto, conviene decir que esta realidad se apoya en gran medida en la responsabilidad del formador que tiene a su cargo la educación del niño, en busca de promover la interacción social, cultural, académica y personal del estudiantado, y así contribuir a la finalidad filosófica que deberían promover las instituciones educativas: consolidar la integralidad del Ser con capacidades y competencias para la vida (Collado, s. f.).

² En 1976, el Gobierno nacional estableció la etapa preescolar como el primer nivel de la educación formal (Decreto 88 de 1976, art. 4).

Al llegar a este punto, es importante especificar que esta labor de implementación requirió un intenso acompañamiento desde los procesos metodológicos y didácticos en la práctica pedagógica de los docentes en el grado de transición y el nivel preescolar, que incluyó el asesoramiento a los maestros en los procesos de autoevaluación y en la formulación del Plan de Mejoramiento (MEN, 2008), para que contribuyera a la transformación del clima institucional y la articulación de los contenidos curriculares en el interior del ambiente escolar del nivel preescolar de cada institución educativa participante en el proyecto (Ruiz, s. f.).

Para ello, se denominaron los siguientes focos conductores que orientaron el éxito del proceso: el PEI³ visto como la instancia que traduce en fines educacionales y en estilos pedagógicos la referencia básica de toda la vida de la comunidad educativa bajo objetivos y metas claras (Burgos y Peña, 1997). En este sentido, el PEI ha de dirigir una transformación curricular que sea funcional para el nivel preescolar desde sus realidades concretas en la praxis pedagógica y en la interacción alumno-docente. Así pues, con esta visión panorámica, se hace permisible regular pautas que orienten el mejoramiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En concordancia con el sentido de investigación, bajo la observación e indagación efectuada en los ambientes de aprendizaje de cada institución educativa integrada en el proyecto, se buscaron respuestas, conocimiento y posibles propuestas de cambio que determinarían un modelo sistemático y aplicativo que permitiera reconocer y adoptar procedimientos para la reflexión pedagógica, previa a la realización de todo acto educativo que atenderían los docentes frente al propósito esencial de estudio: el niño y la niña.

Ahora bien, con el propósito de establecer un proceso de mejoramiento en cuanto a la calidad educativa (MEN, 2004), la estrategia metodológica incorporaba la evaluación de la gestión académica, los planes de estudio, la intervención y la interacción didáctica en el aula,

³ El PEI contemplado en la Ley General de Educación (Ley 115) de 1994, en su artículo 73.

la reescritura del PEI, que contemplaría como parte constitutiva de su dinámica la integración del nivel de preescolar y sus actores.

En este sentido, las acciones evaluativas del proyecto cumplen con la articulación de procesos y verificación de calidad de los propósitos formativos del grado de transición, y da cuenta del diseño o del modelo del acto educativo que debería priorizar en los niños y las niñas de este nivel, la potencialización de las dimensiones comunicativa, cognoscitiva, socioafectiva, artística o estética y psicomotriz del infante. Tal coherencia se ha de constituir mediante la consolidación, apropiación y aplicación del plan de mejoramiento en lo que concierne a la gestión académica y los procesos de enseñanza-aprendizaje, inmersos en las prácticas pedagógicas efectuadas en las escuelas que propongan lograr una formación integral que fomente seres dignos, plenos y libres en sus determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas (Achilli, 1988).

Por consiguiente, la realización de evaluaciones sistemáticas en un determinado sector o de un determinado tipo de políticas institucionales contribuye a la acumulación de conocimiento sobre el problema y la forma de resolverlo (Pérez y García, 1989; Popham y Aparicio, 1990). Esto quiere decir que la evaluación, el continuo seguimiento en las dimensiones de la gestión educativa y las ejecuciones de un plan de mejoramiento pone énfasis en la valoración y el enjuiciamiento de dicho objeto evaluado, y obtiene con esto la claridad de su significado ante los destinatarios, patrocinadores y responsables de las operaciones sobre calidad educativa; siendo ellos sensibles ante el contexto y, sobre todo, aportadores de información oportuna en el tiempo útil para la toma de decisiones frente a su realidad de aula.

MODELO CONDUCTOR HACIA EL CAMBIO

Este proyecto se inscribió dentro de un enfoque metodológico de investigación-acción. Este enfoque tiene un papel vital para la supervisión de revisión, diagnóstico y ejecución de la práctica docente en los diferentes escenarios de la vida escolar, y hace énfasis en el quehacer del maestro para estructurar los cambios que sean necesarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los infantes del grado

de transición, y que estos intereses sean reflejados en el PEI de las instituciones educativas. Por consiguiente, ubicamos este tipo de metodología en una de las tantas formas que asume la investigación-acción en la educación, si se considera su definición como el estudio de una situación social, en este caso educativa, para tratar de mejorar la calidad de su acción, pues su finalidad esencial no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza o la comprensión de la realidad educativa, sino aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para su mejora (Elliott, 1990; Sandín, 2003).

La investigación-acción desde el campo educativo asume la función de

describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su auto-desarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan (Murillo, 2011, p. 3).

Por tal motivo, lo ya expuesto se materializó en la propuesta de acompañamiento a los docentes de transición y a los directivos de las instituciones, y aportó un significativo vínculo profesional entre los expertos, quienes hicieron las funciones de facilitadores y posibilitadores del cambio hacia la calidad educativa; pero quienes realizaron el proceso de mejoramiento en sus prácticas educativas en el aula y en la escuela a través de la investigación-acción fueron los docentes en el ejercicio pleno de su función de maestros ante sus estudiantes del nivel preescolar. Los momentos del proceso de investigación-acción que están a la base de un modelo pedagógico constructivista respondieron a las etapas lógicas de una investigación que pretende transformar sus condiciones. En esta experiencia, a los momentos se les llamaron fases para la comprensión o fases para la acción.

La relación entre las fases es dinámica, flexible y en espiral, como lo señala la figura 1.



Figura 1. Fases para la acción

Desde esta lógica investigativa expuesta en la figura 1, cada capacitación prevista por el equipo consultor del Instituto de Estudios en Educación de la Universidad del Norte estuvo enmarcada desde las fases de reflexión para la explicación y la comprensión de las situaciones que fueron objeto de acompañamiento. Igualmente, se contemplaron como fase de reflexión las dinámicas vivenciales alrededor del papel del maestro.

Es primordial destacar el impacto significativo que ha tenido este trabajo en el campo educativo y social, ya que, al reforzar los conceptos teóricos y metodológicos de los docentes a partir del continuo acompañamiento, se afianza la viabilidad de prosperar el marco intelectual y vocacional de los maestros, guiando, motivando e indicando sus desarrollos estratégicos hacia la meta de lograr la excelencia académica. Estas acciones demuestran una vez más la experiencia de cómo la responsabilidad social del sector productivo organizado en alianza (Fundación Promigas y Universidad del Norte) hace posible

la promoción de la solidaridad social, y asume que la inversión en la educación es la estrategia más oportuna para generar desarrollo humano y social.

UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN PREESCOLAR FOCALIZADA DESDE EL PEI

La educación es por esencia una acción transformadora que en términos cualitativos siempre implica el reconocimiento del valor esencial de lo que el hombre es y debe ser ante el mundo con un horizonte pleno de posibilidades de transformación (Mialaret, 1981; Göttler, 1962). La educación como proceso, aunque tiene unos objetivos definidos, no tiene un final determinado, ya que la dinámica del ser va conforme a un descubrir continuo que solo tiene culmen hasta el día de su muerte. Esto hace pensar en la trascendencia que tiene la educación preescolar como inicio del proceso educativo. De unas idóneas y conscientes bases formativas de las planeaciones y ejecuciones pedagógicas de los maestros ante su estudiantado dependerá en gran parte las actitudes, los valores y las acciones que el niño pueda desarrollar como tal en el transcurso de su vida.

En Colombia, la educación avanza hacia una constante organización y planeación de bases filosóficas que coordina una visión de integralidad, en la cual participan docentes, alumnos, padres de familia, administradores y fuerzas vivas de la comunidad (Ley General de Educación, cap. I, tít. IV, art. 76).

El proyecto educativo es una estrategia propuesta por la Ley General de Educación para conseguir, desde las etapas iniciales, el ciudadano que sugiere la sociedad. Por medio de la construcción del PEI, y de su desarrollo, se irán conformando las comunidades educativas responsables y autónomas, capaces de asumir un papel protagónico en el desarrollo y progreso de su entorno. Cada institución educativa reconstruirá su proyecto con el fin de alcanzar su misión y lograr las metas, los objetivos, teniendo presente su historia y sus proyecciones, propendiendo al mejoramiento visible de los procesos y los resultados educativos e involucrando el nivel de preescolar.

Las teorías pedagógicas entendidas como un sistema de ideas relativas a las prácticas educativas tienen como objetivo preparar para la acción, iluminar la práctica del educador, guiar las conductas en el campo educativo, porque la educación no puede ni debe ser una práctica ciega, pues así sería puro activismo.

La acción humana, en cualquier espacio, está culturalmente orientada, por tanto, a los objetivos de la acción educativa, con la selección de sus medios el hombre está orientado por el conjunto de creencias, valores y significados en que ha sido socializado. Entonces, lo que para el escenario educativo se hace objeto de reflexión es la calidad y el tipo de saberes, valores, etc., que se utilizan en sus prácticas, con el objetivo de hacerlas mejores y acordes con los fines de la educación.

Hoy, el espíritu de la Ley 115 de 1994 proclama, con el principio de autonomía escolar, unos intereses de carácter práctico y emancipatorio que sitúan a las comunidades educativas en condiciones de apropiarse de la gestión educativa para reinventar la escuela y la sociedad.



ACCIONES METODOLÓGICAS EN LA RUTA DE EXPERIENCIAS POR ETAPAS DEL PROYECTO

Las acciones metodológicas de este programa se centraron fundamentalmente en los planes de mejoramiento, que intervinieron los factores problemáticos de las realidades educativas del nivel preescolar.

En el desarrollo de esta iniciativa de cambio escolar, se evidenciaron acciones de mejora comunes en las diferentes comunidades educativas, en aspectos como la incompleta estructura y apropiación del PEI, el apego de los directivos al modelo tradicional⁴ centralizado y burocrático, que limita las innovaciones didácticas y pedagógicas de los docentes, y en cuanto al acogimiento de un modelo pedagógico que defina el contenido de la enseñanza, el desarrollo del niño aprendiz y las características de la práctica docente de dicha institución, se revela en la autoevaluación aplicada en las escuelas una inconsistencia teórica y aplicativa de algunos enfoques adoptados por los funcionarios académicos; caso concreto es que algunas escuelas sustentaban en su PEI haber adoptado el modelo conceptual y, al hacer el análisis del cumplimiento de dicho modelo traducido en el aula de clases, esto no se constataba en casi ninguna de las actividades del maestro y de los educandos. Lo anterior trajo como consecuencia la insuficiente apropiación de orden conceptual y pedagógico de la práctica formativa desde la dinámica enseñanza-aprendizaje en los niños del grado de transición, y la carencia de políticas evaluativas acordes con los procesos del desarrollo de los niños y las niñas.

Estos aspectos palpables en la ruta de investigación⁵ llevaron a la necesidad de proponer un trabajo operativo que empleara el diseño

⁴ Para el modelo tradicional, la función de la escuela consiste en dirigir la transmisión de los conocimientos de una manera sistemática y acumulativa. El niño es concebido como una tabla rasa sobre la que se van imprimiendo desde el exterior saberes específicos.

⁵ “Una buena investigación educativa no es cuestión solo de la utilización de buenos procedimientos de recogida y análisis de datos, sino también de propósitos y resultados benéficos para la sociedad que estudia... El poder de la investigación es proporcionar algo para mejorar la vida de la gente que estudia” (Hostetler, 2005, p. 21).

de acciones formativas (talleres, visitas, acompañamiento, etc.), que los asesores y capacitadores desarrollarían para el alcance de la transformación de la práctica de aula y la incorporación plena del nivel de preescolar en el PEI, puesto que en ninguna de las instituciones acompañadas se visibilizaba este nivel.

Para mayor comprensión de la estructuración metodológica de esta iniciativa, es fundamental precisar que se dieron diferentes cohortes con diferentes grupos de escuelas, y que cada una de ellas proporcionó hallazgos y aprendizajes que enriquecieron la siguiente, y agregaron nuevas dinámicas a la estructura y ruta metodológica.

A continuación, se desplegará una ruta secuencial de experiencias con naturaleza educativo-pedagógica, que irá clarificando cómo fueron estructuradas y enriquecidas las ejecuciones del proyecto en sus procedimientos metodológicos.

Durante la primera cohorte, la formulación del proyecto investigativo fue destinado a instituciones educativas municipales y distritales, seleccionadas por la Secretaría de Educación del Departamento del Atlántico.

En este orden de ideas, la inauguración del proyecto surgió en 2006, y se denominó *Diagnóstico sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en seis instituciones de educación preescolar del departamento del Atlántico*. Esta investigación se orientó bajo un modelo de estudio evaluativo que planteó el acopio de información oportuna para la comunidad institucional, con el fin de ilustrar posibles acciones de cambio que favorecieran el alcance de una calidad educativa desde el continuo análisis interno de las realidades inherentes en el contexto escolar del nivel preescolar.

La población escogida estuvo conformada por directivos, docentes y estudiantes de preescolar de las siguientes instituciones:

- Institución Educativa Distrital Técnico Cooperativo Jesús Misericordioso.
- Institución Educativa Distrital Antonio José de Sucre.
- Institución Educativa María Auxiliadora de Galapa.
- Institución Educativa Distrital La Manga.
- Institución Educativa Eva Rodríguez Araújo de Malambo.
- Centro de Educación Básica n.º 211.

Ahora bien, su formulación evaluativa estuvo determinada desde dos líneas de sondeo o diagnóstico. La primera responde a la descripción de las características psicomotoras, cognitivas y socioafectivas de los alumnos de etapa inicial, matriculados en los niveles de prejardín, jardín y transición de los colegios del primer proyecto, por medio de la elaboración de una serie de pruebas para recopilar la valoración de las dimensiones del desarrollo de estos estudiantes. El segundo componente del diagnóstico debía dar cuenta de la concordancia aplicativa de los procesos curriculares incorporados en el PEI de cada escuela inscrita en el proyecto, frente a los concretos sucesos reales que se efectúan en las ejecuciones didácticas de los docentes frente a sus estudiantes.

Respecto de la evaluación hecha a los niños de preescolar, se recogió un insumo de pruebas que categoriza las dimensiones del desarrollo del niño. Estas acciones se sintetizan en el cuadro 1.

Cuadro I. Pruebas que se aplicaron a los estudiantes de los distintos niveles

Nombre de la prueba	Aspectos por evaluar	Nivel	Edad
Escala de desarrollo EAD-I	<ul style="list-style-type: none"> • Motricidad • Lenguaje • Personal social 	Prejardín	3 años
ABC	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación visomotora • Memoria inmediata • Memoria motora • Memoria auditiva • Memoria lógica • Pronunciación • Coordinación motora • Memoria auditiva • Atención-fatigabilidad 	Jardín Transición	4 años 5 años
PAI (percepción del autoconcepto infantil)	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomía • Seguridad • Familia • Aula social • Afectividad • Autovalía • Aspecto físico • Sentimiento de posesión 	Jardín Transición	4 años 5 años
Aptitudes cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para comprender y expresar ideas • Capacidad para imaginar y concebir objetos de dos y tres dimensiones • Capacidad para resolver problemas lógicos • Capacidad para manejar número y conceptos cuantitativos • Capacidad para hablar y escribir sin dificultades 	Transición	5 años

En efecto, la caracterización de dichos factores cumplió en la investigación una doble finalidad en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa. Por una parte, permitió sistematizar individual y colectivamente los desempeños desde cada patrón de desarrollo del niño evaluado y así generó unos procedimientos de intervención pertinente para el óptimo tratamiento evolutivo de los niños desde la dinámica de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, en las intervenciones de evaluación⁶ curricular de las entidades educativas, se determinó la coherencia de las metas y los principios educativos formulados en el PEI de las escuelas frente a la concordancia de su aplicabilidad en la realidad de sus ambientes escolares. Para ello, se interiorizó el análisis de los PEI de cada colegio adscrito al proceso por medio de los siguientes instrumentos:

- *Registro de valoración de los PEI.* Formato en el que se consignaron las apreciaciones de los investigadores sobre las características de los documentos que contenían los proyectos educativos institucionales.
- *Cuestionario.* Se utilizó para recoger la opinión (autoevaluación) de los docentes sobre los diferentes componentes del PEI de sus instituciones.
- *Documentos.* Documento base que contenía los lineamientos de los PEI.

Para registrar comportamientos relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje que lideraban los maestros ante sus estudiantes, se utilizó una guía de entrevista que recopiló las respuestas de los docentes sobre procesos de planeación e intervención en el aula y un registro de conducta, formato que consigna conductas de intervención e interacción pedagógica en el aula. El desarrollo del proyecto giró en torno a los siguientes aspectos evaluados en la gestión curricular del nivel preescolar con sus etapas de actividades (cuadro 2):

⁶ La evaluación educativa según Tyler (1969) es un proceso mediante el cual se reconocen los valores. El proceso de la evaluación es llevar a cabo verificaciones periódicas sobre la efectividad de las escuelas e indicar aspectos en sus programas donde el mejoramiento fuera necesario.

Cuadro 2. Aspectos evaluados en la gestión curricular del nivel de preescolar

Etapa 1: Planeación curricular

- Cómo se realiza la planeación
- Participación activa en la planificación curricular teniendo como referente los lineamientos ministeriales
- Presentación de proyectos pedagógicos transversales
- Coherencia entre los proyectos planificados y los lineamientos curriculares nacionales
- Coherencia entre los proyectos planificados, la realidad del aula y las necesidades de la comunidad expresadas en el PEI.
- Participación en el diseño de planes de mejoramiento como consecuencia de los procesos de evaluación
- Referentes utilizados para el diseño de proyectos de área y de aula
- Socialización que realiza el docente de la planificación curricular
- Participación en el diseño de planes de mejoramiento educativo

Etapa 2: Organización curricular

- Acciones desarrolladas para la consecución de recursos encaminados a la dinamización del currículo

Etapa 3: Ejecución o desarrollo

- Participación en las actividades institucionales dirigidas a la consolidación del PEI
- Realización de actividades que contribuyan al desarrollo de los proyectos pedagógicos transversales
- Realización o participación en actividades que contribuyan al desarrollo del proyecto de áreas
- Acciones desarrolladas para el cumplimiento de los objetivos planteados para el preescolar
- Ejecución de estrategias que favorezcan el cumplimiento de los lineamientos curriculares

Etapa 4: Evaluación

- Participación en los procesos de evaluación curricular
- Presentación de propuestas dirigidas a mejorar las debilidades institucionales
- Proceso para evaluar a los docentes, a los alumnos y la gestión curricular
- Utilización de los resultados de la evaluación

Etapa 5: Práctica docente

Concebida como toda puesta en escena que hace el docente de su saber pedagógico y compromiso ético alrededor del acto educativo.

Se evaluó:

- Interacciones con el niño
- Organización del aula
- Manejo de las situaciones que expresan la presencia de la diversidad en el aula
- Utilización de mediaciones
- Presentación de los contenidos en el aula
- Manejo de los procesos de evaluación y retroalimentación
- Manejo del control del grupo
- Realización de tutorías para estudiantes con dificultades
- Manejo del tiempo
- Planeación de las tareas escolares
- Presencia del sentido de la lúdica, participación e integración
- Manejo pedagógico de la rutina
- Coherencia de las actividades propuestas con la planificación de las áreas de desarrollo y con el grado

Por consiguiente, a partir de los resultados arrojados en la autoevaluación efectuada en la experiencia inicial del proyecto, se vio la necesidad de emprender la continuidad de los procesos desde una siguiente fase operativa que propusiera el acompañamiento a los docentes y directivos que fueron parte de la primera fase de trabajo ya expuesta, con el fin de alimentar la reflexión inicial, para crear los presupuestos teóricos y metodológicos que les permitieran a los participantes identificar y abordar las áreas de dificultad en su campo educativo y así intervenir en sus planes de mejoramiento. Esta fase de acompañamiento se denominó “Transformación del preescolar en seis instituciones de Barranquilla y el departamento del Atlántico”. El camino que se recorrió para gestionar el cambio escolar desde el proyecto iba desde la reescritura del PEI hasta las actividades didácticas infantiles analizadas desde el papel del docente y el área curricular.

Partiendo de lo anterior, es menester mencionar que el modelo aplicado en la dinámica de acompañamiento pedagógico fue el modelo investigación-acción. Las fases para la acción en el contexto de la

investigación-acción correspondieron al trabajo independiente que realizaron los docentes y directivos en sus propias instituciones con el acompañamiento de los asesores.

Los momentos desplegados para el proceso de cambio escolar en el preescolar fueron los siguientes:

- **Capacitación**

Esta se realizó en sesiones conjuntas en las cuales participaron todos los docentes de preescolar de las instituciones. La capacitación se hizo con la modalidad de taller. Las temáticas que se estudiaron se constituyeron en una fundamentación que orientó la reflexión que hacían los docentes en sus propias instituciones cuando abordaban su trabajo independiente. Se le entregó a cada docente el material de apoyo a los contenidos específicos que se trabajaron.

- **Trabajo independiente**

Este tipo de trabajo se constituyó en la actividad permanente y paralela al proceso de capacitación, donde los docentes iban aplicando los fundamentos teóricos revisados y discutidos en la jornada de capacitación. Fue el trabajo independiente el espacio propicio para la formulación y el desarrollo del plan de mejoramiento de la práctica pedagógica y del proyecto educativo del nivel de preescolar. Como consecuencia de esta estrategia, el colectivo de docentes presentó los productos escriturales (autoevaluación, plan de mejoramiento y plan de estudio), que se constituyeron en elementos del proyecto educativo del nivel preescolar, el cual, a su vez, es un componente específico del institucional.

- **Acompañamiento *in situ***

Expertos asesores en la gestión pedagógica del nivel preescolar asesoraron, supervisaron y retroalimentaron la construcción del plan de mejoramiento en el grado de transición y sus desarrollos en cada institución. En estas visitas, realizaron las acciones propias de asesoría y retroalimentación con el docente asignado por cada institución.

El acompañamiento a los docentes en el proceso de cualificación de sus prácticas pedagógicas, se concibió desde las acciones de:

- Seguir a los docentes en su camino de transformación, asesorándolos, retroalimentándolos y animándolos en sus propios sitios de trabajo.
- Compartir un sentimiento de aprecio por el quehacer profesional cuando se descubre en este un campo por explorar y enriquecer.
- Animar a los docentes para que establezcan un diálogo permanente entre la teoría que se tematizó en la capacitación y su práctica y entre un conocimiento sobre la enseñanza, en general orientado a darle curso a la normativa y a la política educativa, y el conocimiento práctico-educativo de su trabajo u oficio, el cual hay que indagar, reflexionar y documentar, porque así se constituye este conocimiento práctico en una fuente de autonomía profesional.

En el acompañamiento *in situ*, los asesores desarrollaron la siguiente ruta:

- *Observación directa*. En especial para observar la práctica pedagógica en el aula.
- *Entrevistas*. Se utilizaron para obtener información directa de directivos, docentes y estudiantes sobre diferentes aspectos relacionados con la gestión académica.
- *Grupos focales*. Se utilizaron para obtener información inicial por parte de los docentes sobre los niveles de apropiación del PEI y los aspectos relacionados con la práctica pedagógica (planeación, ejecución y evaluación).
- *Talleres educativos*. Realizados por los asesores en las instituciones para complementar los temas de capacitación que se realizaban en sesiones conjuntas.

- *Dinámicas vivenciales.* Se realizaron con el fin de explorar el sentir y el pensar de cada maestro en el contexto de su proyecto de vida personal y profesional, orientadas por dos psicólogos.
- *Profundización.* Con miras a profundizar las didácticas específicas para el manejo de aquellos contenidos temáticos básicos del trabajo con los niños del nivel preescolar, se realizaron seis temáticas bajo la modalidad de cursos talleres.
- *Socialización de experiencia.* En sesiones conjuntas, los docentes presentaron los productos, parciales o finales, los logros y las dificultades en el proceso en cada una de las instituciones y recibieron retroalimentación por los expertos-asesores, el equipo de coordinación, los rectores, los funcionarios de la Fundación Promigas y de los aliados con el proyecto.

Por su parte, la socialización de experiencias tuvo los siguientes momentos:



- El primero se realizó para que cada institución mostrara su documento de autoevaluación y planes de mejoramiento.
- El segundo se realizó para que cada institución presentara sus avances del plan de mejoramiento, sobre todo, lo referido a la gestión académica del grado de transición.
- El tercero se realizó para presentar las experiencias significativas de su institución, como productos del impacto inmediato del proyecto. Las instituciones, además, entregaron la actualización de los planes de mejoramiento y los planes de estudio del grado de transición.

Ahora bien, el trabajo realizado en las seis escuelas del departamento del Atlántico por la Fundación Promigas (2006-2007) fue tomado como punto referencial con fines de replicarlo en otras instituciones del departamento y del distrito de Barranquilla.

La réplica convocó a las fundaciones empresariales Bancolombia, Corona, Génesis para la Niñez, Éxito y Nutresa, que con su experiencia agregaron valor a la iniciativa y, en especial, a la incorporación del componente nutricional, que se describirá más adelante.

Al detallar secuencialmente las ejecuciones de trabajo, se categorizarán a continuación las experiencias de cada réplica que denotan las *divergencias* de cada fase, de acuerdo con sus particularidades procedimentales en contexto.

La siguiente etapa del proceso de investigación se llevó a cabo en diez instituciones educativas, donde se implementó un acompañamiento para los procesos que implicaba autoevaluarse en las cuatro dimensiones de gestión y diseñar y ejecutar un plan de mejoramiento para lograr transformar la práctica pedagógica en el grado de transición del nivel preescolar. Esta segunda experiencia se constituyó bajo el título de “Mis primeros pasos hacia la excelencia académica en diez instituciones del distrito de Barranquilla”.

Las instituciones que hicieron parte de esta intervención pedagógica fueron las siguientes:

- Institución Educativa Alberto Assa
- Institución Educativa Miguel Ángel Builes
- Instituto Técnico Nacional de Comercio
- Instituto Técnico Distrital Meira del Mar
- Colegio Distrital San Vicente de Paúl
- Institución Educativa Marie Poussepin
- Institución Educativa Antonio José de Sucre
- Institución Educativa Antonio José de Sucre
- Institución Educativa para el Desarrollo Integral Nueva Granada
- Colegio Distrital de Barranquilla Gabriel García Márquez
- Centro de Educación Básica n.º 215

Sobre los procesos de evaluación, en esta etapa del proyecto se aplicó a los estudiantes de transición las pruebas: PAI (percepción del autoconcepto infantil) y la prueba de aptitudes cognitivas (cuadro 1).

Los componentes procedimentales y estratégicos que darían cumplimiento de reformar el nivel preescolar de estas instituciones participantes en el proyecto fueron similares en lo correspondiente a las capacitaciones y el oportuno acompañamiento para el alcance de la transformación de las ejecuciones pedagógicas y administrativas ante la etapa preescolar abordada.

El proceso de evaluación que inicialmente lo hacían expertos externos, en esta etapa pasa a ser un componente de la fase de acompañamiento, donde son los docentes y el equipo de gestión constituidos quienes realizan la autoevaluación y formulan su plan de mejoramiento.

Al finalizar esta experiencia, surge la necesidad de realizar una fase de seguimiento, que implicaría ejecutar un intenso acompañamiento a las instituciones pertenecientes a la cohorte “Mis primeros pasos hacia la excelencia académica en diez instituciones del distrito de Barranquilla”, para mejorar la gestión académica y sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Este suceso se dio debido a que se encontraron deficiencias en los planes de estudio. Los docentes presentaban confusión entre el papel asignado a las áreas de conocimiento y a las dimensiones del desarrollo del niño. Al mismo tiempo, se encontraron deficiencias en el componente del sistema de evaluación, originado por la poca claridad en la planeación y la diferencia entre área y dimensión.

Este nuevo avance del proyecto fue titulado: “Fase de seguimiento al proyecto mis primeros pasos hacia la excelencia académica en seis instituciones del distrito de Barranquilla”. Vale aclarar que el número de instituciones inicialmente participantes disminuyó dado que cuatro de ellas se desvincularon por razones ajenas a las pretensiones del proyecto.

Ahora bien, la fase de seguimiento, en la que se acompañó a las docentes de transición de las instituciones, para retomar los aspectos trabajados durante el periodo 2008-2009 y avanzar en la reflexión colectiva sobre su aplicación, se desprende desde dos procesos clave que muestran el aspecto de conceptualización y ejecución en la gestión académica. Con relación a la conceptualización, se hizo énfasis en el seguimiento, la retroalimentación y la reescritura del plan de estudio y del sistema de evaluación, y en cuanto al aspecto práctico de ejecución, se planteó el diseño, la organización y la ejecución de un proyecto *lúdico-pedagógico* o de una unidad integradora sobre temas elegidos por los docentes de cada una de las instituciones. El desarrollo de esta última actividad fue objeto de observación y retroalimentación *in situ* por parte de las docentes de las otras instituciones participantes.

La fase de seguimiento terminó con la actividad académica de un panel, en la cual se logró reconstruir y hacer visible las conceptualizaciones hechas por los docentes sobre la concepción del niño a la luz de la normativa y los lineamientos curriculares de la educación

preescolar en Colombia, las prácticas formativas y los criterios de calidad de un servicio educativo para los niños de preescolar.

A continuación, se presenta la *tercera cohorte* que convoca a doce instituciones educativas de Ciénaga en el departamento del Magdalena, donde fue implementado un acompañamiento realizado a través de un proceso de investigación acción-técnica, cimentada en y sobre la acción de acompañamiento o colaboración del grupo de investigadores-asesores expertos ante los docentes del grado de transición, alrededor de su proceso de gestión educativa. Esta nueva etapa fue denominada: “Mis primeros pasos hacia la excelencia académica en doce instituciones de Ciénaga (Magdalena)”.

Las instituciones participantes del proceso fueron las siguientes:

- Institución Educativa Enoc Mendoza Riascos
- Institución Educativa San Juan del Córdoba
- Centro Educativo Carlos García Mayorca
- Institución Educativa La María
- Institución Educativa Isaac J. Pereira
- Institución Educativa Rural Agropecuario Isabel de La Trinidad
- Institución Educativa Darío Torregroza Pérez
- Centro Educativo Rural La Mira
- Institución Educativa 12 de Octubre
- Institución Educativa Virginia Gómez
- Liceo Moderno del Sur
- Institución Educativa Manuel J. del Castillo

En este caso, se implementó la misma modalidad de trabajo que ya se había hecho en la anterior etapa de investigación. Pero como cada contexto posee sus propios matices, es menester ahondar sobre algu-

nas situaciones particulares que se evidenciaron en las fases de seguimiento, tales como las siguientes:

- *Acompañamiento in situ.* El equipo coordinador agotó las vías para contratar asesores con maestría que vivieran en Ciénaga, a fin de facilitar los procesos de acompañamiento, pero no tuvo éxito y, en consecuencia, decidió contratar tres asesores de Barranquilla con maestría y otro de Ciénaga con el título de Licenciado en Educación Infantil para acompañar en las asesorías, las supervisiones y la retroalimentación en la construcción del plan de mejoramiento en el grado de transición y su desarrollo en cada institución.
- *Socialización de experiencias.* En este momento, los docentes presentaron los productos de rediseño curricular de cada una de las instituciones. En este espacio formativo, los docentes recibieron la retroalimentación por los expertos asesores y, además, por los funcionarios de la Fundación Promigas y de la Universidad del Norte.

En este aspecto de socialización general desarrollada en el proyecto “Mis primeros pasos hacia la excelencia académica en doce instituciones de Ciénaga (Magdalena)”, es importante señalar que los momentos de observación por parte de los asesores expertos fue muy limitado, debido a factores del contexto interno y externo de las instituciones y al hecho de que algunos de ellos no pertenecían a la localidad de Ciénaga y, además, el tiempo estipulado para los encuentros fue muy restringido en horas y frecuencia, por lo que se privilegió la función de retroalimentar en las reuniones con los docentes y la construcción del plan de mejoramiento en el grado de transición en sus prácticas del aula desde los objetivos del proyecto.

Las pruebas aplicadas a los estudiantes de transición de las doce instituciones de Ciénaga (Magdalena) fueron las mismas que se utilizaron en las anteriores etapas del proyecto.

Finalmente, en la *última cohorte*, que se dio en alianza con la Fundación Génesis para la Niñez, participaron ocho instituciones edu-

cativas seleccionadas, para que participaran en el proceso de transformación de las prácticas pedagógicas en el grado transición. Esta cohorte del proyecto se desplegó en el distrito de Barranquilla y el departamento del Atlántico y se denominó “Mis primeros pasos hacia la excelencia académica en ocho instituciones del distrito de Barranquilla y el departamento del Atlántico”.

Las instituciones beneficiarias del proyecto fueron las siguientes:

- *Distritales:*
 - Colegio Distrital La Salle
 - Centro de Educación Básica y Media n.º 161
 - Institución Educativa Distrital Rodolfo Llinás Riascos
 - Institución Educativa Golda Meir
 - Institución Educativa de Bohórquez
 - Institución Educativa San Juan Bosco
- *Departamentales:*
 - Institución Educativa Técnico Comercial de Santo Tomás
 - Institución Educativa Técnico Comercial de Palmar de Varela

En cierto modo, aunque los procedimientos metodológicos fueron similares, hay algunas divergencias particulares que es importante describir en este apartado. En la fase de capacitación, cabe anotar que, aunque la programación de los talleres se venía cumpliendo de acuerdo con el cronograma, hubo la necesidad de interrumpirlos para profundizar en las temáticas de plan de estudio y planeación, ya que en el proceso de seguimiento se detectaron debilidades en el cumplimiento de los objetivos relacionados con estos temas.

Un aspecto que se añadió en esta última faceta de investigación fue incorporar en los procesos de prueba cognitiva que se han ejecutado en todas las etapas la implementación del documento *Aprender y juzgar, instrumento diagnóstico de competencias básicas en transición* (MEN,

2010a). Inicialmente, se tenía programada la capacitación de las docentes para aplicar este documento y posteriormente evaluar a los niños con este instrumento; sin embargo, solo se alcanzó a realizar la capacitación pero no la evaluación de los niños, debido a que las instituciones no pudieron obtener el procedimiento para la evaluación, el cual debía ser suministrado por las secretarías de educación.

Las distintas etapas del proyecto finalizaban con la entrega de los certificados a los docentes de las diferentes instituciones participantes.

Respecto de los componentes desarrollados en el ciclo de capacitaciones, se describirá el marco de temáticas abordadas que contribuyeron al enriquecimiento conceptual y estratégico de los docentes y directivos capacitados por los expertos asesores, con miras a la transformación de las instituciones educativas adscritas en todas las réplicas de investigación (cuadro 3).



Cuadro 3. Áreas y temas desarrollados en el proceso de capacitación

Áreas	Temas
Plan de mejoramiento	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión de los planes de mejoramiento • Resultados del diagnóstico y retos de mejoramiento • Acciones por seguir • Compromiso institucional • Productos
Presupuestos para entender la educación preescolar	<ul style="list-style-type: none"> • La educación preescolar en el contexto del sistema educativo • La legislación educativa y el preescolar • Concepciones de infancia • Los contextos educativos
Procesos curriculares en la educación preescolar	<ul style="list-style-type: none"> • La comprensión del niño como sujeto del currículo • Implicación de las dimensiones en la práctica pedagógica • Principios pedagógicos básicos para trabajar en la educación preescolar • Principios para la estructuración curricular • Modelos pedagógicos • Didácticas específicas • Los temas transversales • Las mediaciones en la educación preescolar • La evaluación en el nivel preescolar • Estándares del MEN para el preescolar
Construcción del papel del maestro de preescolar	<ul style="list-style-type: none"> • El pensar y el sentir en el maestro de preescolar • El maestro como opción de vida • La ética como criterio rector de la labor del maestro de preescolar • El maestro frente a sí mismo
Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> • Unidades integradas • Proyecto pedagógico: aula y transversal

Continúa...

Áreas	Temas
Talleres de profundización: "Coordinadores y docentes de transición"	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo del pensamiento • Autoconocimiento y sensibilidad • Papel del docente • Desarrollo motor fino y grueso • Matemáticas • Lectoescritura • Lenguaje expresivo • Planeación de actividades • Desarrollo psicoafectivo • Música • TIC como mediación
Evaluación del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Estándares del MEN para el preescolar • La evaluación en el nivel preescolar
Evaluación como sistema	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación holística e integral en la primera infancia • La ludoevaluación como experiencia formativa
Plan de estudio	<ul style="list-style-type: none"> • Presupuestos básicos para trabajar la educación infantil o modelo pedagógico • Propósitos formativos • Estructura del grado • Distribución del tiempo • Evaluación del aprendizaje
Potencialización de habilidades cognitivas y sensorio-perceptivas para niños en edad preescolar	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de las debilidades • Estrategias dirigidas a la potenciación de las habilidades en esas áreas y la respuesta de las necesidades del infante
Pretest y postest de la prueba autoconcepto y aptitudes cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> • Entrenamiento a las personas para aplicar el test: autoconcepto y aptitudes cognitivas
Fase de preparación para el cambio (Fundación Promigas)	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión del cambio • Trabajo en equipo

2.2 Componente nutricional

La calidad educativa ha de ser la condición esencial para el bienestar humano, así como para el desarrollo global y sostenible de los pueblos. Por ello fomentar la educación de esta manera conlleva mirar al individuo como un agente integral, con necesidades y aptitudes propias de un ser constituido en la sociedad a la que pertenece (Álvarez, 1991).

Dicha perspectiva se convierte en un punto crucial para los movimientos de renovación pedagógica, que buscan dar prioridad a sus objetivos educativos a la luz de una transformación de impacto formativo. La Fundación Promigas reafirma, con sus acciones de alcance pedagógico y nutricional, su mirada hacia la primera infancia como aquella población en la cual se ajustan todos los elementos necesarios para un óptimo desarrollo de todas las dimensiones del ser, y traza como prioridad el progreso de cada una de sus etapas, focalizada desde la educación integral (Delors, 1997), siendo este un enfoque que señala el favorecimiento al sano desarrollo del ser humano en las áreas biológica, psicológica, afectiva y social.

En efecto, este tipo de educación actúa como estimulante y favorece que los niños formen las redes neuronales que tendrán por el resto de su vida y que constituyen la base para los aprendizajes posteriores. De ahí que la Unesco (2010) afirme:

Los servicios y programas de AEPI [atención y educación de la primera infancia] contribuyen a la supervivencia, el crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje de los niños, incluidas la salud, la nutrición y la higiene, así como al desarrollo cognitivo, social, afectivo y físico, desde el nacimiento hasta el ingreso en la enseñanza primaria en estructuras formales, informales o no formales.

Por tanto, se ejecuta el proyecto “Mis primeros pasos hacia la excelencia: aprendizajes sobre la gestión del componente nutricional en el preescolar”, en el que se emprenden experiencias metodológicas con el propósito de lograr una atención integral de la primera infancia que articule la educación con la nutrición y la salud.

La propuesta fomentada por la alianza entre las Fundaciones Bancolombia, Corona, Génesis, Éxito, Nutresa y Promigas orienta una operación hacia el acompañamiento pedagógico, y toma como iniciativa el agente de la nutrición, con la pretensión de garantizar una atención integral a los menores desde sus primeras fases de crecimiento; iniciativa que, en efecto, se apoya en las políticas universales de los derechos humanos, que ratifican la declaración de los principios de todos los individuos a gozar del beneficio de la alimentación, la supervivencia y la salud (ONU, 1948). Esta propuesta logró consolidarse gracias al concurso de la academia, representada en la asesoría especializada de la Universidad Metropolitana de Barranquilla que acompañó el componente nutricional y de la Universidad del Norte que orientó el componente pedagógico, así como debido a las fortalezas y capacidades de los aliados con quienes se mantuvo una relación de aprendizaje y trabajo colaborativo al servicio del bien común.

Con miras a emprender un proyecto que apuntara a una atención integral para los niños, la Fundación Promigas, dentro del marco investigativo, observó que la singularidad con la que se ofrece el servicio educativo, focalizado solo hacia el nivel conceptual en el aprendizaje, obstaculiza el camino hacia la vigilancia de otras dimensiones de total importancia, como la nutrición y salud, elementos de vital significación en el desarrollo de los menores, que si se integrara con mayor fuerza en el sistema educativo, lograría resultados eficaces en la consumación de una formación plena y apropiada para la infancia.

Con relación a lo anterior, el proyecto *Mis primeros pasos hacia la excelencia* buscó concientizar a los miembros de la comunidad educativa sobre la importancia de la atención integral (educación, nutrición y salud), y desprenderlos un poco del enfoque de solo transmitir conocimientos, de tal manera que directivos, docentes, padres de familia, manipuladores de alimentos y otros actores del proceso, como el ICBF, la Secretaría de Educación y de Salud de Barranquilla, trabajaran mancomunadamente hacia el mismo fin.

Por consiguiente, se demuestra que dentro de una misma intención se han de crear los vínculos necesarios para una acción integrada a una transformación educativa, que se evidencia en los diferentes

sectores asociados en apoyar el mismo propósito. Las fundaciones aliadas fueron un ejemplo demostrativo de cómo verdaderamente se implementa una política pública y se fortalece el trabajo de todos los actores: las comunidades educativas, las entidades estatales que realizaron el acompañamiento y los financiadores del proyecto. De esta manera, se propone *Mis primeros pasos hacia la excelencia* como una iniciativa holística, intersectorial, que da respuesta oportuna y pertinente a las necesidades locales y contribuye a alcanzar las metas trazadas, tanto nacionales como mundiales, desde una perspectiva de derechos. La Unesco (2010) señala:

La riqueza de los países en el siglo XXI no se define en términos de riqueza material, sino más bien en función de la capacidad de los países para preparar su capital humano con valores que son importantes en nuestra sociedad mundializada como: la igualdad, la justicia y el respeto de la diversidad y el medio ambiente. La mejor opción para todos es crear condiciones favorables para que todos los niños participen en los programas igualadores y habilitadores de atención y educación de la primera infancia.

DIAGNÓSTICO PRELIMINAR, EXPERIENCIA DE TRANSFORMACIÓN EN EL SECTOR OFICIAL

En cuanto a la dinámica de la realización y el diagnóstico del proyecto de *Gestión de la educación preescolar: una experiencia de mejoramiento en el sector oficial*, la caracterización realizada por la Fundación Promigas (2008) muestra las dificultades encontradas en los niños de transición para realizar actividades que requerían de forma específica coordinación de motricidad fina, visomotora, de memoria a corto plazo, lenguaje (denominación de objetos) y atención focalizada. Algunos niños presentaron fatiga con relación a lo esperado, de acuerdo con su edad y nivel educativo. Estos resultados evidencian problemas relacionados, entre otros, con el aprendizaje de la lectoescritura. Con respecto al desarrollo del autoconcepto, el diagnóstico inicial señaló que a los niños les costó trabajo realizar acciones de manera independiente, es decir, necesitaban ayuda de otros.

En cuanto a la organización de los establecimientos educativos, se halló que en el PEI no existía el nivel de preescolar, lo cual se eviden-

ciaba en la infraestructura de las instituciones. La situación inicial también indicaba debilidad en las prácticas de aula de los maestros para la formación integral de los estudiantes (Fundación Promigas, 2008). De igual manera, se encontró falta de conciencia en la comunidad educativa sobre la importancia de la sana alimentación en el desarrollo de los niños y las niñas.

Según estos resultados, se inició un trabajo de acompañamiento a las instituciones educativas beneficiadas que las llevó a mejorar en los componentes socioafectivo, cognitivo y las prácticas de aula, hecho que redundó en beneficios y en el mejoramiento del aprendizaje de los niños. Sin embargo, la aplicación posterior del proyecto se reestructuró desde el enfoque de derechos, es decir, fue más holístico e integró los componentes propuestos por la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI). Así, el componente académico se articuló con la atención nutricional en los ambientes escolares. Con ello, se propendía a mejorar los servicios de alimentación escolar, la educación a padres y garantizar un estado nutricional adecuado en niños y niñas.

ENFOQUE CONDUCTOR

La experiencia *Mis primeros pasos hacia la excelencia* se sustenta bajo un marco teórico que abarca los ejes relacionados con los tópicos de la salud escolar, en especial de la nutrición, desde el enfoque de derecho. Por consiguiente, se accede a posturas declaradas por la ONU con relación a los derechos humanos y los derechos del niño. Asimismo, respecto de la alimentación se siguen las orientaciones dadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO 'Food and Agriculture Organization'). También se tienen presente los efectos de la desnutrición y malnutrición en el proceso de aprendizaje durante la primera infancia, la importancia del servicio de alimentación escolar y las condiciones en las que se presta y se atienden los problemas nutricionales desde la gestión escolar.

Ahora bien, la apropiación del proyecto bajo el enfoque de derecho concuerda con la afinidad del propósito integral que se requiere en



la primera infancia, que busca el desarrollo de todos los individuos desde el cumplimiento de los derechos humanos y del niño, entre otros, y aspira a la corresponsabilidad y empoderamiento del Estado, la familia y la sociedad civil en su realización. Con ello, se seccionan las estrategias de desarrollo basadas en identificar, atender y satisfacer las necesidades de los pueblos, ya que las evidencias han demostrado que no han sido lo suficientemente efectivas para llegar a soluciones y lograr un anhelado desarrollo.

Por ello tal propuesta se focaliza en la identificación pertinente de los efectos de la malnutrición y desnutrición en el proceso de aprendizaje durante la primera infancia, para luego atender efectivamente los causales de aquellos factores externos que evitarían una mejor calidad de vida de las personas, principalmente la de los niños. Por esa razón, se hace necesario condicionar un mejor estado del ambiente social en el que se encuentren inmersos los niños y las niñas, y propiciar en la escuela, como primordial centro de formación y estadía vivencial de los infantes, herramientas para el direccionamiento a una mejor condición de vida para ellos.

La perspectiva de derechos se enmarca en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), los Derechos del Niño (1989) y otros acuerdos internacionales. Con esta referencia, cada Estado debe acoger, respetar, proteger y realizar o promover políticas encaminadas a su realización. Sin embargo, una perspectiva de derechos trasciende los marcos jurídicos y se ubica en la necesidad de transformar la concepción, las creencias y las acciones de las personas y los gobernantes para mirarlos desde la ética, la primacía del bien común y así procurar el desarrollo sostenible de las naciones (ONU, 1948; Unicef, 1989).

En efecto, con respecto a la niñez, Ortiz (2005) afirma que una perspectiva de derechos implica estimular profundos cambios culturales en la forma de entender y tratar a los niños y las niñas, dejar de verlos como objetos de protección, individuos pasivos, receptores de beneficios de corte asistencialista, y en cambio crearlos sujetos titulares de derechos que pueden y deben exigirlos del Estado, la sociedad civil, las instituciones educativas, de salud y, principalmente, sus familias.

De esta circunstancia, nace el hecho de que se tome la iniciativa de trabajar para la alimentación adecuada desde la primera infancia, tomando como referencia lo indispensable que es para el desarrollo de una persona y el impacto que tendría en no desarrollarse debidamente, puesto que la negación a la posibilidad de una buena alimentación en esta etapa de la vida se convierte en la violación de un derecho fundamental.

EL ENFOQUE MEDIACIONAL COMO ESTRATEGIA DE ACOMPAÑAMIENTO

El enfoque de trabajo de *Mis primeros pasos hacia la excelencia* se enmarcó en el acompañamiento mediacional, estrategia empleada por la Fundación Promigas en todos sus proyectos y que se caracteriza por ser un proceso transversal y dialógico, que busca activar el potencial de cambio en los acompañantes (de gerencia, especializado y local) y acompañados (comunidad educativa), para que se produzcan transformaciones en sus prácticas, y orientarlas hacia el mejoramiento y el desarrollo de las capacidades colectivas.

La Fundación Promigas plantea:

[El acompañamiento mediacional] se desarrolla de manera reflexiva, evaluativa y propositiva para fortalecer las potencialidades y promover dinámicas de cambio [...]. Las personas y los grupos se desarrollan a partir de las mediaciones que establecen, y es allí donde el acompañante puede contribuir al aprendizaje autónomo. Para ello, ayuda a aprovechar eficaz y adecuadamente las oportunidades, potencia las capacidades individuales y colectivas y promueve alternativas frente a las debilidades (2012, p. 185).

De esta manera, cada momento de acompañamiento es una posibilidad de crecimiento. Y es en este proyecto donde se evidencia la eficacia del modelo mediacional, que contribuye a la posibilidad de espacios de participación activa, de saberes y experiencia de aquellos agentes contribuyentes de la educación, los docentes, padres, manipuladores de alimentos y directivos docentes, a través de los procesos de capacitación y acompañamiento *in situ* por parte de expertos, acompañantes locales y socios del proyecto. De ahí que se logró llevar el reaprendizaje y resignificación de la labor de todos en beneficio de la atención integral a la primera infancia desde una perspectiva de derechos.

EL PROYECTO Y SU ABORDAJE

Para contextualizar el modelo de acompañamiento al proyecto, el cual se trabajó desde 2008 hasta 2010, se condujo que la propuesta pedagógica y educativa liderada en esta fase de ejecución se integrara a la intención de mejorar las condiciones nutricionales y alimenticias de los niños y las niñas de transición de diez instituciones educativas del distrito de Barranquilla. Tal propósito apuntó a proveer un servicio de alimentación escolar de calidad y así diseñar, implementar y evaluar acciones que garantizaran que los niños y las niñas de los preescolares integrados en el proyecto fueran valorados periódicamente en cuanto a sus condiciones físicas y nutricionales, con el fin de detectar signos de alerta de desnutrición en forma temprana. Todo con el fin de reformular los planes de mejoramiento de cada institución, haciendo énfasis en el componente pedagógico, de comunidad y contexto.

Ahora bien, esta propuesta ejecutó las acciones de capacitar y acompañar a los maestros, los manipuladores de alimentos, los padres y las madres de los niños y las niñas de los diez preescolares de las instituciones educativas beneficiadas, con el objetivo de que mejoraran sus conocimientos y prácticas para disponer de una mejor alimentación, promover hábitos alimenticios saludables en los niños y detectar tempranamente signos de desnutrición en los preescolares.

■ Fases del proyecto

Comencemos por apuntar que el componente nutricional, con el fin de generar cambios significativos en los diferentes actores del proyecto, desarrolló su metodología a partir de dos fases:

- La primera hizo hincapié en el ciclo de *alistamiento o preparatoria*, que abarcó la selección de las instituciones beneficiarias, el análisis de las prácticas, la manipulación de los alimentos y el examen del estado nutricional de los estudiantes.
- En cuanto a la segunda fase, se efectuó la *implementación y el acompañamiento para el cambio*. Se realizaron capacitaciones, acompañamiento *in situ* en pro del mejoramiento del servicio de alimentación escolar y del estado nutricional de los estudiantes, y se fortaleció la articulación del componente nutricional a los componentes de gestión y comunitario.

Para precisar cómo las fases se desarrollaron en su proceso de ejecución, se hace necesario describir cada una de ellas mostrando el panorama de trabajo dentro del proyecto.

Primera fase: alistamiento o preparatoria

Durante esta fase se llevaron a cabo varios procesos, como la coordinación institucional, en la que se establecieron acuerdos con las entidades del Estado, como la Secretaría de Educación y Salud Distrital y el ICBF, responsables de la educación y de la atención a la primera infancia. Asimismo, se definió el acuerdo marco de cooperación entre estas entidades y las fundaciones aliadas.

Para el proceso de selección de instituciones educativas que participarían en el proyecto *Mis primeros pasos hacia la excelencia*, se tuvo en cuenta el potencial de cambio que han de tener las escuelas, por lo que se valoraron las capacidades en el interior de las comunidades educativas para participar, sostener el proyecto y generar procesos de cambio.

Posteriormente, una vez seleccionado el grupo de colegios que se integrarían en el proyecto, se pasó al periodo de caracterización, que buscaba identificar las condiciones para el aprendizaje con que ingresan los niños y las niñas en su primer año de escolarización, su autoconcepto y su estado nutricional. Teniendo en cuenta que se está compartiendo el componente nutricional, se presentaron los aspectos relacionados con este:

- La realización de una evaluación antropométrica a los estudiantes.
- La alimentación suministrada a los niños en los comedores escolares.
- Condiciones higiénico-sanitarias de los locales, los equipos y del personal operativo.
- La cobertura de estudiantes beneficiarios del nivel de preescolar frente a los otros niveles de cada colegio.
- Desde la demanda pedagógica, se reflexionó con los docentes de preescolar sobre sus habilidades y estrategias curriculares para mejorar prácticas saludables.

Los resultados orientaron las estrategias contempladas para la segunda fase, ya que se tomaron acciones particularizadas, de acuerdo con las condiciones en las que se encuentran las instituciones y cada niño.

Segunda fase: implementación, acompañamiento para el cambio

En la segunda fase, tuvo mayor auge la dinámica del proyecto, que aportó profundas transformaciones que fortalecieron la implemen-

tación de las modalidades de atención integral en el entorno institucional.

Por consiguiente, se reestructuró el plan de mejoramiento y el PEI de cada institución, se trabajó en la readecuación del currículo, en el fortalecimiento y la redimensión del papel de los docentes, manipuladores de alimentos y padres de familia alrededor del tema nutricional, se fomentaron prácticas saludables de alimentación y se mejoró la gestión de los comedores escolares.

Lo anterior se llevó a cabo mediante el acompañamiento mediacional, estrategia central del proyecto, que incluye métodos, como las capacitaciones, los acompañamientos *in situ* y los comités técnicos, con los que se busca suscitar una cultura de mejoramiento continuo y generar procesos de cambio en todos los actores o estamentos institucionales beneficiarios, como directivos, docentes, padres de familia y operadores o manipuladores de los comedores escolares.

A continuación, se evidenciarán cuáles fueron las acciones particulares en cada estrategia de acompañamiento mediacional surgida en el proyecto:

- **Capacitación**

Bajo la modalidad de seminario taller, expertos en el tema desarrollaron veinte sesiones, que sumaron 71 horas de capacitación presencial, en las que los participantes compartieron con tutores especializados saberes y experiencias para adquirir conocimientos en temáticas relacionadas con la nutrición, la alimentación, el estado nutricional, los estilos de vida saludable, las buenas prácticas de manufactura, la inocuidad de los alimentos, entre otros temas.

También se realizaron talleres prácticos que facilitaron la apropiación de las herramientas que conocieron. Siempre se tuvo presente el conocimiento previo y las propias prácticas de los capacitados, lo cual fue fundamental para generar cambios e impactar en todos los actores de las comunidades educativas en el momento de emprender su trabajo independiente. Esto último tuvo lugar en la implemen-

tación de los conocimientos aprendidos en cada institución, aulas y espacios, como cocinas y el restaurante escolar.

Es importante resaltar la estrategia desarrollada con los padres de familia, ya que cada colegio identificó a padres y madres con aptitud de liderazgo para ser capacitados. Con ellos se trabajó desde el esquema de padres multiplicadores y se dinamizaron las escuelas de familia en los espacios reservados para tal fin en cada uno de los establecimientos educativos. De esta manera, se transfirieron al resto de padres los aprendizajes alcanzados en las capacitaciones.

- **Acompañamiento *in situ***

La aplicación de los aprendizajes fue apoyada gracias a visitas a los colegios, donde se acompañó y retroalimentó el trabajo independiente realizado por los maestros, directivos, padres y manipuladores de alimentos.

Se hizo reflexionar a los grupos participantes sobre sus problemas y necesidades, lo cual les permitió pensar alrededor de sus capacidades, resignificar y redimensionar lo que estaban acostumbrados a hacer, transformándolo e incorporando las buenas prácticas como parte de



su quehacer personal y el de la institución educativa. Esta estrategia potenció las capacidades de los actores involucrados para convertir sus dificultades en oportunidades para mejorar.

Cabe aclarar que, como se mencionó, el acompañamiento mediacional para el cambio es una estrategia transversal que se subdivide en diferentes momentos, uno de los cuales es el acompañamiento *in situ* a los equipos en las instituciones, como continuación del acompañamiento iniciado en la formación.

▪ Los comités técnicos

Los comités se desplegaron como un espacio de integración de criterios, aprendizajes y reorientación del acompañamiento según las dinámicas propias de cada comunidad educativa. Dentro de esta iniciativa, se desarrollaron tres tipos:

- *Los comités directivos.* En los que siempre participaron las fundaciones aliadas, representadas por su director, el gerente y el coordinador del proyecto, cuyo alcance era hacer acompañamiento, actualización y seguimiento a los acuerdos y decisiones tomadas, según convenio, y de acuerdo con las exploraciones, los diagnósticos y las precisiones aportadas por el equipo técnico especializado (seguimiento a decisiones institucionales, comunitarias y acompañamiento de casos detectados), decidir sobre acciones, elementos y correctivos que coadyuvaran a la buena ejecución del proyecto, aprobar los cambios al plan de acción, analizar y evaluar los resultados parciales y finales del proyecto, dar recomendaciones para la adecuada divulgación de los resultados del proyecto y autorizar a la dirección la suscripción de convenios adicionales para su fortalecimiento.
- *Los comités de equipo técnico especializado.* En los que participaron el gerente del proyecto por parte de las entidades aliadas, el equipo de asesores de las universidades Metropolitana y del Norte y el acompañante local asignado por la Fundación Promigas. Las responsabilidades de estos comi-

tés eran consolidar un sistema de información y encuentro de saberes permanente que sirvió de base para la articulación y la toma de decisiones para el enriquecimiento de la ruta metodológica y la incorporación de acciones de mejora según los aprendizajes que se daban durante el proyecto.

- *Comité local.* Participaron el gerente del proyecto por parte de las fundaciones aliadas, el equipo de asesores, el acompañante local, rectores o coordinadores de los colegios, Secretaría de Educación. Este comité generaba un espacio de trabajo conjunto de reflexión para privilegiar el diálogo y la toma de decisiones que condujeron a la contextualización, a la apropiación para la implementación y a la evaluación como parte de la cultura escolar.

A lo largo del proyecto, se realizaron seis comités locales, que consolidaron al equipo de trabajo y lo convirtieron en un espacio donde la discusión central era la atención integral a la primera infancia, la articulación y la alineación de los temas de educación, nutrición a los derechos de los niños y las niñas y a las necesidades que demandaba el proyecto.

En la misma línea, se pactaron los compromisos a corto plazo para atender los diferentes hallazgos asociados a la atención y el cuidado de los preescolares. El comité tomó las decisiones y aprobó las acciones por ejecutar.

INSTITUCIONES BENEFICIARIAS

El componente nutricional del proyecto *Mis primeros pasos hacia la excelencia* estuvo bajo la asesoría especializada de la Universidad Metropolitana, y se incorporó como par del componente pedagógico durante tres años; benefició de forma directa a 67 docentes, 180 padres de familia y 10 directivos docentes. De forma indirecta, se beneficiaron 12 docentes y 2149 niños y niñas del grado de transición, pertenecientes a 10 instituciones educativas oficiales del distrito de Barranquilla (Atlántico), y de forma directa a 761 estudiantes que cursaron el grado de transición entre 2008 y 2010.

Estas instituciones educativas se encuentran ubicadas en barrios de estrato socioeconómico 1, 2 y 3, es decir, en nivel bajo y medio bajo, y reciben estudiantes de bajos recursos con algunas particularidades sociales y familiares, como el desempleo de los padres o acudientes, pobreza, en algunos casos violencia intrafamiliar y provenir de familias monoparentales, separadas o reconstituidas. Concretamente, estas fueron las instituciones que fueron beneficiadas por el componente nutricional del proyecto *Mis primeros pasos hacia la excelencia*:

- Institución Educativa Alberto Assa
- Institución Educativa Miguel Ángel Builes
- Instituto Técnico Nacional de Comercio
- Instituto Técnico Distrital Meira del Mar
- Colegio Distrital San Vicente de Paúl
- Institución Educativa Marie Poussepin
- Institución Educativa Antonio José de Sucre
- Institución Educativa para el Desarrollo Integral Nueva Granada
- Colegio Distrital de Barranquilla Gabriel García Márquez
- Centro de Educación Básica n.º 215

■ Las transformaciones

A continuación, se dará muestra de los resultados del proceso de mejoramiento ocurrido en las comunidades educativas participantes, asociados a los cambios en los estudiantes, docentes, manipuladores de alimentos y en gestión escolar.

- **Situación nutricional de los niños y las niñas⁷**

En principio, se expondrá el resultado del estado nutricional de los estudiantes, a partir del diagnóstico en el primer control y la evaluación contraste. La valoración antropométrica se realizó, inicialmente, a 732 estudiantes de uno y otro sexo, entre los 4 y 7 años, matriculados en el nivel de transición (preescolar) de los colegios beneficiarios del proyecto. En la valoración contraste, estuvieron 708 niños debido a que la disminución de 24 estudiantes fue causada por la deserción en las escuelas (cuadro 4).

Cuadro 4. Comparativo control de entrada y contraste/valoración antropométrica de los niños

Institución educativa	N.º de niños primer control	N.º de niños control final
Colegio Distrital Marie Poussepin	90	89
Instituto Técnico Nacional de Comercio	123	121
Colegio Distrital Gabriel García Márquez	98	95
Institución Educativa Distrital Meira Delmar	88	85
Centro de Educación Básica N.º 215	88	86
Colegio Distrital San Vicente de Paúl	48	48
Colegio Distrital Nueva Granada	46	39
Institución Educativa Alberto Assa	141	136
Institución Educativa Antonio José de Sucre	90	89
Total niños evaluados	732	708

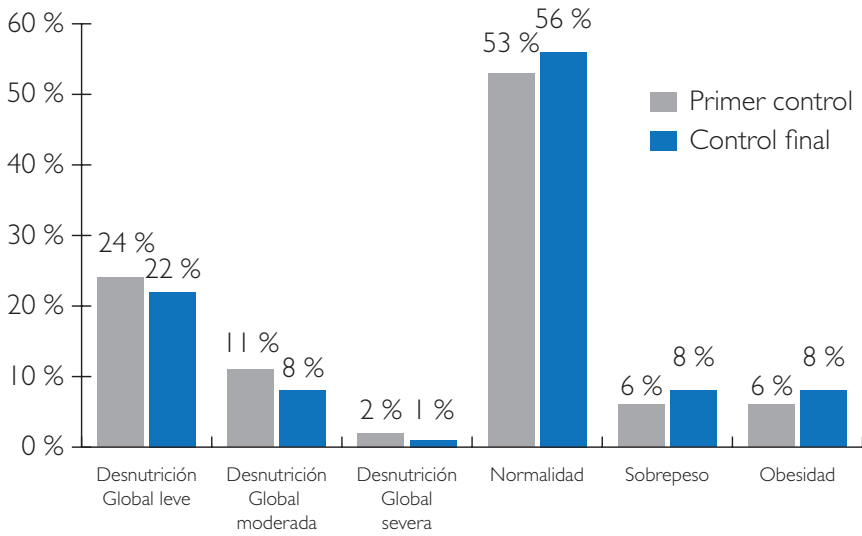
⁷Tomado de informes técnicos de avance y final, entregados por la Universidad Metropolitana de Barranquilla (2009-2011).

A todos los niños se les tomó el peso y la talla de acuerdo con el referente NCHS/OMS 2000,⁸ aceptado internacionalmente y utilizado aún en Colombia, con el fin de identificar si guardaban una relación adecuada con su edad. De tal manera, se organizaron los resultados según las siguientes categorías:

- La categoría peso/edad, que comprende los parámetros de:
 - desnutrición global leve,
 - desnutrición global moderada,
 - desnutrición global severa,
 - normalidad,
 - sobrepeso,
 - obesidad.
- La relación peso/talla, que tiene como indicadores:
 - desnutrición aguda leve,
 - desnutrición aguda moderada,
 - desnutrición aguda severa,
 - sobrepeso,
 - obesidad,
 - normalidad.
- La categoría talla/edad, con sus cuatro indicadores relacionados con la nutrición:
 - desnutrición crónica leve,
 - desnutrición crónica moderada,
 - desnutrición crónica severa.

⁸ National Center for Health Statistics (NCHS/OMS) es el patrón recomendado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) para evaluar a los niños menores de 5 años; establece los criterios de diagnóstico nutricional peso para la edad (P/E), peso para la longitud y talla (P/T) y longitud/talla para la edad (T/E), recomendados por el Ministerio de Salud a partir de 2007, que estaban vigentes durante el despliegue de la investigación.

A continuación, se presentan los resultados en cada categoría del componente nutricional evaluado.



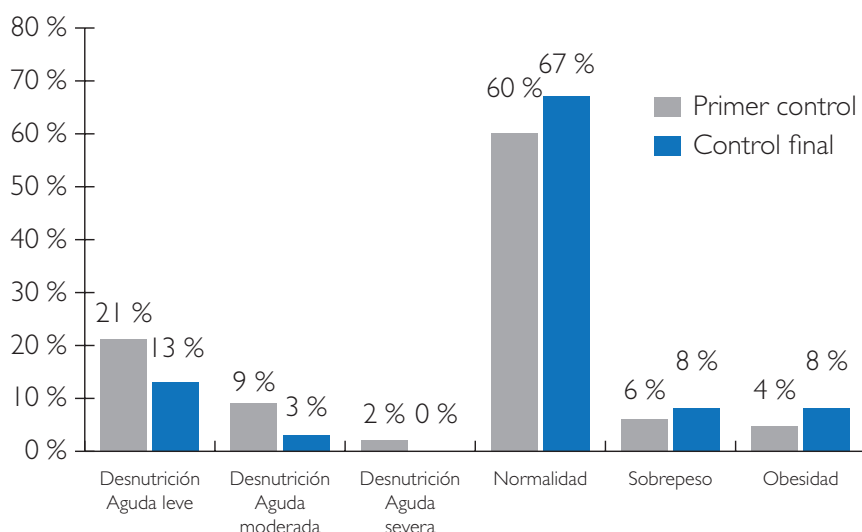
Fuente: Universidad Metropolitana (2011).

Figura 2. Comparación de la desnutrición global (peso/edad) en la fase de caracterización y al finalizar el proyecto

A partir de los resultados registrados para el indicador peso/edad (figura 2), se determinó que el estado de normalidad se encontraba en un buen promedio (53 %), lo cual quiere decir que más de la mitad de los niños, en el momento de ingresar en su etapa de escolaridad, tenían el peso adecuado para su edad y estaban en buenas condiciones nutricionales. Sin embargo, con la reflexión en torno al estado del resto de los niños y las niñas, se decidió concentrar esfuerzos y estrategias para jalonar a aquellos preescolares que estaban entre la desnutrición global leve y la severa, sin descuidar a los que presentaron un estado de malnutrición asociado a la obesidad (6 %) y el sobrepeso (6 %).

En la valoración contraste, hubo cambios positivos en la normalidad, con un incremento de tres puntos porcentuales; la disminución de la desnutrición global leve se dio en dos puntos porcentuales. Por su

parte, el sobrepeso y la obesidad presentaron aumento (fue un indicador recurrente en una de las diez instituciones educativas), situación que llevó a explorar esta realidad con mayor profundidad y permitió descubrir que este hecho estaba asociado a estrategias diseñadas para mantener la normalidad y mejorar las condiciones nutricionales. En aquellos niños que presentaban una desnutrición global leve y moderada, se sumaron otros programas de incentivo escolar, cuyos premios eran meriendas con alto contenido de grasas.



Fuente: Universidad Metropolitana (2011).

Figura 3. Comparación de la desnutrición aguda (peso/talla) en la fase de caracterización y al finalizar el proyecto

Se observó un gran número de niños (31 % aproximadamente) que en el momento del diagnóstico presentaron bajo peso para su talla o estatura, siendo más frecuente en el sexo femenino (25 %) respecto del masculino (22.3 %). Prácticamente, uno de cada cuatro niños estaba por debajo del peso ideal (figura 3).

Como hallazgo significativo se encontró que 2 % de los niños tenía un estado de desnutrición aguda severa. Aunque parecen porcentajes mínimos en comparación con el porcentaje total, esta

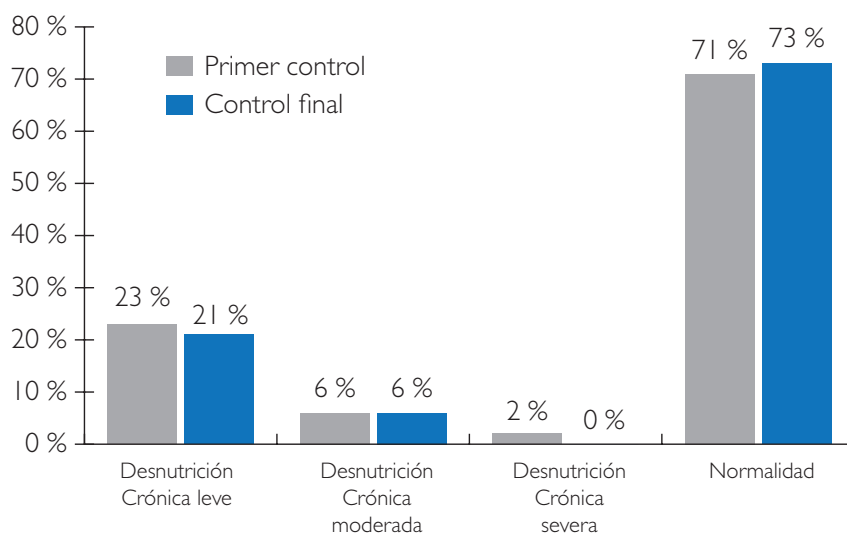
realidad se veía representada en doce niños tratados. Acontecimiento alarmante, puesto que los niños y las niñas que llegan a este tipo de desnutrición en sus primeros años están expuestos a mayores riesgos de muerte durante la infancia, y de morbilidad y desnutrición durante todo el ciclo vital.

Este tipo de desnutrición limita su potencial de desarrollo físico e intelectual, a la vez que restringe su capacidad de aprender y trabajar en la adultez. Las condiciones de salud que ocasionan este tipo de desnutrición por una inadecuada absorción o utilización de los nutrientes pueden ser las enfermedades renales crónicas, las enfermedades cardiopulmonares, las enfermedades digestivas, pancreáticas o hepáticas, el cáncer, problemas del metabolismo, etc.

En el momento de explorar con los maestros y las familias los síntomas que presentaban estos niños, sus apreciaciones coincidieron en que en ellos se observaba un agotamiento permanente, que les restaba el dinamismo característico de la infancia para realizar actividades, como jugar, u otras que demandaran mayor energía.



Ante este diagnóstico, todos los involucrados en el proyecto actuaron oportunamente para que estos niños tuvieran un tratamiento especial que incluyó las siguientes acciones: visita domiciliaria, remisión inmediata al centro de salud más cercano de su comunidad, provisión de complementos vitamínicos listos para usar y asesoría a las familias y los manipuladores para la preparación y el suministro de alimentos nutritivos con bajo costo. Al realizar la valoración contraste, se encontró que los doce niños habían superado el estado de desnutrición aguda severa y estaban en condición de normalidad, por lo que se puede afirmar que las acciones implementadas fueron exitosas.



Fuente: Universidad Metropolitana (2011).

Figura 4. Comparación de la desnutrición crónica (talla/edad) en la fase de caracterización y al finalizar el proyecto

Las alteraciones en el crecimiento son las principales manifestaciones de un estado de desnutrición crónica, el cual se basa en la talla esperada del niño de acuerdo con su edad. Aunque la situación nutricional en este indicador mostró que la gran mayoría de los niños estaba en el rango de normalidad (71 %), también primaba la desnutrición crónica leve (23 %) y en menor escala la crónica moderada (6 %) (figura 4).

Cabe resaltar que la desnutrición crónica puede afectar de manera irreversible la capacidad física, intelectual, emocional y social de los niños y genera un mayor riesgo de enfermedades por infecciones (diarreica y respiratoria) y de muerte. Este deterioro reduce la capacidad de aprendizaje en la etapa escolar y limita las posibilidades de acceder a otros niveles de educación a largo plazo.

Teniendo en cuenta que el cuerpo de los niños con un estado de desnutrición crónica responde retrasando el crecimiento respecto del peso y la talla, los casos diagnosticados como desnutrición crónica requieren un proceso de intervención a largo plazo. El déficit de la talla en relación con la edad se debe estimar y atender considerando los siguientes factores:

- Peso bajo al nacer o estatura baja de los padres.
- Variación normal del crecimiento.
- Pobre ingesta de alimentos.
- Infecciones frecuentes.

En el momento de realizar la evaluación contraste, se encontró que 32 niños y niñas pasaron de estar en algún índice de desnutrición crónica a un estado de nutrición normal. Fue el resultado de una estrategia intersectorial basada en el trabajo coordinado entre varios sectores: empresa privada, instituciones del Gobierno local, comunidad educativa, academia y familia. Todos ellos buscaron optimizar el uso de recursos e intervenir no solo en la detección, el tratamiento y la rehabilitación de los casos de desnutrición detectados, sino también en la prevención con proyectos pedagógicos que modificaron y mejoraron la alimentación, la atención y el cuidado en el seno familiar y el mejoramiento del entorno escolar. Esta estrategia fue determinante para que los escolares fueran tratados y atendidos como sujetos de derechos, con la certeza de lograr una mayor y mejor expectativa de vida.

Es importante recalcar que se creó conciencia en padres y docentes sobre la importancia de que le lleven a cada niño su propio historial nutricional y de vacunación básico, de manera que se puedan identificar a tiempo variaciones en el estado nutricional y, en caso de iniciarse un cuadro de desnutrición, se puedan tomar los correctivos necesarios tanto en casa como en la escuela.

Finalmente, se dio prioridad a la atención alimentaria en los niños de transición, ya que al hacer la caracterización se encontró que solo 2 % de los estudiantes de este grado accedía a los servicios alimentarios brindados en la escuela, situación que se modificó, pues, al finalizar el proyecto, 100 % de los estudiantes gozaba de ese derecho.





Impacto, logros y recomendaciones

3.1 Evaluación de impacto⁸

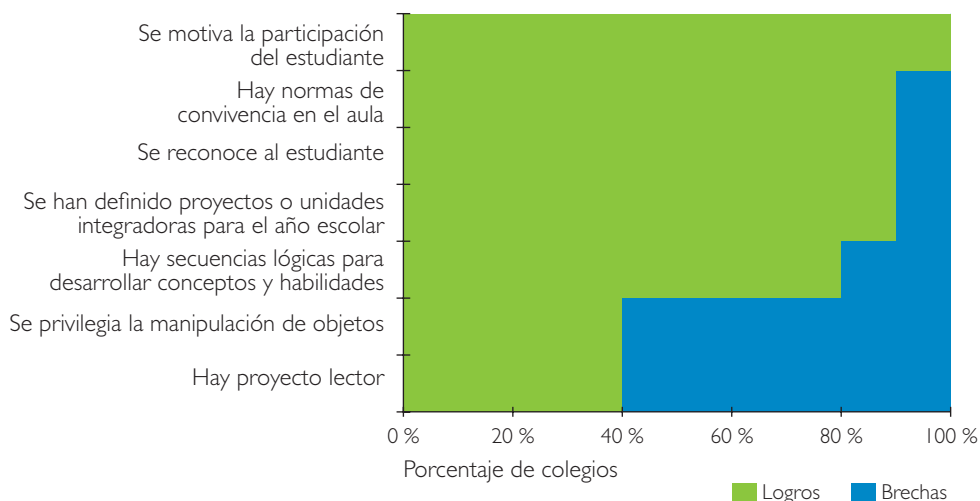
Desde el informe final de la evaluación de impacto del proyecto *Mis primeros pasos hacia la excelencia*, se valoró a partir de los objetivos alcanzados respecto de los cambios o las transformaciones tangibles e intangibles en los distintos actores involucrados, así como en sus distintos ámbitos de actuación: local, institucional y de aula. Preguntas como ¿cuál es la contribución del *Mis primeros pasos hacia la excelencia* a la solución de las problemáticas identificadas con respecto a la atención de la primera infancia en Barranquilla? ¿A partir del desarrollo del *Mis primeros pasos hacia la excelencia* se contribuyó al desarrollo de nuevas capacidades en las instituciones educativas intervenidas? ¿Cuál fue la contribución del *Mis primeros pasos hacia la excelencia* a la política pública de primera infancia? ¿Las estrategias implementadas dentro del desarrollo del *Mis primeros pasos hacia la excelencia* fueron efectivas para el desarrollo integral de la primera infancia? ¿Durante el desarrollo del *Mis primeros pasos hacia la excelencia* se identificaron acciones o estrategias que aportaran a su fortalecimiento? Se tuvieron como interrogantes evaluativos.⁹

⁸ Los planteamientos aquí expuestos están basados en el *Informe de evaluación de impacto*, de EVALUAR, entidad contratada para este propósito con recursos de contrapartida de la Fundación Génesis para la Niñez y la Fundación Promigas.

⁹ Lineamientos de evaluación de impacto elaborados por la Fundación Génesis para la Niñez y la Fundación Promigas, que se aliaron para profundizar en sus hallazgos.

La metodología de dicho proceso fue tanto cualitativa como cuantitativa. La primera se constituyó a partir de catorce entrevistas, tres grupos focales, diez observaciones de aula y revisión documental. En términos cuantitativos, se aplicaron diez encuestas a las instituciones educativas y cien test de habilidades cognoscitivas.

Se evidencian logros en el ámbito de aula, asociados con mejoras en las prácticas de los docentes, de manera especial en el reconocimiento de las condiciones para el aprendizaje que tienen sus estudiantes y la planeación de la clase (figura 5).



Fuente: Elaboración propia.

Figura 5. Resultados e impactos en el ámbito de aula: transformación y práctica docente

El esquema evaluativo se consolidó en la selección de instituciones que presentaron disposición al cambio. Como parte de la formación a docentes, se brindaron herramientas conceptuales y metodológicas sobre política de primera infancia, desarrollo del niño y de la niña, didácticas específicas de acuerdo con el nivel educativo tratado. Además, el apoyo a la implementación de acciones que derivan en la transformación de su práctica (en el acompañamiento *in situ*) tuvo resultados óptimos en la mayoría de las instituciones educativas, ya que facilitó la elaboración de planes de estudio de manera colectiva,

y promovieron cambios en el aula y la institución y motivó al rector a ser su gestor.

En el acompañamiento local, la interlocución entre la Fundación Promigas, operadores, instituciones educativas y docentes se consideró provechoso, puesto que, en general, en las instituciones educativas aportó a la consolidación de equipos de gestión y al seguimiento a cambios en el aula; sin embargo, para mejorar queda reflexionar sobre lo importante que es una mayor diferenciación de papeles entre acompañamiento local y asesoría *in situ*.

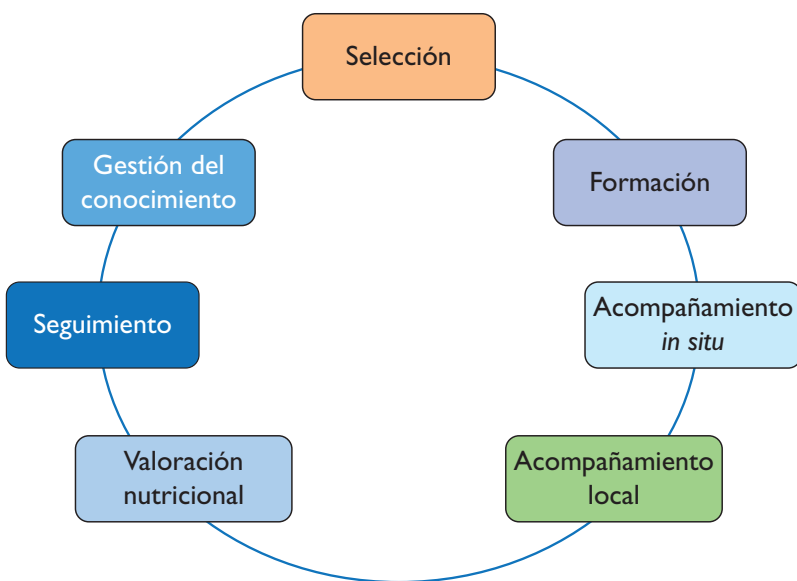
Desde lo nutricional, se identificó a estudiantes en riesgo, lo cual aportó a la consolidación de comedores, y como oportunidades de mejoramiento, se subraya la constancia de hacer seguimiento al desarrollo nutricional, potenciar y seguir cualificando la articulación al desarrollo general del proyecto y llevar a cabo acciones para que docentes y directivos sean veedores de los comedores. En cuanto al seguimiento, que en sí mismo define la naturaleza de la evaluación, es necesario identificar el avance del proyecto e incorporar mejoras para su implementación, lo cual debe representar una actividad constante.

Por último, al analizar, consolidar y divulgar los aprendizajes generados con la implementación del proyecto, se llega a la creación de nuevos enfoques reflexivos que fortalecen la bibliografía y las experiencias de aula, para darle a la educación de la primera infancia una base teórico-práctica mucho más significativa y trascendental dentro de la educación en la región. Para consolidar estos aprendizajes, la Fundación Promigas ha desarrollado la línea de gestión del conocimiento que implica la sistematización de experiencias y de información, la reflexión sobre estrategias y procesos que garantizan el logro de las metas esperadas, la producción conceptual y documental que permite dar a conocer esta experiencia.

Se evaluaron las capacidades en tres escenarios: aula, grado de transición e institución educativa.

AULA: TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

En las escuelas estudiadas, desde el punto de vista de los procesos de aula, se nota la evolución de la práctica docente en la motivación del estudiante y la promoción de la sana convivencia. Además, las secuencias de los contenidos tratados y conceptos se cualifican. Desde las aulas de clase se focalizan las prácticas pedagógicas, y es en este escenario donde se observan las mayores capacidades instaladas que deja *Mis primeros pasos hacia la excelencia*, ya que se asume al estudiante como sujeto integral, y se promueven didácticas que parten de intereses, experiencias y saberes de los estudiantes y fomentan el desarrollo de sus capacidades. Además, cuentan con una planeación que indica que han reflexionado sobre el acto educativo y sobre sus finalidades, lo cual fortalece el clima armónico del espacio educativo. Los procesos de formación y de acompañamiento *in situ* fueron claves para consolidar estas capacidades de las docentes (figura 6).

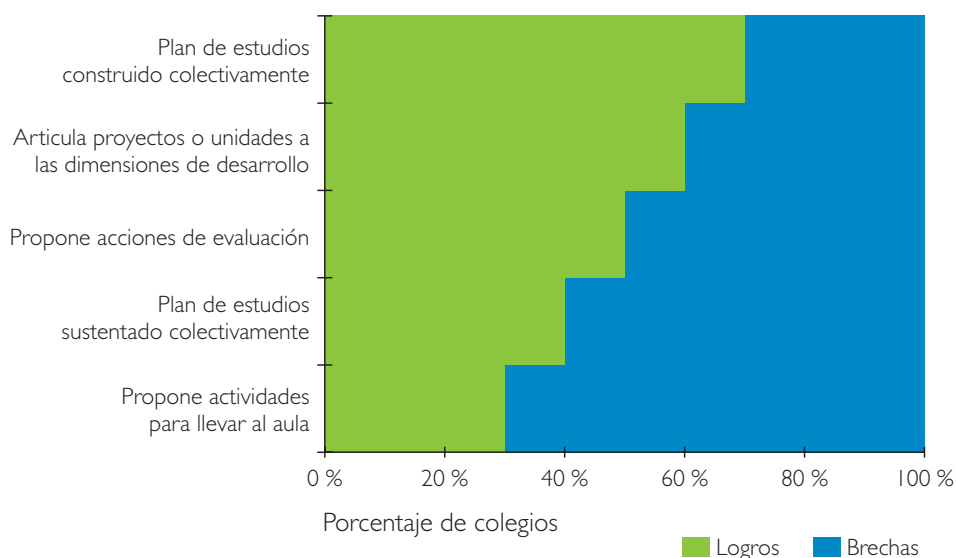


Fuente: Elaboración propia.

Figura 6. Fases de acompañamiento para la transformación en transición

GRADO DE TRANSICIÓN: CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DEL PLAN DE ESTUDIOS Y ORGANIZACIÓN CURRICULAR

A continuación, en el grado de transición, a diferencia del aula, se verificó la constitución del plan de estudios y currículo, por lo cual los procesos estaban direccionados a las actividades implementadas por el docente, su argumentación colectiva y coherente (sustentación adecuada de unidades con relación a las dimensiones de desarrollo), además de lo referido a la evaluación (figura 7).



Fuente: Elaboración propia.

Figura 7. Resultados e impacto del ámbito institucional en el currículo

INSTITUCIÓN: ARTICULACIÓN DEL PREESCOLAR AL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI)

Institucionalmente, la construcción colectiva (por ende, el trabajo colaborativo) resulta evidente en las figuras 5 y 7 que relacionan la transformación curricular. En la articulación del preescolar al PEI se evidencia la inclusión explícita del preescolar en el horizonte institucional, la capacidad visible de los docentes de preescolar en el gobier-

no escolar, la integración de estudiantes de preescolar a actividades de la institución educativa, en conclusión, el avance en la conformación de equipos de gestión, calidad y de estudio.

3.2 Contribución del *Mis primeros pasos hacia la excelencia a la atención de la primera infancia en Barranquilla*

Según los evaluadores externos, y las reflexiones realizadas por el Comité Técnico, el proyecto responde a la necesidad de las instituciones educativas oficiales del departamento del Atlántico de contar con propuestas pedagógicas para la atención integral de la primera infancia. Para ello, desarrolla los procesos de gestión escolar, de prácticas pedagógicas y de nutrición.

Alrededor de este concepto de *integralidad* giran los aprendizajes de los actores participantes:

- Secretaría de Educación: integración entre la gestión escolar, las prácticas pedagógicas y la nutrición en beneficio de la atención integral de los niños y las niñas.
- Universidad del Norte: reflexión sobre implementación de la política de primera infancia, fortalecimiento de la formación docente en aspectos conceptuales y didácticos.
- Universidad Metropolitana: fortaleció su enfoque nutricional con una mirada integral al desarrollo de los niños y las niñas.

Desde la *gestión escolar*, se ratificó la importancia de la atención integral y el ofrecimiento de mejores condiciones para los estudiantes, además de brindar herramientas para avanzar en la articulación del preescolar al PEI y para apoyar el mejoramiento continuo. Desde la *gestión pedagógica*, se aplicaron prácticas que aportan al desarrollo de las dimensiones y competencias de estudiantes, así la educación del preescolar se piensa, se planea, desde proyectos de aula o unidades integradoras para apoyar un aprendizaje significativo. Desde la *nutrición*, se valora a esta como elemento que ayuda a potenciar pro-

cesos, por ello, se consolidaron comedores que garantizaran servicio de alimentación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), en respuesta al error de que en pocos casos lo nutricional se articula a la atención integral.

Mis primeros pasos hacia la excelencia contribuyó de manera diferente al desarrollo de nuevas capacidades en las instituciones intervenidas. Esta diferencia se relaciona con las dinámicas propias de cada institución:

- Nivel de compromiso de los rectores y de las docentes participantes.
- Nivel conceptual de las docentes.
- Disponibilidad de tiempo para el acompañamiento *in situ*.
- Conformación de equipos de trabajo, entre otros.

Coincidiendo con el enfoque de la estrategia de Cero a Siempre promovida por el Gobierno nacional, los procesos que desarrolla *Mis primeros pasos hacia la excelencia* son solidarios con las propuestas del nivel nacional respecto de la gestión institucional y del mejoramiento continuo. Por eso, en un sentido más amplio, en lo político, este proyecto fue pionero en Barranquilla en la atención integral a la primera infancia, lo que lo convierte un aporte fundamental a la política pública.

Se consolidó un programa de formación docente que aporta a su fortalecimiento conceptual: política en primera infancia, didácticas que contribuyen al desarrollo de los estudiantes. También brinda elementos para diseñar, planear y llevar a cabo estrategias didácticas y reflexionar sobre el quehacer docente, y valorar el papel del docente como sujeto social, como profesional, como ser humano.

3.3 Logros

Las proyecciones que se trazaron desde las ejecuciones metodológicas para restablecer las políticas institucionales académicas en las realidades educativas y nutricionales de cada institución participante del proyecto se despliegan en un conjunto de logros institucionales que hicieron del trabajo ejercido por la Fundación Promigas y la Universidad del Norte un importante aporte para las reformas educacionales que se dieron.

REFORMAS EN LA GESTIÓN ESCOLAR EN RELACIÓN CON EL COMPONENTE PEDAGÓGICO

En el proceso específico de transformación, es referida la resignificación del concepto de *infancia*, que vislumbra al niño como constructor de conocimiento, identidad y cultura. Esta consideración de concepción de infancia más actualizada la señala Malaguzzi (1993), citado por Ramírez (2007):

En nuestra imagen del niño, éste ha dejado de ser considerado como alguien aislado y egocéntrico, y ahora ni es visto únicamente como



alguien que actúa con objetos, ni se pone un énfasis exclusivo en los aspectos cognitivos, ni se menosprecian los sentimientos o, lo que no resulta lógico, ni se considera con ambigüedad el papel del terreno afectivo. La imagen que tenemos ahora del niño, por el contrario, es la de alguien que es rico en potencial, fuerte, poderoso, competente y, sobre todo, que está relacionado con las personas adultas y con otras de su edad (p. 10).

Este nuevo giro de interpretación de infancia se concibió como el eje central de transformación para el papel del docente en el aula, y resaltó la metodología de proyectos lúdico-pedagógicos que cumplan con los principios de la educación preescolar y los lineamientos curriculares para el desarrollo integral del niño.

Respecto de la reescritura del PEI, todas las instituciones lograron mejorar los componentes que se encontraban deficientes y generaron una dinámica participativa para crear los grupos de trabajo y cumplir con las actividades previstas en el plan de mejoramiento. Cada institución dejó ver su propia dinámica para enfrentar los retos que el proyecto les imponía y salir adelante en el cumplimiento de las metas trazadas.

Cabe destacar que una de las mayores dificultades previstas en los procesos de trabajo se presentó en el momento de definir el modelo pedagógico que caracterizaba a las instituciones, dado que venían trabajando sobre modelos poco estructurados que no se reflejaban adecuadamente en la práctica pedagógica. Sobre este aspecto, el proceso de acompañamiento logró aclarar conceptos y orientar la toma de decisiones en cada institución para que se alcanzara definir un modelo con el mayor consenso de la comunidad educativa.

En cuanto al análisis dado en los lineamientos del PEI, concretamente sobre la gestión directiva, se observó en las distintas instituciones algunas preocupaciones por acompañar el proceso de transformación con un mejoramiento de sus condiciones locativas y por conseguir apoyo de otras instancias tanto gubernamentales como privadas para dotar de mejores condiciones y comodidades a sus estudiantes y funcionarios. Al finalizar el proyecto, en este aspecto también se percibió

un vivo interés por fortalecer la imagen institucional, consolidar una cultura de trabajo en equipo y un mejoramiento en general del clima institucional y del sentido de pertenencia. Si bien en varios de estos aspectos las instituciones venían trabajando, la llegada del proyecto les imprimió una mayor dinámica a las gestiones que en este sentido se venían realizando.

Con relación a la gestión académica, aspecto central del proyecto de acompañamiento por la gestión social de la Fundación Promigas, la Universidad del Norte y demás instituciones aliadas, los logros se dieron en distintos frentes. Uno de los cambios más importantes fue la reconceptualización de la educación preescolar y el reconocimiento de nuevas concepciones que reivindican la presencia y el valor de los preescolares en la cultura académica y organizativa de las instituciones.

Acompañando esta nueva visión, se fortalecieron los planes de estudio, se asumió la lúdica como principio fundamental de la educación infantil, se implementaron nuevas estrategias pedagógicas producto de los talleres de profundización, así como se logró la realización y puesta en marcha de los proyectos de aulas y nuevos proyectos transversales institucionales donde se incorporó la presencia del preescolar, lo cual también enriquece el discurso pedagógico sustentado por la Universidad del Norte.

Otro aspecto por anotar fueron las transformaciones surgidas en el papel del docente, quien logró tener una actitud autocrítica en su desempeño, capacidad de ver errores y reconocer avances, y tomar conciencia de que su labor no está restringida solo al aula de clase, sino también como gestor y participante en los comités institucionales.

Con lo anterior, se pueden observar los cambios surgidos en el manejo de grupo de aula, en la organización y disposición del salón de clase, en la planeación de las actividades con un sentido lúdico y organizado, y conducir de manera integral las dimensiones del desarrollo del niño, dispuestas en la Ley 115 de educación. Además, siendo coherentes con los cambios en la visión pedagógica que se

comenzó a implantar, se inició también una revisión de los modelos de evaluación que los docentes ejecutaban y varias de las instituciones formularon propuestas que incluyeron de manera sistémica las distintas dimensiones del desarrollo del niño.

Todo lo anterior se desarrolló desde una propuesta curricular para los preescolares, que articuló contenidos por nivel y que era orientada por proyectos transversales que respondían a distintas necesidades del entorno en el que se ubican las diferentes instituciones participantes. La dinámica y el énfasis con que cada uno de estos procesos se vivió dependía de las particularidades de cada institución.

Por otra parte, las condiciones administrativas y financieras de algunas instituciones oficiales ubicadas en zonas de escasos recursos eran lamentables al iniciar el proyecto. Sin embargo, las personas que estaban al frente de ellas mostraban deseos de gestionar procesos que contribuyeran a un mejoramiento ostensible de estas condiciones. El proceso de acompañamiento, sobre todo con la formulación del plan de mejoramiento, ayudó a priorizar con mayor claridad los aspectos en los que se debía poner el mayor énfasis, y así fue como, en general, todas las instituciones participantes obtuvieron logros significativos en esta área de la organización escolar.

Por lo general, en este sentido, el proyecto de transformación logró mejorar la organización, definición y obtención de recursos, apoyo a las jornadas pedagógicas, adecuación de espacios, mejoramiento del clima organizacional, conformación de equipos de trabajo y nombramiento de profesores en propiedad.

La gestión comunitaria fue otra de las áreas que se vio beneficiada por el programa de acompañamiento, en el sentido de que la integralidad de la propuesta afianzó la importancia que el trabajo con la comunidad tiene en un proceso de transformación de la cultura y de las prácticas pedagógicas en una institución educativa. Teniendo en cuenta las particularidades de cada institución beneficiada, en general, se hizo gestión para lograr implementar actividades que integraran más a los padres de familia a los proyectos de crecimiento y mejoramiento organizativos de las instituciones; se comprometieron

a los padres en actividades de concientización sobre el cuidado de la naturaleza y el entorno social; se los involucró en los proyectos de valores y de servicio alimentario de los niños; se los capacitó en temas tan importantes como prevención de violencia intrafamiliar, y en la mayoría de las instituciones, se reestructuró o actualizó el manual de convivencia que incluía los niveles de preescolar.

Son muchísimos los campos de acción que se pueden materializar con el propósito de cumplir el cometido de una proyección social en la actividad empresarial, pero experiencias como las que ha dejado esta labor abanderada por la Fundación Promigas y la Universidad del Norte señalan que la educación es uno de los campos más idóneos para lograr un sentido verdaderamente social en el desarrollo de una actividad que responda a las necesidades de forjar en la sociedad su sostenibilidad. Asimismo experiencias de carácter investigativo como estas ratifican la evidencia científica de que lo que se hace por los niños durante los primeros años de su vida tiene repercusiones no solo en efectos beneficiosos en términos individuales y a corto plazo, sino también en términos sociales y económicos a lo largo de la vida.

Aunque por las condiciones propias del contexto cultural, social y económico se encuentran dificultades para hacer fructífero estos proyectos, siempre es gratificante descubrir la dedicación y el compromiso con que muchos docentes asumen y valoran estas oportunidades de crecimiento personal y mejoramiento institucional, lo cual termina reflejándose en resultados positivos, a veces, no contemplados en lo planteado inicialmente en el proyecto.

TRANSFORMACIÓN EN LA GESTIÓN ESCOLAR EN RELACIÓN CON EL COMPONENTE NUTRICIONAL

Los cambios principales que se evidenciaron en el eje del proyecto desde el enfoque nutricional se dieron en el área administrativa, financiera y comunitaria, sin dejar de lado los avances significativos dentro de los aspectos directivos y pedagógicos.

Ahora bien, uno de los primeros cambios desde el *área administrativa* se dio en los comedores escolares. Para dar ejecución a los principios

básicos y las prácticas generales de higiene, se evaluó y se fortaleció inicialmente el servicio brindado en los comedores y el personal encargado. Todo esto relacionado con la manipulación, la preparación, la elaboración, el almacenamiento, el envasado, el transporte y la distribución de los alimentos para el acceso hacia los niños. Del mismo modo, se exploró la cobertura de niños del preescolar que obtenían el servicio de desayunos, almuerzos o meriendas suministradas por la Alcaldía distrital.

A partir de estas circunstancias nace el hecho de realizar una inspección evaluativa sanitaria a nueve instituciones que contaban con comedor escolar, que arrojó resultados de un promedio de 58 % sobre 100 % esperado. Las oportunidades de mejora se orientaron a los siguientes aspectos:

- Una higiene inadecuada para los procesos de elaboración, envasado, almacenamiento, expendio, transporte y distribución de los alimentos en aquellos colegios con más de una sede educativa y cuyo comedor estaba centralizado en una sola sede.
- Falta de capacitación en los temas que componen las buenas prácticas de manufactura.
- Bajo control de fuentes de contaminación.
- Poca aplicación de normas higiénicas de tipo personal por parte de los manipuladores.
- Limpieza y desinfección inadecuada de utensilios de cocina.
- Insatisfacción de los docentes y estudiantes por la organización del servicio.
- Falta de variedad y esmero en la apariencia, el sabor, la textura y la consistencia de los alimentos ofrecidos a los estudiantes.

- El nivel de preescolar contaba con 2 % de participación en los servicios que ofrecía el comedor escolar.

En contraste con los resultados anteriores, los cambios alcanzados reflejan que en los comedores escolares la mejora en cuanto a la calidad asistencial incrementó. Asimismo, los manipuladores de alimento tuvieron una actitud mucho más comprometida en efectuar su labor, y tomaron conciencia de la importancia en el servicio de operación, manipulación y calidad de la alimentación que ofrecen. Esto ayudó a que se disminuyeran los riesgos para la salud. En cuanto al almacenamiento de alimentos, los cambios se efectuaron en el tratado, el transporte y la presentación.

Los cambios encontrados en la evaluación contraste indican que, gracias al acompañamiento *in situ* y al aprovechamiento de las orientaciones metodológicas recibidas en las capacitaciones, los manipuladores de alimentos apreciaron desde diferentes perspectivas la situación real del contexto escolar desde el análisis, reconocimiento y cumplimiento del derecho a la alimentación, e hicieron mucho más cercana su labor en relación con la atención a los niños. De modo que las escuelas están en camino de ser “amigas” de los niños al presentar avances en las acciones del componente de higiene, salud y nutrición. Específicamente, las mejoras en el comedor/restaurante escolar ponen de manifiesto la apertura a espacios sociales y culturales en las escuelas, donde los estudiantes pueden expresarse culturalmente e integrarse socialmente (Unicef, 2006).

De acuerdo con lo anterior, los manipuladores de alimentos reaniraron su actitud frente a la labor que lideran en las instituciones, que sintieron un reconocimiento dentro de su valor frente a su quehacer en las escuelas y en beneficio de los niños. Esto da como resultado reflexiones positivas frente al desenlace que se espera si se trabaja la autoestima y autoeficacia como estrategia para el progreso de la perspectiva de sostenibilidad de los cambios en las manipuladoras.

Un ejemplo de gestión y empoderamiento son las docentes de dos instituciones que lograron que les construyeran, dotaran e inaugura-

ran comedores en cada una de las sedes donde laboraban para beneficiar a los niños de esas instituciones.

Adicionalmente, desde la gestión pedagógica y directiva, se reestructuró el PEI y se incluyó el fortalecimiento de los programas escolares de alimentación complementaria para dar sostenimiento y continuidad a los avances en las instituciones educativas. También se definió la ruta de atención para remitir casos de desnutrición identificados por los docentes, lo cual permite la claridad del debido proceso que se debe seguir, y convertir la escuela en un garante del derecho a una adecuada alimentación y nutrición de los niños.

Finalmente, al hacer la línea base, se halló que los estudiantes de transición no participaban en el gobierno escolar. Al realizarse la evaluación contraste, se encontraron niños que participaban en aquel y los padres que integraban el equipo de gestión institucional. Con esto se garantiza el derecho a la participación de los niños y las niñas, el cual sirve de pilar para que desarrollen su capacidad de pensar y expresar con libertad sus opiniones, y que estas sean tenidas en cuenta por los titulares de obligaciones en las escuelas (Unicef, 2006).

Al llegar a este punto, cabe mencionar que los resultados obtenidos en las instituciones se convierten en herramienta de consulta y referencia para el mejoramiento y la implementación de programas, que incluyen actividades de rutina necesarias para garantizar que el servicio de alimentación escolar se preste en condiciones higiénicas y sanitarias adecuadas para la disminución de los riesgos inherentes a su elaboración.

Dentro de la operación de estos programas, las situaciones que se debían mejorar, evidenciadas en la evaluación de los servicios de alimentación escolar, son las siguientes:

- Los mecanismos de monitoreo y evaluación en el interior de la escuela eran limitados o nulos hacia los operadores de los servicios o manipuladores de alimentos.

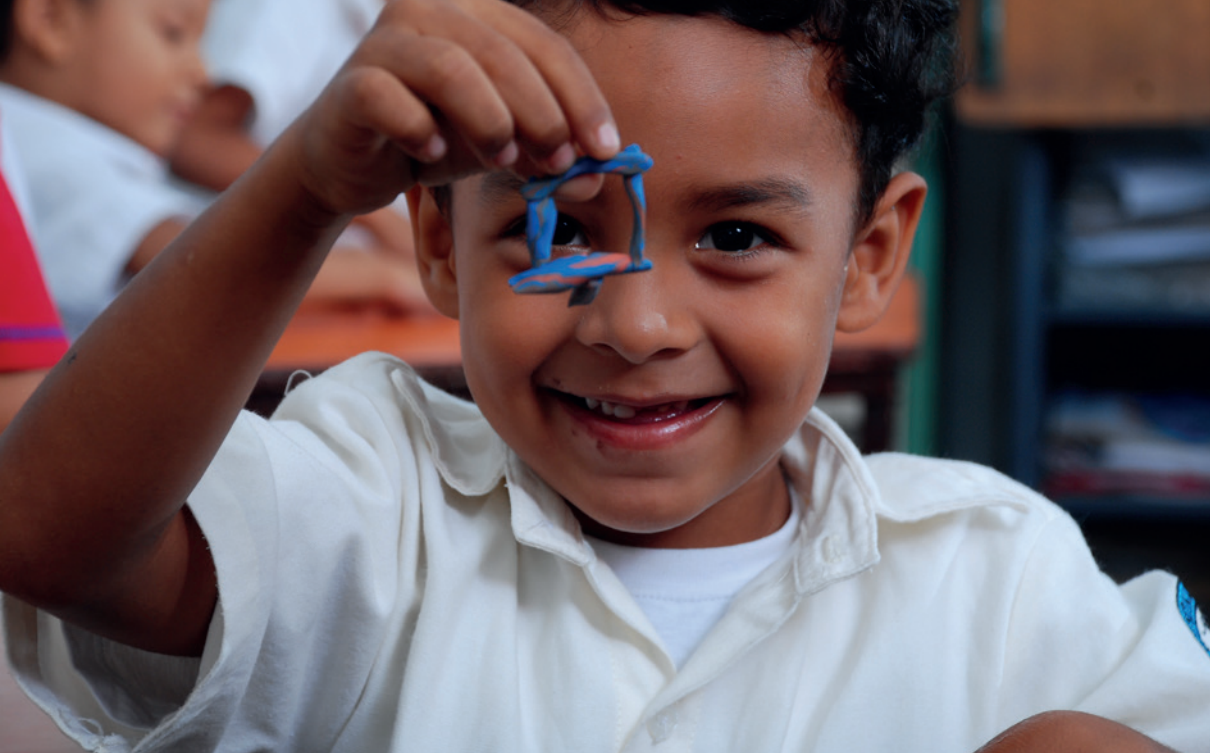
- La escasa articulación entre los programas de alimentación y el PEI con sus currículos.
- Se presentaba duplicidad de acciones que se veían reflejadas en una reducida efectividad para el logro de los objetivos de cobertura y atención a la población escolar que lo necesitaba.

De lo anterior se reafirma un alto porcentaje de niños y niñas que recibían estos beneficios de forma duplicada, baja cobertura de niños y niñas de preescolar que accedía al servicio (2 %) y que algunas instituciones eran beneficiarias del servicio de comedor escolar y meriendas mientras que otras no recibían ningún servicio alimentario. Todo esto planteó la necesidad de realizar ajustes en la implementación de dichos programas para lograr los objetivos deseados.

La evolución y apropiación de las herramientas del proyecto en el interior de las escuelas se vieron reflejadas en la evaluación contraste que dio como primera premisa la involucración de los directivos docentes en el proceso que propició debates interactivos entre los miembros de las comunidades educativas y la socialización de las estrategias que proponía el programa. Asimismo, se definieron criterios claros de monitoreo, evaluación y servicio de los comedores.

También vale la pena resaltar que cada institución definió el equipo de calidad, con el rector como líder, quien tenía como tarea responder por los cambios y las acciones que necesitaban ser incluidos en los planes de mejoramiento institucional. Esto permitió que los docentes, y todos los implicados en la tarea de la atención integral en primera infancia, dispusieran de unas referencias pertinentes para el desarrollo y la organización del servicio de alimentación, acordes con el contexto institucional. Para ello, cada institución educativa incluyó en sus planes de mejoramiento institucional acciones relacionadas con la alimentación escolar, que incluían a los niños de transición.

La figura de los equipos de calidad sirvió de apoyo para la articulación de las acciones del componente nutricional al contexto escolar y comunitario. Dicha conexión coadyuvó con su compromiso de visibilizar y facilitar los espacios para la ejecución de las diferentes



estrategias y velar por que en los colegios se documenten las mejores prácticas.

Todo el proceso reveló la necesidad de involucrar a los padres de familia en el proyecto. Ellos destacaron su papel y se convirtieron en actores clave en las comunidades educativas, y propiciaron vínculos significativos con otros padres, lo cual favoreció la socialización de los aprendizajes que adquirieron en las capacitaciones sobre el cuidado, la nutrición, la alimentación y la estimulación del desarrollo integral de sus hijos, gracias a la estrategia de la creación de la escuela de padres.

Desde el punto de vista de la colaboración y participación de los padres de familia, el proyecto alcanzó logros significativos, uno de ellos es que los niños comieran verduras, gran avance si se tiene en cuenta que a la mayoría no les gustan.

Otro aspecto fundamental es la articulación y el trabajo mancomunado entre los entes territoriales: ICBF, secretarías de educación y salud, que incorporaron en sus planes de desarrollo programas, me-

tas, indicadores, inversión y estrategias que sugirió el proyecto y que les permitió abordar y dar prioridad al tema de la primera infancia, según los criterios de integralidad establecidos. Esta propuesta intersectorial no solo arrojó resultados positivos para los establecimientos educativos, sino que para los socios también dejó muchos aprendizajes; un miembro de las fundaciones aliadas comentó en su momento que “el tema de las alianzas público-privadas permite aunar esfuerzos. En lugar de duplicar, los suma” (Fundación Promigas, 2010, p. 79), a lo que complementa que “esta alianza tiene además un valor agregado que es la presencia de la universidad, lo que agrega el componente académico y de frescura del conocimiento” (p. 80).

Igualmente, las fundaciones aliadas realizaron seguimientos a los avances de las instituciones mediante visitas, en las que interactuaban con las comunidades educativas, escuchaban y veían de primera mano los avances y logros, así como las dificultades. El estar tan cerca del proyecto permitió responder a las necesidades encontradas y tomar decisiones a tiempo.

3.4 Recomendaciones

La incorporación de diferentes acciones de acompañamiento mediado en las siguientes dimensiones: dinámica familiar, institucional, pedagógica y local, se visualizan con la participación de actores, tales como instituciones aliadas, equipos de gestión, agentes educativos, docentes de preescolar y de primero y segundo de primaria, que aportaron recursos para la ejecución del proyecto en sus diferentes zonas, la participación en las jornadas de coordinación con los equipos de la Fundación Promigas, la Universidad del Norte y las secretarías de Educación y Salud. Estas experiencias compartidas con el seguimiento continuo cualifican su naturaleza y demás proyectos venideros para el bien de la infancia regional y colombiana en general.

Estos sujetos, cuyo trabajo integrado con nuevas orientaciones metodológicas, planes de estudio y un diseño curricular que responde a nuevos enfoques de la infancia y de la educación en general, continúan en la construcción de un currículo de la primera infancia que solventa sus necesidades específicas, a partir de los resultados

obtenidos y de las evaluaciones de todo el proceso. Si bien es muy significativo lo presentado en estas actividades pedagógicas y que se trabaja día a día por establecer concepciones novedosas de la infancia, gracias a la naturaleza de la sociedad actual y sus requerimientos, no hay que olvidar lo que queda por hacer, los sectores a los que es necesario llegar, seguir nutriendo el entramado teórico-práctico de la educación, específicamente en la primera infancia, para que así, desde el Estado también, se les garantice una mejor calidad de vida.

Durante el desarrollo del proyecto, la información de levantamiento de línea de base asociada a la identificación del potencial de cambio de los colegios, las didácticas, la revisión de los planes de mejoramiento, el desarrollo de los planes curriculares, entre otros, se constituye en herramienta de reflexión para la mejora permanente. Así pues, se recomienda la profundización del trabajo investigativo en la primera infancia a través de un enfoque diferenciado, de las poblaciones minoritarias, en busca de actores educativos más unidos, que con armonía y participación logren disminuir visiblemente la pérdida de la seguridad alimentaria, fortalecer la educación formal desde la pertinencia y la calidad, así como reducir la crisis de gobernabilidad y debilitamiento de las organizaciones indígenas, como es el caso del municipio de Manaure en el departamento de La Guajira.

Por otro lado, conviene recordar la importancia de la lectoescritura en el desarrollo del aprendizaje, lo cual implica hablar del aprendizaje mismo, y reforzar estas habilidades es trabajar sobre la base del desarrollo mental, humano y personal de los individuos, desde la naturaleza del lenguaje. Los requerimientos de la sociedad actual definen unos patrones o unos estándares que se solidifican en la consecución significativa de estos logros lectoescritores, y partir de la comprensión primeramente, para luego argumentar y proponer y así obtener niños con una competencia comunicativa acorde, o quizá más allá, del desarrollo de la educación colombiana.

Conscientes de que existen pocas evaluaciones neuropsicológicas en niños latinoamericanos, mucho menos proyectos que adopten esta perspectiva en Colombia, además de la evidente necesidad de comprender la relación que tienen las funciones cognitivas en los

procesos de lectura y escritura en esta población infantil (todo esto teniendo como objetivo fundamental prevención e intervención), es pertinente trascender estos propósitos, de manera paralela, adelantando estudios para el diseño y la construcción de protocolos con la función de lo siguiente:

- Obtener un perfil cognitivo, conductual y emocional a partir de los cuestionarios.
- Evaluar las principales funciones cognitivas y los procesos de lectura-escritura para poder determinar la forma en que aprende cada estudiante, sus fortalezas y debilidades.
- Detectar trastornos del aprendizaje o conducta.

Identificando estos aspectos particulares sobre la cognición, el aprendizaje y demás elementos relacionados con procesos mentales, trabajando de manera global, impulsando estrategias que regulen y fortalezcan las directrices gubernamentales de la primera infancia, es posible continuar con la labor de cualificar la educación en este sector del país, y ser gestores de una pedagogía en pro de la educación inicial, pero sin perder de vista la articulación que debe tener con los demás niveles escolares.

La articulación del currículo es un fundamento que ha respaldado toda la labor asumida desde estas experiencias investigativas a través de la Fundación Promigas y la Universidad del Norte, por tanto, debe continuar siendo la carta de presentación en los diversos objetivos y subprocesos llevados a cabo. Además, la reconceptualización del maestro mismo como gestor o artífice del conocimiento no solo de los estudiantes sino también de sus colegas, y definir una red de trabajo en equipo, debe ser el elemento clave para la concertación de metodologías que permitan fortalecer su quehacer, cada día, en favor de la coherencia entre enseñanzas, en los niveles educativos, en las tareas administrativas, en sus discursos pedagógicos, todo siempre desde la vocación de ser maestros.

Referencias

- Achilli, E. (1988). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Antropología Social*, 1(2), 5-19.
- Altablero (2004). La calidad educativa, p. 5. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalues-31333_tablero_pdf.pdf
- Álvarez, C. (1991). *Platiquemos de la calidad de la educación*. México: Universidad de Sinaloa.
- Amar Amar, J. y Abello Llanos, R. (2011). *El niño y su comprensión del sentido de la realidad* (3.^a ed.). Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.
- Amar Amar, J. y Madariaga Orozco, C. (2008). *Proyectos sociales y cuidado a la infancia*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.
- Antúñez, S. y Gairín Sallán, J. (2006). *La organización escolar: práctica y fundamentos* (8.^a ed.). Barcelona: Graó.
- Borjas, M. (2014). *Ludoevaluación en la educación infantil: más que un requisito, un asunto serio*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.
- Borjas, M., Jaramillo, L. y Osorio, M. (2009). Transformaciones alrededor del discurso, prácticas educativas, actitudes y relaciones sociales de las madres comunitarias del ICBF. *Psicología desde el Caribe*, 23, 18.
- Burgos, N. E. y Peña, C. M. (1997). *El proyecto institucional: un puente entre la teoría y la práctica*. Buenos Aires: Colihue.
- Castañeda Bernal, E. (2008). *La importancia de la primera infancia*. Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa. España. Recuperado de <http://www.oei.es/idie/castaneda.pdf>
- Colombia, Congreso de la República. Ley 115 de 1994. Ley General de Educación (8 febrero 1994).
- Colombia, Presidente de la República. Decreto 88 de 1976 (22 enero 1976).

- Collado Hurtado, E. (s. f.) El rol del profesor en un contexto de autoaprendizaje asistido en Francia. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0395.pdf
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: Unesco.
- Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Escalante Barrios, E., Herrera Púa, M., Iriarte Díazgranados, F., Jaramillo Certain, L. y Osorio Villegas, M. (2012). *Licenciatura en Pedagogía Infantil: una opción profesional*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.
- Escobar Araújo, J., Haddas Larios, I., Rodríguez Vega, D. y Osorio Villegas, M. (2013). *Ideas pedagógicas: análisis de la normatividad sobre educación preescolar en Colombia*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.
- Fundación Promigas (2014). *Capacidades organizacionales*. Manuscrito no publicado de Martín Gallego, J. Barranquilla, Colombia.
- Fundación Promigas. *Marco común de actuación grupo de afinidad en primera infancia*. Barranquilla, Colombia. Manuscrito no publicado.
- Fundación Promigas. *Comunidad de práctica: enriquecimiento de la gestión de acompañamiento "Ser mejores para dar lo mejor y lograr que otros sean mejores"*. Barranquilla, Colombia. Manuscrito no publicado.
- Fundación Promigas (2008). *Gestión de la educación preescolar: una experiencia de mejoramiento en el sector oficial*. Barranquilla, Colombia: Fundación Promigas.
- Fundación Promigas (2010). *Creer y crear: una década de solidaridad e innovación social*. Barranquilla, Colombia: Fundación Promigas.
- Fundación Promigas (2012). *Acompañamiento y cambio escolar: elementos para su comprensión y aplicación*. Barranquilla, Colombia: Fundación Promigas.
- Fundación Promigas e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) (2009). *Valoración de las competencias de los agentes educativos vinculados al programa Hogares ICBF*. Barranquilla, Colombia: Fundación Promigas.
- Gairín, J. (2007). Competencias para la gestión del conocimiento y el aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 24-27.
- Göttler, J. (1962). *Pedagogía sistemática* (2.^a ed.). Barcelona: Herder.
- Jaramillo de Certain, L. (2014). *Guía básica sobre educación infantil en Colombia*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.

- Hostetler, K. (2005). What is “good” education research? *Educational Researcher*, 34(6), 16-21.
- Hoyuelos Planillo, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Ministerio de Educación Nacional (s. f.). *Preescolar* (Serie Lineamientos Curriculares). Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Fortalecimiento a la gestión de las Secretarías de Educación para el mejoramiento de la calidad*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2008). *Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2009). *Desarrollo infantil y competencias en primera infancia*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2010a). *Aprender y jugar, instrumento diagnóstico de competencias básicas en transición*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2010b). *Guía operativa para la prestación del servicio de Atención Integral a la Primera Infancia*. Bogotá.
- Mialaret, G. (1981). *Ciencias de la educación* (2.ª ed.). Barcelona: Oikos-Tau.
- Morin, E., Ciurana, R. E. y Motta, R. D. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Murillo, F. (2011). *Investigación-acción: métodos de investigación en educación especial*. Curso.
- ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de <http://www.un.org/chinese/center/chbus/events/hurights/spanish.htm>
- Ortiz, N. (2005). *Planeación con perspectiva de derechos: un derecho de la infancia y de la juventud*. Unicef Colombia.
- Osorio Villegas, M. y Herrera Púa, M. (2013). *Educación preescolar en Colombia: estructura del currículo y modelo pedagógico-didáctico*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.
- Palacios, J. y Castañeda, E. (coords.) (2009). *La primera infancia (0-6 años) y su futuro*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Papalia, D. E. (2001). *Desarrollo humano* (8.ª ed.). México: McGraw-Hill.

- Pérez Juste, R. y García Ramos, J. M. (1989). *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid: Rialp.
- Popham, W. J. y Aparicio Frutos, J. J. (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid: Anaya.
- Procuraduría General de la Nación, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (2006). *Municipios y departamentos por la infancia y adolescencia: orientaciones para la acción territorial*. Bogotá.
- Ramírez, P. (2007). *“Concepciones de infancia”: una mirada a las concepciones de infancia y su concreción en las prácticas pedagógicas de un grupo de profesionales de la educación*. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Rivero Amador, S. (2010). *La gestión del conocimiento y el factor humano: pasos para equilibrar sus funciones en el logro del aprendizaje organizacional*. Pinar del Río, Cuba: Universidad Pinar del Río.
- Ruiz, J. (s. f.) Currículo para el nivel preescolar. Recuperado de http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/Reserva_Profesores/janet_ruiz_educ_613/curriculo_preescolar.pdf
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Suárez González, J. R., Martín Gallego, J. A. y Pájaro Muñoz, C. J. (2012). *Concepciones del maestro sobre la ética*. Barranquilla, Colombia: Fundación Promigas/Universidad del Norte.
- Tyler, R. W. (ed.). (1969). *Educational evaluation: new roles, new means*. Chicago: University of Chicago Press.
- Unesco (2006). *Bases sólidas: atención y educación de la primera infancia*. París. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001477/147785s.pdf>
- Unesco (2010). Construir la riqueza de las naciones. Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia. Moscú. 27-29 septiembre. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187376s.pdf>
- Unicef (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- Unicef (2006). *Hacia una escuela de calidad, amiga de las niñas y los niños: ideas para la acción*. Bogotá.



Esta obra, editada en Barranquilla por
Editorial Universidad del Norte en julio de 2016,
se compuso en Adobe Caslon Pro y Gill Sans Std.

Esta obra tiene como objetivo compartir los aprendizajes derivados del diálogo permanente planteado por investigadores de la Fundación Promigas y la Universidad del Norte con múltiples actores preocupados por la primera infancia en la región Caribe colombiana. Se visibilizan aquí las conclusiones de un acompañamiento creativo e intencional hecho a docentes, padres de familia, manipuladores de alimentos, operadores de comedores escolares y agentes educativos comprometidos con su praxis e interesados en lograr cambios que favorezcan el desarrollo integral de los niños en su ciclo de educación inicial y su paso a la educación formal.
