

**Comprensión de Prácticas Educativas de las Madres Comunitarias de Gámeza, Boyacá, desde las
Actividades Rectoras de la Primera Infancia**

Maria Fernanda Larrotta Vargas

José Alfredo Malagón López

Director

Trabajo de investigación, requisito para optar al título de magister en Gestión Educativa

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Gestión Educativa

Tunja

2021

Agradecimientos

Sea este el espacio para manifestar el agradecimiento a:

La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia por haberme aceptado para ser parte de ella y abierto las puertas para dar continuidad a mi formación académica, así como también a los diferentes docentes que brindaron su conocimiento y apoyo en este proceso de aprendizaje.

A mi director de tesis José Alfredo Malagón López, que con su exigencia, persistencia, conocimiento y rigurosidad me apoyo en el desarrollo y culminación de este trabajo investigativo.

A las madres comunitarias de Asopadres Gámeza, quienes generosamente me permitieron conocer sus historias y relatos propios de su quehacer laboral. Gracias por permitir que este proceso investigativo fuera una realidad.

A la subdirección de operaciones del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, por su apoyo, orientación y conceptos técnicos que posibilitaron mayor claridad y comprensión.

A mi familia y en especial a mi madre Mercedes Vargas, quien, con su comprensión, cariño y apoyo me ha sabido orientar para no declinar en los momentos más difíciles de este proceso.

Tabla de Contenido

Resumen	6
Planteamiento del Problema	8
Justificación.....	10
Objetivos	12
Objetivo General.....	12
Objetivos Específicos	12
Estado del Arte.....	13
Antecedentes Internacionales sobre educación en la primera infancia	13
Reseñas de algunas investigaciones sobre prácticas educativas para la primera infancia en Colombia.	16
Estudios Investigativos a Nivel Regional	19
Marco teórico/conceptual	20
Antecedentes históricos de la educación para la primera infancia en Colombia.....	21
Conceptualización de educación para la primera infancia	27
Definición de niño-a.....	28
Madres comunitarias y el rol que desempeñan en su proceso de atención a la primera infancia.....	29
Prácticas educativas.....	41
Actividades Rectoras para la educación en primera Infancia.....	44
Metodología.....	49
Estudio intrínseco de Casos	49
Instrumentos para la recolección de información.....	49
Selección de población y muestra	50
Descripción de los sujetos de estudio	51
Criterios de inclusión	53
Fases del Proceso de Investigación.....	53
La Selección y definición del caso	54

COMPRENSIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS

La elaboración de preguntas de investigación.....	55
La localización de las fuentes de datos.....	55
Fases de la construcción y validación del instrumento primario.....	55
Elaboración preliminar de instrumento de recolección de datos.....	55
Selección de Jueces expertos:.....	55
Validación de instrumento Jueces Expertos	56
Validación de instrumento prueba piloto	56
Planeaciones pedagógicas	57
Aplicación del instrumento primario (entrevista semiestructurada)	57
El análisis e interpretación de la información.....	57
Análisis de Resultados.....	59
Rol de la madre comunitaria.....	61
Conceptualización de niño, niña y educación para la primera infancia	63
Metodologías de implementación de las Actividades Rectoras	64
Prácticas Educativas y Actividades Rectoras.....	69
Estrategias de aprendizaje de las Madres comunitarias	72
Otros aspectos del proceso educativo.....	74
Otros aspectos relevantes frente a las madres comunitarias	75
Discusión	77
Conclusiones	83
Recomendaciones.....	85
Referencias.....	86

Índice de anexos

Anexo Nº 1 Consentimiento Informado	92
Anexo Nº 2 Instrumento de recolección de Información -Entrevista.....	94
Anexo Nº 3 Planilla Juicio de Expertos.....	96
Anexo Nº 4 Selección de Jueces expertos para validación del instrumento	99
Anexo Nº 5 solicitud apoyo técnico a ICBF	100
Anexo Nº 6 Observaciones juez Experto 1.....	101
Anexo Nº 7 Observaciones Juez Experto 2	102
Anexo N.º 8 Orientaciones técnicas de ICBF.....	105
Anexo Nº 9 Fichas de Observación Pruebas Piloto.....	106

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo comprender a profundidad las prácticas educativas de 10 Madres Comunitarias de Gámeza, Boyacá, desde las Actividades Rectoras de la Primera Infancia, mediante realidades contextualizadas aportadas por los participantes sujetos de este estudio, lo que posibilitó proponer recomendaciones de acción para el mejoramiento de sus prácticas.

Lo anterior, atendiendo a que durante las últimas dos décadas, las madres comunitarias han venido asumiendo retos en referencia a la armonización de los avances y cambios en la educación para la primera infancia, sin embargo, los procesos de formación y fortalecimiento de sus capacidades, algunas veces no han dado cuenta de la comprensión de sus voces reales en cuanto a experiencias y saberes en torno a las prácticas educativas, lo que como consecuencia ha implicado procesos alejados de sus realidades particulares.

Es por esto, que para alcanzar el propósito de la investigación se contempló como ruta metodológica el enfoque cualitativo (Hernández Sampieri et al., 2014) con el método de estudio intrínseco de caso (Stake 1998) citado por (Bisquera, 2009), con lo que se buscó comprender, identificar, caracterizar y analizar el fenómeno educativo, utilizando como instrumentos de recolección de información la entrevista semiestructurada y el análisis documental de las planeaciones pedagógicas elaboradas por las madres comunitarias.

Con lo anterior, se identificó que las prácticas educativas que desarrollan las madres comunitarias están permeadas por actividades como el arte, juego, literatura y exploración del medio como elementos que propician aprendizajes, interacciones y experiencias, sin embargo, se recomienda gestionar acciones de fortalecimiento en aspectos referidos al seguimiento al desarrollo de los niños y niñas así como al mejoramiento en la implementación de la actividad Exploración del medio, esto mediante estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje con un enfoque lúdico.

Palabras Clave: Madre comunitaria, primera infancia, Prácticas Educativas y Actividades Orientadoras.

Abstract

The objective of this research was to understand in depth the educational practices of 10 Community Mothers of Gámeza, Boyacá, from the Guiding Activities of Early Childhood, through contextualized realities provided by the participants subject to this study, which made it possible to propose action recommendations for the improvement of their practices.

The foregoing, considering that during the last two decades, community mothers have been assuming challenges in reference to the harmonization of advances and changes in early childhood education, however, the processes of training and strengthening their capacities, Sometimes they have not realized the understanding of their real voices in terms of experiences and knowledge about educational practices, which as a consequence has implied processes that are far from their particular realities.

This is why, to achieve the purpose of the research, the qualitative approach (Hernández Sampieri et al., 2014) with the intrinsic case study method (Stake 1998) cited by (Bisquera, 2009), with What was sought to understand, identify, characterize and analyze the educational phenomenon, using the semi-structured interview as information gathering instruments and the documentary analysis of the pedagogical plans elaborated by the community mothers.

With the above, it was identified that the educational practices developed by community mothers are permeated by activities such as art, games, literature and exploration of the environment as elements that promote learning, interactions and experiences, however, it is recommended to manage strengthening actions in aspects related to monitoring the development of children as well as the improvement in the implementation of the activity Exploration of the environment, this through methodological strategies of teaching and learning with a playful approach.

Key Words: Community mother, early childhood, Educational Practices and Guiding Activities.

Comprensión de Prácticas Educativas de las Madres Comunitarias de Gámeza, Boyacá, desde las Actividades Rectoras de la Primera Infancia

Este trabajo de investigación profundiza sobre el fenómeno de las prácticas educativas, desde las actividades rectoras para la primera infancia, de un grupo de madres Comunitarias de Gámeza (Boyacá), por lo que se busca comprender de manera y contextualizada su quehacer educativo, para establecer recomendaciones que incentiven acciones de mejora, para lograr esto se presentan varios apartados temáticos donde se reflejara lo siguiente:

La labor investigativa constituye en primera medida el planteamiento del problema, lo cual atiende a que durante las últimas décadas la educación para la primera infancia ha presentado transformaciones importantes como la implementación de actividades rectoras(arte, juego, literatura y exploración del medio) como elementos orientadores para su labor educativa, por cuanto las madres comunitarias han venido recibiendo jornadas de formación para armonizar sus prácticas frente a dichos cambios, no obstante a ello estas formaciones algunas veces no han tenido presente sus voces en cuanto a experiencias y saberes en torno a su labor educativa.

De acuerdo con lo anterior, se presenta en los siguientes apartados los antecedentes históricos y posturas teórico-conceptuales que acompañan la fundamentación del trabajo investigativo, enfatizando en aspectos de la historicidad tanto de la educación en primera infancia como en el surgimiento de las madres comunitarias, toda vez que estos aspectos decantan en la configuración de los cambios en su quehacer educativo y que hoy por hoy desarrollan en los escenarios de los hogares comunitarios de Bienestar.

Se continua con la ruta metodológica mediante la cual se abordó el presente trabajo, misma que consistió en recolectar y analizar información abstraída de entrevistas y de planeaciones pedagógicas donde las madres comunitarias registran la organización de sus prácticas educativas.

Por último, se presentan los resultados del estudio realizado, con lo que se espera aportar en futuros trabajos que requieran una comprensión previa de este fenómeno y que posibiliten el fortalecimiento del quehacer educativo de estas madres comunitarias.

Planteamiento del Problema

La educación para la primera infancia en Colombia se ha venido construyendo a lo largo del tiempo, más específicamente desde el año 1844, evidenciándose cambios y reestructuraciones que han respondido a aspectos de tipo histórico, cultural, social y de políticas públicas de las diferentes administraciones de Gobierno, mediante las cuales se han aunado esfuerzos para lograr avances significativos con mayor rigor durante la última década.

En este contexto es preciso indicar que uno de los mayores avances se halla en la concepción de infancia, “pasando de pensar en niños no capaces, seres inacabados a mirarlos como sujetos de derechos y con potencialidades” (Jaramillo, 2016, p. 2).

Así mismo, se identifica como hecho histórico la incorporación de la mujer al trabajo, donde esta necesidad favoreció la creación de programas como los Hogares Comunitarios de Bienestar, en adelante HCB, los cuales contemplaban como objetivo principal el cuidado y nutrición de los infantes, labor que empezó a ser desempeñada por las madres comunitarias quienes presentaban escasos estudios educativos y eran vistas como beneficiarias de un programa por considerarlas parte de una población pobre y univoca, situación que ha dado lugar al escaso reconocimiento de sus derechos laborales, (Galindo, 2017).

Frente a lo anterior, se destaca que durante los últimos años se han presentado avances en favor del reconocimiento y visibilización de las madres comunitarias como cuidadoras y educadoras, logros que se otorgan principalmente al esfuerzo de ellas mismas, por sus protestas, movilizaciones, concentraciones y huelgas de hambre(Luna y Gonzalez, 2020).

En este contexto de avances y cambios históricos asociados con las madres comunitarias y la educación para la primera infancia, es propicio indicar que el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar en adelante ICBF y el Ministerio de Educación Nacional en adelante MEN han propuesto no solo objetivos de cuidado y nutrición, sino que contempla en la actualidad actividades educativas mediante

experiencias de juego, arte, literatura y exploración del medio, mismas que se constituyen como actividades rectoras de la primera infancia y lo cual se configura en la política de estado para la Atención Integral a la Primera Infancia de Cero a Siempre Ley 1804 del 02 de agosto de 2016.

Es así como en el marco de la mencionada atención integral a la primera infancia se concibe la educación inicial como estructurante de la misma, siendo esta considerada un derecho impostergable de la primera infancia, cuyo objetivo implica posibilitar relaciones y experiencias que aporten al desarrollo de la identidad, participación y autonomía de los niños y niñas, esto en consonancia a sus necesidades, intereses, particularidades y en apropiación de las características del contexto en que se desarrollan, MEN,(2014).

De acuerdo a lo anterior y atendiendo a los avances de las últimas décadas en relación con la educación para la primera infancia, el ICBF ha implementado diversos procesos de formación, orientación y cualificación para las Madres Comunitarias que atienden los servicios HCB, con el propósito de armonizar y articular la implementación de las actividades rectoras (arte, juego, literatura y exploración del medio) en las prácticas educativas de la educación para la primera infancia en el marco de política de estado actual.

Sin embargo, los procesos de cualificación, de asistencia técnica, de orientaciones metodológicas, de los instrumentos de verificación de condiciones de calidad, manuales operativos, entre otros, algunas veces no dan cuenta de la comprensión de sus voces, pensamientos percepciones y valoraciones reales en cuanto a experiencias y saberes en torno a las prácticas educativas, lo que como consecuencia implica desconocimiento de sus realidades particulares, quedando ocultas e ignoradas pese a que son fundamentales en el desarrollo de la educación inicial.

Es así como la problemática anterior, permite preguntar:

¿Cómo comprender las prácticas educativas de las Madres Comunitarias de Gámeza, Boyacá, desde las actividades rectoras de la primera infancia?

Justificación

En este apartado es importante indicar que durante las últimas décadas se le ha venido dando especial importancia a la primera infancia, puesto que se ha tomado conciencia de que está es crítica para el desarrollo y el aprendizaje humano, (Shonkoff y Phillips, 2000).

Lo cual ha posibilitado un mayor posicionamiento del rol de la educación en la primera infancia en Colombia, esto teniendo en cuenta que históricamente la atención a niños y niñas estaba basada en prácticas asistenciales (Cuidado y procesos de salud y nutrición), sin embargo, estas prácticas se han venido reconfigurando a tal punto de incluir procesos educativos.

Lo anterior, se ha venido gestando tras hechos históricos, tales como; creación de los HCB, la adhesión a las disposiciones de la declaración internacional sobre los Derechos del Niño, la Declaración Mundial de Educación para todos, la Constitución política de Colombia de 1991, código de infancia y adolescencia, la estrategia de Cero a Siempre, acontecimientos que decantan en la formulación de la política para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre ley 1804 de 2016.

En esta línea de la historicidad se destacan los aportes a la educación para la primera infancia por parte del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar(ICBF) y el Ministerio de educación Nacional (MEN), quienes de manera articulada han desempeñado un rol fundamental en el desarrollo de la apuesta por una atención integral para los niños y niñas en sus etapas iniciales de vida.

El ICBF por su parte, tiene asignado brindar línea técnica y prestar servicios directos a las poblaciones desde la Dirección de Primera Infancia en adelante DPI, armonizando los lineamientos de los diferentes servicios a través de los cuales se atiende a la población de primera infancia, organiza la implementación de los servicios de educación inicial con enfoque de atención integral de acuerdo con los referentes técnicos elaborados para tal fin y fiscaliza la operación de las modalidades de atención a la primera infancia que están bajo su responsabilidad para actuar de forma coordinada con el Departamento Administrativo para la Prosperidad Social (DPS, 2014).

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) asume las orientaciones y líneas técnicas de la educación inicial, en el marco de la Política de Estado (Ley 1804 de 2016), desde la cual se establecen compromisos, principios, objetivos y estrategias para la educación y protección integral de los niños y niñas desde un enfoque de derechos.

Por otra parte, y atendiendo a la pertinencia del trabajo en favor de la primera infancia es importante citar a Heckman, (2011) quien afirma que la inversión más rentable en una sociedad es la que se hace sobre la primera infancia, esto basado en su teoría de las tasas de retorno en la que argumenta que si se logra un inicio de vida sólido se ahorrara una cantidad de recursos, lo que se traducirá en relaciones de costo beneficio para el estado Colombiano.

En decir, que apostar por la primera infancia puede significar una alternativa para el desarrollo sostenible del país, pero para llegar a ello será necesario multiplicar esfuerzos que favorezcan procesos de calidad en el sistema educativo desde las etapas iniciales de vida de los niños y niñas, iniciando por contar con talento humano idóneo para los retos que plantea la educación para la primera infancia.

Por ello la formación y capacitación continuada será pertinente para garantizar procesos de calidad, empero este trabajo se centra primeramente en comprender de manera contextualizada cómo se desarrollan las prácticas educativas desde las actividades rectoras que adelantan un grupo de madres comunitarias de Gámeza, Boyacá y de acuerdo con los resultados proponer iniciativas de acción que posibiliten efectuar innovaciones que aporten al fortalecimiento de sus prácticas.

Por último, la investigación también se considera pertinente en cuanto contribuye a visibilizar la labor educativa que desarrollan estas madres comunitarias desde sus percepciones, significados e interpretaciones, lo que posibilita una mirada crítica y reflexiva sobre la particularidad e identidad que las caracteriza y como desde sus experiencias han contribuido en la implementación de prácticas educativas desde las actividades rectoras en favor de la educación inicial.

Objetivos

Objetivo General

- Comprender las prácticas educativas de las Madres Comunitarias de Gámeza, Boyacá desde las actividades rectoras de la primera infancia.

Objetivos Específicos

- Identificar las prácticas educativas de las Madres Comunitarias de Gámeza, Boyacá desde las actividades rectoras de la primera infancia.
- Caracterizar las prácticas educativas de las Madres Comunitarias de Gámeza, Boyacá desde las actividades rectoras de la primera infancia.
- Analizar las prácticas educativas de las Madres Comunitarias de Gámeza, Boyacá desde las actividades rectoras de la primera infancia.

Estado del Arte

Se realizó una revisión preliminar de la temática de investigación en bases de datos (Scielo, Scopus, Redalyc), encontrando libros, tesis de maestría, estudios, informes y artículos de investigación, teniendo como condición la selección de documentos producidos en la última década, con el fin de establecer un panorama actual o más cercano en términos de temporalidad.

Además, para la selección de los documentos investigativos se partió de las categorías de análisis propuestas para el presente proyecto de investigación, logrando establecer una aproximación al presente objeto de estudio mediante la búsqueda, lectura y análisis de la bibliografía encontrada con respecto al tema de prácticas educativas en relación con actividades rectoras y educación para la primera infancia, priorizando varios de los estudios de carácter nacional donde madres comunitarias hayan participado.

A continuación, se presentan algunos de los estudios considerados de mayor relevancia, ya que aportan hallazgos teóricos y conceptuales al presente estudio de investigación, mismos que se abordan desde ámbitos de tipo internacional, nacional y regional.

Antecedentes Internacionales sobre educación en la primera infancia

El artículo de investigación sobre lecciones desde la experiencia internacional en procesos de educación inicial (Falabella et al., 2018), muestran un análisis de los sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación en la primera infancia, para su consecución realizaron un estudio comparativo entre ocho países y regiones (Australia, Brasil, Colombia, Chile, Estados Unidos (Colorado), Inglaterra, Italia (Regio Emilia) y Suecia), estudio a través del cual se exponen hallazgos tales como:

En el mundo occidental, la educación para la primera infancia ha sido durante los últimos 150 años, parte del proceso educativo, empero su papel se ha transformado debido a la importancia que se le ha venido otorgando a la primera infancia como una etapa primordial para el desarrollo humano, por lo tanto, las transformaciones han correspondido no solo limitarse a procesos de cuidado sino la

incorporación de elementos educativos en escenarios que posibiliten oportunidades para aprender, jugar y desarrollarse.

Esa especial importancia por la primera infancia y la educación en esta etapa, han llevado a comprender que, a mayor calidad de los programas, mayor beneficio para los niños y niñas, ya que los efectos positivos que se han evidenciado han dado pie a que estos programas se constituyan como un reto en la agenda pública de diferentes países.

Es así, como en este estudio comparativo se identifican dos perspectivas en las políticas de aseguramiento de la calidad en educación inicial, por un lado, países como: Australia, Colombia, Chile, Inglaterra, EUA(colorado), desarrollan un modelo de rendición de cuentas basado en estándares, en la que triangulan aspectos como; estándares nacionales, un sistema de inspección y uno de evaluación a los centros infantiles, por otro lado, países como: Brasil, Italia, Suecia, aplican un modelo de rendición de cuentas profesional-comunitario el cual presenta especial énfasis en brindar experiencias de aprendizaje de calidad, para esto los esfuerzos se centran en brindar altos estándares de formación docente así como condiciones laborales favorables.

Dicho lo anterior, el estudio al que se hace alusión, muestra como lección que el primer modelo expuesto presenta como fortaleza un marco Nacional de aseguramiento que posibilita la unificación de criterios en diferentes contextos, centrándose en aspectos de cuidado y educación, sin embargo, este modelo se le critica por el protagonismo dado a la evaluación externa, mientras la autoevaluación se le da muy poco sentido reflexivo, lo que como consecuencia disminuye el desarrollo profesional de los agentes educativos.

El segundo modelo, presenta como crítica que, aunque le apuestan a la calidad de la educación inicial mediante el fortalecimiento de las competencias de los educadores, estos se encuentran aún en desafío, ya que las condiciones y desarrollo profesional, presentan fragilidad y mayor necesidad de

supervisión, no obstante, la crítica se convierte en una fortaleza en cuanto su énfasis ha sido clave para avanzar en el mejoramiento educativo.

Por su parte, (Álvarez Herrera et al., 2011), refieren que, personal docente en educación inicial de Costarrica, perciben afectación en su labor por algunas condiciones socio-laborales, como que se les atribuya la total responsabilidad de formar seres humanos, sin embargo y pese a esta dificultad, sostienen que los docentes cuentan con aspectos de tipo vocacional que los motiva a mantenerse en actualización continua para contribuir con la construcción de una sociedad más solidaria, equitativa y democrática, por lo que las instituciones educativas en las que trabajan les proveen de actividades que favorecen su desarrollo profesional, aunque los autores sostienen que si se quiere calidad, también se debe posibilitarle a los docentes, condiciones óptimas de: infraestructuras, bienestar laboral, remuneración, recursos didácticos, entre otros.

De otra parte, (Gochen et al., 2013), hace una breve reseña sobre las experiencias relevantes de la educación en la primera infancia en Argentina, en la que manifiestan que posterior a la convención de los derechos del niño, el mencionado País, también se ha adherido a la iniciativa de implementar acciones en favor de la atención y educación de la primera infancia, por lo que ha seguido un enfoque basado en derechos humanos con especial énfasis en asegurar la igualdad de oportunidad para todos, implementando mediante la Ley de educación Nacional, la idea de la obligatoriedad de la educación temprana.

Sin embargo, se plantean debates que surgen a partir de este modelo y de los antecedentes históricos que preceden a la educación de la primera infancia en este País, por un lado, la consideración de la obligatoriedad entendida como la extensión de la primaria, lo que genera el riesgo de priorizar temáticas encaminadas al nivel primario y por lo tanto se pierdan los beneficios que se obtiene mediante el juego, la creatividad, la socialización, siendo estos factores considerados como posibilitadores del desarrollo cognitivo en etapas tempranas.

Por otro lado, surge el debate sobre las instituciones comunitarias que históricamente han atendido a los niños y niñas desde los años 90, esto como respuesta a la crisis social y económica del momento, por lo que “mujeres cuidadoras” han resuelto la necesidad de cuidado y educación, sin exigírseles algún tipo de credencial para desempeñar una determinada función, por lo que surge la discusión entre si es suficiente para niños y niñas, pequeños, la atención por parte de mujeres cuidadoras o si se requiere de profesionales en aspectos educativos.

En relación con lo anterior, (Diker, 2015), destaca en su artículo denominado organización y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica, que la profesionalización en la formación de los docentes de los niveles iniciales es cada vez más una tendencia que ha tomado más fuerza en la última década, sobre todo en Países occidentales, esto en el entendido que con la evolución de los programas, las didácticas, la gestión de los escenarios educativos, se hace cada vez menos la idea de que a menos edad del niño menos requerimientos formativos necesitan los docentes del nivel inicial.

En el estudio de (Markowitz et al., 2015), en el que se examinaron proyectos de educación para la infancia, en África, Asia y Latinoamérica, se presentan recomendaciones encaminadas a lograr procesos exitosos en este nivel, entre estas se destacan algunas como; asegurar el acceso, con la que se contemple una oferta global para todos los niños del mundo, también mejorar la calidad mediante el fortalecimiento de la cualificación del personal educativo y reforzar la implementación del juego en los programas educativos, por último, asegurar la calidad mediante financiamiento de la investigación en ámbitos de la educación inicial, acompañamientos, controles prácticos y periódicos de calidad, entre otros.

Reseñas de algunas investigaciones sobre prácticas educativas para la primera infancia en Colombia.

La educación inicial en Colombia se reconoce como un derecho impostergable de la primera infancia, entendida esta última como una etapa fundamental en la que se debe potenciar el desarrollo de los niños y niñas, propiciando experiencias significativas y mediadas por prácticas como el arte,

juego, literatura y exploración del medio, (MEN, 2017), dicho esto, se abordará a continuación algunos estudios investigativos que han aportado a estos planteamientos.

En el estudio realizado por (Barbosa y Galeano, 2013), se destaca que la implementación de prácticas asociadas con el arte son las más pertinentes para fortalecer el desarrollo de las niñas y niños, por cuanto esta práctica se considera como un lenguaje que despierta sensibilidades, creatividad, comprensiones de la realidad, expresión y sentido estético, lo que posibilita experiencias enriquecidas para sus vidas, sin embargo, los autores refieren la importancia de ampliar la formación en experiencias artísticas de los agentes educativos que se desempeñan en los niveles iniciales de educación, esto dado que en los últimos años no se le ha permeado del énfasis e importancia del mismo.

Por su parte, (Barrera y Soler, 2014), en su estudio investigativo, logran evidenciar que las prácticas educativas desarrolladas por un grupo de madres comunitarias, reflejan acciones afines con el proyecto educativo comunitario sugerido por ICBF, sin embargo también revelan que sus prácticas se enfocan más en el juego y en rutinas de cuidado físico que en actividades de exploración, aunque en sus resultados también indican que los efectos poco favorables de los HCB estudiados, se reducen si la madre comunitaria cuenta con mayor dotación pedagógica y si ha recibido cualificación en temas de primera infancia.

De manera similar, (Daza, et al.,2017), plantean en su tesis que las prácticas educativas de las madres comunitarias guardan coherencia con el proyecto pedagógico educativo comunitario, puesto que conocen las actividades rectoras, pero en la práctica de su quehacer laboral presentan dificultad para armonizar la metodología de estas actividades con el trabajo educativo a desarrollar en los HCB. También, en esta investigación se pone en evidencia la desorientación de su labor, debido a las diferentes responsabilidades y roles que desempeñan, lo que imposibilita la calidad en los procesos educativos.

En otro estudio, (Macias, 2015), realizo un trabajo investigativo con el propósito de sistematizar experiencias de madres comunitarias en el desarrollo de sus prácticas educativas, en el que obtuvo como hallazgos que son varios los procesos de transformación por los que han trascendido las madres comunitarias, entre estos se destacan cambios en el fortalecimiento del Ser y el Hacer, en la implementación de aspectos educativos en su quehacer laboral, entre los cuales se suma desarrollar momentos pedagógicos, organizar los rincones pedagógicos, asegurar que los ambientes sean seguros para los niños, entre otros.

Con respecto al estudio realizado por los autores (Castilla et al., 2015), se aprecia que desarrollaron una propuesta de acción encaminada a fortalecer las habilidades lúdicas de madres comunitarias y que a su vez potenciaran el desarrollo de niños y niñas en primera infancia, con lo que obtuvieron resultados significativos, ya que detectaron que el 80% de la población infantil que participo en el estudio y que tránsito a la educación formal presentaron mejoramiento en capacidades lingüísticas, habilidades sociales, artísticas, entre otros.

En lo que concierne a la investigación de (Vásquez et al., 2016), presentan en su análisis de resultados la percepción de madres comunitarias en relación con el ejercicio de las prácticas educativas y las capacitaciones que reciben en el marco de las diferentes políticas y lineamientos de primera infancia, frente a lo cual concluyen que este proceso no ha tenido el alcance y evolución esperado, por cuanto en la práctica se han centrado a aprender a diligenciar documentos de corte institucional y sienten que los espacios de cualificación ya no se centran en los aspectos pedagógicos y educativos.

Por último, el estudio de investigación elaborado por (Pitalúa y Causil, 2020), se enfocó en comprender las prácticas pedagógicas de madres comunitarias rurales, donde plantean que sus prácticas están caracterizadas por aplicar estrictamente la planeación del ICBF, sin proponer algo más allá de ello, además de que sus prácticas se centran en fortalecer aspectos sociales, afectivos y cognitivos mediante actividades de juego y exploración, pero sin denotarse reflexión sobre su quehacer.

Otro hallazgo relevante de este estudio se refiere al escaso fundamento teórico conceptual que poseen las madres comunitarias de áreas rurales, ya que por las características contextuales se les dificulta socializar con las demás madres comunitarias.

Estudios Investigativos a Nivel Regional

El trabajo investigativo desarrollado por (Ochoa, 2017), permite evidenciar que algunas madres comunitarias dan mayor preponderancia a las prácticas referidas al cuidado de los niños y niñas (salud, nutrición, alimentación, rutinas de higiene y aseo entre otras) así como también desempeñan prácticas de tipo psicoafectivo, mediante lo cual involucran sentimientos, emociones que les permita fortalecer habilidades sociales en los niños y niñas, pero con respecto a las acciones de tipo pedagógico se presentan menores rangos de implementación porque el estudio muestra que algunas madres comunitarias refieren dificultad o poca habilidad en estos aspectos.

Por otra parte, la (Gobernación de Boyacá, 2020), presenta entre varios aspectos el diagnóstico de Primera Infancia durante el periodo de 2014 a 2018, donde se expone que el departamento de Boyacá presento a corte de 2018, 19.360 niños y niñas vinculados en programas de educación inicial en el marco de la atención integral para la primera infancia, atendidos por el ICBF en los escenarios de los HCB, los centros de desarrollo infantil y en las modalidades tradicional y familiar, por lo que el departamento ha aumentado la capacidad física de los escenarios pedagógicos, lúdicos y recreativos con el ánimo de proporcionar ambientes favorecedores de experiencias que potencien el desarrollo de esta población.

En el marco de la indagación para el presente trabajo de investigación, este artículo permite una aproximación al reconocimiento territorial de información general en relación con los avances y planes de acción que se adelantan en beneficio de la educación para la primera infancia en el Departamento de Boyacá.

Marco teórico/conceptual

En el marco teórico que se desarrolla a continuación se describen algunos aspectos de tipo histórico político, teórico y conceptual, que dan sentido y orientan la presente investigación, misma que centra su interés en comprender las prácticas educativas desde las actividades rectoras (arte, juego, literatura y exploración del medio) para la educación en primera infancia con madres comunitarias de Gámeza, Boyacá, partiendo de realidades contextualizadas aportadas por los sujetos de estudio, para lo que se desarrollaran las categorías de la investigación de la siguiente manera:

En primer momento se presentará un recorrido histórico de la educación para la primera infancia en Colombia, donde se desarrollarán antecedentes y hechos destacados que permitan comprender el proceso de construcción y avances en favor de la primera infancia y que se logran formalizar con la promulgación de la política de estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, Ley 1804 del 02 de agosto de 2016.

Acto seguido, se realizará una revisión de las principales definiciones teóricas del concepto de niño y niña en primera infancia y de educación en esta etapa, lo que permitirá comprender y realizar una delimitación de los conceptos que enmarcaran la investigación en esta categoría.

Por otra parte, se desarrollará el concepto de madre comunitaria y el rol que estas personas han desempeñado desde su origen hasta la actualidad y como han jugado un papel fundamental en los acontecimientos históricos de la educación para la primera infancia en Colombia.

Por último, se abordarán y desarrollarán conceptos teóricos de las prácticas educativas, esto teniendo en cuenta que esta categoría es uno de los ejes centrales de la investigación. Así mismo, en este apartado se decantará en el término actividades rectoras (arte, juego, literatura y exploración del medio) del MEN y como estas actividades juegan un papel protagónico en las prácticas educativas desarrolladas por las madres comunitarias de los hogares de bienestar familiar.

Antecedentes históricos de la educación para la primera infancia en Colombia

De acuerdo a la línea de trabajo presentada en la anterior introducción se aborda en este primer apartado una mirada panorámica alrededor de aspectos de la historicidad de la educación en primera infancia en Colombia, donde alrededor del año 1844 se destaca uno de los primeros hechos históricos con la creación de salas de atención denominadas hospicios o asilos para niños y niñas en condiciones de abandono o pobreza, mismos que eran atendidos por comunidades religiosas y en el que se enfocaban en prácticas asistencialistas (cuidado y protección) y algunos planteamientos pedagógicos centrados en actividades recreativas y pedagógicas de Froebel y Montessori, cuyo propósito estaba enfocado en la preparación del ingreso de los niños a la escuela (Cerde, 2003, como se citó en MEN, 2014).

En esta línea histórica, también se destaca que en el año 1870 surge al interior de las salas de asilo el pensamiento pedagógico de Pestalozzi, en el que se implementa una concepción del sujeto infantil para educar desde tres aspectos: físico (juegos variados), moral (reflexiones) e intelectualmente (transmisión de saberes como sumar, restar de memoria, trazos, entre otros), lo anterior con el objeto de formar el carácter de los niños e influir en ellos hábitos de disciplina, orden y sumisión voluntaria, lo que finalmente llevaría a prepararlos para su entrada a las escuelas primarias, esto bajo la concepción de que se enseñaba y cuidaba a la vez (Martinez y Zuluaga, 2020).

En 1914, se funda uno de los primeros establecimientos educativos para la primera infancia; la casa de los Niños del Gimnasio Moderno, misma que se consideró como modelo para la creación de otros jardines similares, siendo la iniciativa más importante en la educación privada y en la que se implementaban propuestas pedagógicas con algunos principios referidos al interés del niño y a una educación para la vida (Cerde, 2003, como se citó en MEN, 2014).

Otro antecedente histórico está referido a la formación de formadores, en el que aproximadamente para el año 1917 se empieza a hablar sobre la preparación del personal que

desempeñaría las funciones educativas en los niveles preescolares, sin embargo en sus inicios no se le consideró de gran importancia, pese a que en este año se promulga la ley 25 de 1917 con la que se crea el Instituto Pedagógico Nacional en Bogotá, sin embargo este fue fundado una década antes (Jaramillo, 2014).

Es así, como en 1927 con el funcionamiento de este Instituto se implementa una sección para formar al talento humano encargado de educar y atender a los niños y niñas menores de seis años, mismo que fue coordinado por Franzisca Radke como integrante de la primera misión Alemana que hizo presencia en el país y quien dirigió la escuela Montessori de Bogotá, donde se formaron las primeras maestras preescolares (MEN, 2014).

También, se destaca en el año 1933 la creación de escuelas o jardines infantiles, las cuales contaban con dotación didáctica coherente con las características de las niñas y los niños; con la creación de estas escuelas se habla de un mayor énfasis en aspectos de tipo pedagógico y de planteamientos de la escuela activa para una educación hacia la primera infancia y la cual se basa “en la idea de que el acto pedagógico reside en la actividad infantil, donde se valora de manera sustancial la autoformación y la actividad espontánea”(MEN, 2010, p. 9).

En 1968 se crea el ICBF con el propósito de brindar protección a los niños y promover el bienestar de las familias, por lo que se genera una concepción asistencialista, centrada en la protección, en acciones sociales y de nutrición, separada por largo tiempo de orientaciones educativas y pedagógicas propias de la educación preescolar de ese momento, donde se empieza a implementar la atención a niños y niñas en los Centros de Atención Integral al Preescolar (MEN, 2014).

Después de la creación del ICBF, surge de este mismo el área misional de promoción y prevención con la que se originan en 1972 los HCB y se recogen las experiencias y aprendizajes de las modalidades institucionales atendidas por maestras y maestros de preescolar y se proyecta la atención

de las niñas y los niños en el marco de la modalidad comunitaria, comprendiendo que el desarrollo del niño está vinculado a los entornos de socialización e interacción. (MEN, 2014).

Por otra parte, en los años 1977 y 1978 el MEN, empieza a gestar el currículo de la Educación Preescolar, entendiendo la prioridad de organizar lineamientos pedagógicos y educativos para estos establecimientos, sin embargo, es en 1984 cuando se formalizan estos lineamientos y los cuales se orientarían desde lo cognitivo, socioafectivo, la comunicación, la autonomía y la creatividad, además de contemplar el juego libre y los trabajos en grupo como estrategia de trabajo. (MEN, 2014).

Otro aspecto destacado en la historicidad de la educación para la primera infancia en Colombia está referido a las leyes y normas por la infancia, destacando la Declaración de la Convención sobre los Derechos del Niño (Colombia adopta este tratado mediante la ley 12 de 1991), la Declaración Mundial de Educación para todos (bajo el principio de satisfacer necesidades básicas de aprendizaje desde el nacimiento y para toda la vida) y la Constitución de 1991 (se impulsan políticas públicas hacia una atención integral para la primera infancia), (MEN, 2014).

En 1994, se presentan cambios respecto a la educación preescolar, ya que se empieza a implementar la obligatoriedad de realizar el grado de transición para niños menores de seis años y se inicia a ampliar el reconocimiento de niveles como jardín, prejardín y grados maternos, además se brindan orientaciones para el trabajo con los niños y niñas, fundamentando el mismo en el desarrollo de las dimensiones y propiciando experiencias mediante la lúdica (Ley General de educación, 1994).

Desde el año 2000 a 2010 se revitaliza el camino hacia la construcción del concepto de la educación inicial, así como también se intensifica la discusión en torno al significado de ser niña y niño de primera infancia, sus derechos y la educación para la primera infancia, no desde la perspectiva del preescolar, sino con una mirada de atención integral que le da una identidad particular, ya que se define la educación inicial como la formación de los seres humanos, a partir de la gestación, posibilitando

aprendizajes significativos y la adquisición de habilidades para la vida, siendo el juego y el arte aspectos importantes en los contextos educativos hasta los seis años (Ley de Infancia y Adolescencia, 2006).

En 2006, el MEN se une con mayor presencia a esta discusión y se logra concebir la educación para la primera infancia como un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y las niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida, esto en el marco de la política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los seis años, denominada “Colombia por la primera Infancia”, (MEN, 2006).

A partir de los acontecimientos anteriores se despliegan acciones que conducen a avances prósperos para la educación para la primera infancia, puesto que en el año 2009 se formula la Política de atención integral para la Primera Infancia mediante la cual se establece la garantía del derecho a la educación de las niñas y los niños de primera infancia desde una mirada de la atención integral especialmente para niños en condición de vulnerabilidad, (Ley 1295 de 2009).

En el marco de esta política pública se avanza en la delimitación de sus actuaciones y se inicia un proceso de definición y caracterización del servicio a través de tres modalidades orientadas desde el ICBF, tales como: Modalidad entorno familiar, Modalidad entorno institucional, Modalidad entorno comunitario. Pretendiendo brindar atención integral a las niñas y los niños menores de 5 años acogidos por los HCB, como complemento a los servicios de cuidado y nutrición con un componente educativo, (MEN, 2009).

Tras la formulación de dicha política, el gobierno de esta época se compromete en el plan de desarrollo de 2010-2014 denominado “prosperidad para todos”, diseñar una estrategia que involucrara la acción de sectores de gobierno, planeación, educación, salud, cultura y bienestar, lo anterior como apuesta para lograr una política de atención integral para la primera infancia mediante acciones de sostenibilidad y permanencia del estado, (Departamento Nacional de Desarrollo, 2010).

En el marco de este compromiso se crea la Comisión intersectorial para la primera infancia (CIPI) mediante el decreto 4875 de 2011, integrada por la Presidencia de la república, los Ministerios De Salud, Protección Social, Educación Nacional, Cultura, Departamento Nacional De Planeación, Departamento Administrativo Para La Prosperidad Social y el ICBF, misma comisión que fue creada con el objeto de coordinar y armonizar las políticas, planes, programas y acciones necesarias para la ejecución de la atención integral a la primera infancia, logrando avanzar en el lanzamiento de “La estrategia de Cero a Siempre,” (CIPI, 2013).

Dicha estrategia, se encuentra condensada en el documento de fundamentos políticos, técnicos y de gestión para la atención integral a la primera infancia, donde se sustenta que la misma se centra en las gestantes, niñas y niños desde su nacimiento hasta los seis años de edad, reconociéndolos como sujetos de derecho, únicos, singulares, activos y diversos en su propio desarrollo, interlocutores válidos e integrales, así mismo se marca la pauta de la estrategia con el reconocimiento del Estado, la familia y la sociedad como garantes de sus derechos.

Además, la estrategia contempla a la educación inicial como un derecho impostergable de la primera infancia, en la que se tiene como objetivo potenciar de manera intencionada el desarrollo de los niños y niñas desde su nacimiento hasta los seis años, esto mediante el reconocimiento de las características, necesidades y particularidades de los contextos en que se desenvuelven, propiciando ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado, lo anterior mediante actividades rectoras (arte, juego, literatura y exploración del medio) como elementos para posibilitar aprendizajes. CIPI, (2013).

En este camino de avances y retos frente a una atención para el desarrollo integral de la primera infancia y con ella la configuración de la identidad de la Educación Inicial se destaca en el año 2016 la ratificación de los principios de la Política Pública “De cero a siempre”, con la que se sientan las bases

conceptuales, técnicas y de gestión para garantizar el desarrollo integral, en el marco de la Doctrina de la Protección Integral, (Ley 1804 Del 02 de Agosto, 2016).

Subsiguiente a la formulación de la política de estado, la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia – CIPI mediante Decreto 4875 de 2011 es modificado por el Decreto 1416 de 2018, misma que es presidida y coordinada por el Director del Departamento Administrativo de la Presidencia de la República así como integrada por distintas entidades de orden nacional e intersectoriales ya mencionadas en apartados anteriores, no obstante es relevante destacar en esta línea el rol que desempeña el MEN y el ICBF, dado que sus funciones son de carácter indispensable para la materialización de la ya mencionada política, (CIPI, 2019).

Por una parte, el MEN, fórmula e implementa políticas, planes, programas y proyectos para el reconocimiento de la educación inicial como derecho fundamental de las niñas y los niños en primera infancia, también define la línea técnica para la educación inicial mediante referentes conceptuales, pedagógicos, y metodológicos, por otra parte el ICBF liderara la implementación territorial de la Política a la luz de la Ruta integral de atención RIA, armoniza los lineamientos de los diferentes servicios a través de los cuales atiende población en primera infancia, organiza la implementación de los servicios de acuerdo con los referentes técnicos para tal fin (MEN), fiscaliza la operación de las modalidades de atención a la primera infancia bajo su responsabilidad, entre otros, (CIPI, 2019).

Retomando aspectos relacionados con la historia de la educación para la primera infancia en Colombia, en el año 2017 el MEN en apoyo de la CIPI, como líderes de la línea técnica y la construcción de referentes conceptuales, pedagógicos y metodológicos para la educación para la primera infancia, presentan el documento de bases curriculares para la educación inicial y preescolar, esto con el ánimo de posibilitar que en escenarios públicos o privados se generen proyectos pedagógicos o proyectos educativos institucionales que respondan al interés de los niños y las niñas, es decir contextualizados y pertinentes, (MEN, 2017).

Las mencionadas bases curriculares tienen por objeto “brindar la oportunidad para que las maestras y maestros planeen de manera intencionada y flexible, le encuentren valor a lo inesperado y a lo cotidiano, observen y escuchen permanentemente lo que dicen y hacen los niños y las niñas, para mediar y proponer acciones que favorezcan su desarrollo y aprendizaje” (MEN, 2017, p.23).

Estas bases curriculares, también presentan aspectos basados en la experiencia, el saber pedagógico, el desarrollo y el aprendizaje, las interacciones y las actividades rectoras. De igual manera propone profundizar en cuatro momentos esenciales a la organización de la práctica pedagógica de las maestras, a saber, indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar el proceso. (MEN, 2017).

Conceptualización de educación para la primera infancia

En este apartado, se considera perentorio abordar el concepto de educación para la primera infancia desde la postura de diferentes teóricos, entre estos: Peralta y Fujimoto, (1998) quienes afirman que la educación inicial o parvulario está comprendida entre los 0 a 6 años de edad de un niño y la define como:

Procesos educativos oportunos y pertinentes que se generan a partir de las necesidades, intereses y características del párvulo, a fin de favorecer aprendizajes significativos que aporten a su desarrollo integral, dentro de una concepción del niño como persona en continuo perfeccionamiento humano (p. 17).

Por su parte, Hotyat y Delépine (1973, como se citó en Zabalza, 2016), afirman que la educación para niños en etapas iniciales, se define como “una arquitectura de medios por los que el niño es ayudado en su desarrollo personal y en la adquisición de capacidades, de modos de comportamientos, de valores considerados como esenciales por el medio humano en que está llamado a vivir” (p.72).

De manera similar, Siverio, (2013) propone a la educación inicial como un proceso promotor del desarrollo, el cual contempla características tales como; visión del niño como el protagonista del proceso, implementación de acciones desde lo lúdico, lo socioafectivo, lo cooperativo y participativo,

además de contemplar que los procesos de aprendizaje en etapas iniciales deben reconocer a los conocimientos no como un fin sino como un medio que fortalece el desarrollo de los niños y las niñas.

Jaramillo, (2014), expone su concepción de educación para la primera infancia, atendiendo a que esta se implementa desde la gestación hasta los seis años, donde la familia y la escuela tiene un papel preponderante, esta última tiene como reto implementar actividades que favorezcan la interacción de los niños y niñas con los demás, lo que propicie mejorar su autonomía, confianza y relación con su entorno social.

Por último, la UNESCO, (2017) presenta una definición más integral, por cuanto presenta la atención y educación para la primera infancia desde el periodo que va del nacimiento a los ocho años, además de presentarla como un objetivo holístico que tiene como propósito fortalecer habilidades para toda la vida.

Definición de niño-niña

El concepto de niño, niña ha presentado evolución y ha dependido del contexto cultural de cada época, por lo que la historia muestra que entre los años 354 y 430 a. de C. hasta el siglo IV, se concebía al niño como alguien dependiente y por lo tanto considerado como una carga o un estorbo, para el siglo XVI los proyectan como un ser indefenso que requiere de cuidado de alguien por lo que es tratado como una propiedad, en el siglo XVI es visto como un adulto pequeño, en el siglo XXI como un ser bondadoso e inocente, en el siglo XVIII como un ser primitivo y desde el siglo XX a la actualidad la definición ha evolucionado a sujeto social de derechos, (Jaramillo, 2014).

En este mismo contexto, Camargo, (2003), afirma que el niño, niña es un sujeto de derechos, al cual concibe en proceso de desarrollo, pero completo en la etapa del ciclo vital en que se encuentre, esto atendiendo a que se aparta de una visión de niño como adulto pequeño y además expone que desde que el niño nace desempeña un papel activo en su propio desarrollo configurando sus estructuras y maneras de aprendizaje.

También, se destaca que la convención sobre los derechos del niño se refiere a los niños como “individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones”. (UNICEF, 2006).

Por último, el código de infancia y adolescencia ratifica la adherencia al concepto dado por la convención de los derechos de niño, con lo que refiere que los niños son:

Sujetos titulares de derechos. Para todos los efectos de esta ley son sujetos titulares de derechos todas las personas menores de 18 años. Sin perjuicio de lo establecido en el artículo 34 del Código Civil, se entiende por niño o niña las personas entre los 0 y los 12 años, y por adolescente las personas entre 12 y 18 años. (Ley de Infancia y Adolescencia, 2006, p. 10).

Madres comunitarias y el rol que desempeñan en su proceso de atención a la primera infancia

Las madres comunitarias en Colombia surgen aproximadamente en el año 1978 como una iniciativa de alcance social, que inicio como una forma de organización comunitaria especialmente en barrios vulnerables, dando respuesta a la necesidad de que las madres de familia tuvieran un lugar donde les cuidaran a sus hijos mientras salían a trabajar, sumado a esto en 1986 la crisis socioeconómica se hacía más notoria en el país, por lo que se crean los HCB atendidos por madres comunitarias, quienes formalmente se empiezan a configurar como protagonistas en los retos y apuestas por una atención integral para la primera infancia. (Luna y Gonzalez, 2020).

En la actualidad son 69.000 Madres Comunitarias, entre ellas algunos padres comunitarios de todo el país, quienes atienden 1 millón 77 mil niños y niñas en la modalidad comunitaria de la educación inicial, donde cada una de ellas reciben a los niños en sus propias casas con un cupo aproximado de 12 y 14 niños en edades de dos a cinco años, (ICBF, 2020). Desempeñando funciones de cuidado, protección, nutrición y educación, siendo este último incluido durante la última década como uno de los estructurantes más relevantes de la atención integral para la primera infancia en el marco de la política de estado de “cero a siempre” (Ley 1804 Del 02 de Agosto, 2016).

En este contexto, se entiende que históricamente las madres comunitarias han sido fundamentales en la construcción social de este país, desbordando capacidades y habilidades desde el ser, el hacer y el saber en la atención con los niños y niñas, sin embargo su labor no ha sido lo suficientemente reconocida, aunque se destaca que en los últimos años se han presentado avances que se otorgan principalmente a las movilizaciones, concentraciones y huelgas de hambre que han realizado las madres comunitarias con el ánimo de ser escuchadas, visibilizadas y reconocidas como trabajadoras. Es por esto que este movimiento de mujeres trabajadoras ha adquirido mayor empoderamiento en su lucha laboral por el trabajo educativo y de cuidado con la primera infancia del país, sin embargo, sus esfuerzos persisten hacia un mayor reconocimiento, (Luna y Gonzalez, 2020).

En primer lugar, hablar del origen de las madres comunitarias implica tomar como referencia una de las primeras construcciones discursivas alrededor de las Madres Comunitarias, en la que se refiere que aproximadamente para el año 1978 surgen los primeros grupos de mujeres con la iniciativa de cuidar además de sus propios hijos a los de sus vecinas, recibiendo compensaciones económicas aportadas por la propia comunidad. Aportando de esta manera una solución a la población de los barrios populares que no contaban con centros de desarrollo infantil o que en su defecto el acceso a ellos representaba altos costos no asequibles para las clases obreras, además de considerarse una estrategia para las madres de sectores populares que empezaron a aportar a su economía familiar, (Luna y Gonzalez, 2020).

En este contexto, se entiende que antes de que el Estado adoptara esta estrategia ya las mujeres habían empezado a autoorganizarse para dar respuesta a sus propias necesidades, siendo esta una alternativa clave para el escenario suscitado en los años 80, en el que se da paso a la internacionalización de la economía, lo que no dio buenos resultados en tanto el nivel de exportación del país era precario en comparación con países extranjeros, situación que conllevó a que la industria

Colombiana fuera a pique y en consecuencia se presentaran altos niveles de inflación así como disminución en la capacidad de consumo. (Luna y Gonzalez, 2020).

Dada esta situación, las mujeres se vieron avocadas con mayor rigor a la incorporación de la fuerza laboral, hecho que implicó ausentismos de las madres de familia en sus hogares y por lo tanto cambios en hábitos de crianza, (Luna y González, 2020).

Por consiguiente, en la administración del Gobierno de Virgilio Barco se crean los HCB, mismos que en la actualidad siguen siendo dirigidos por el ICBF, este proyecto se formalizó en el marco del CONPES 2278 de 1986, con el objeto de atender a la población infantil más pobre o en condiciones de vulnerabilidad, brindado cuidado diurno, alimentación, atención básica en salud a los niños menores de siete años, esto a través de mujeres que se denominaron madres comunitarias que cumplieran con perfiles tales como; líderes de procesos sociales, con altas capacidades humanas y dispuestas para el trabajo solidario y voluntario, trabajo por el cual el ICBF les otorgaba un beneficio económico o beca, es así como se configuraba a las madres comunitarias como mujeres beneficiarias del programa, Galindo (2017).

También, se destaca que durante esta administración se da paso a la promulgación de la Ley 89 de 1988, con la que empezó la experiencia de Asociación formal de las madres comunitarias. Dicha Ley, posibilitó el incremento de los recursos económicos para dar continuidad, desarrollo y cobertura a los HCB de las poblaciones infantiles más vulnerables del País, con el objeto de atender las necesidades básicas de nutrición, salud, protección de los niños de los estratos sociales pobres de Colombia. Pese al incremento de recursos que se dispusieron para la atención de los niños y niñas, las madres comunitarias continuaban recibiendo la compensación o beca que se mencionó en párrafo anterior (Luna y González, 2020).

Ahora bien, las acciones que se desplegaron en este Gobierno para atender las necesidades de la época se constituyeron en una fórmula para la erradicación de la pobreza extrema, en donde se pensó

que el programa de los HCB aportaría mejores condiciones de vida para las mujeres, viéndolas desde una perspectiva de beneficiarias, por lo que no necesitarían ser evaluadas. También, se asumió bajo estas políticas de Gobierno que las mujeres madres comunitarias respondían a las normas y valores descritas en el perfil, por lo que se asumió a estas mujeres como una población pobre, unívoca y homogénea (Galindo, 2017).

Por esto “las mujeres madres comunitarias queden ocultas, ignoradas sistemáticamente, pese a su centralidad en el programa. Esta perspectiva no solo ha impactado la vida personal de estas mujeres, sino que ha generado la falta de reconocimiento de su trabajo de cuidado” (Galindo, 2017, p. 9).

En relación con esta línea del discurso, Luna y González, (2020), consideran que:

“es probable que las madres comunitarias reconocieran en su trabajo la extensión de sus labores naturales, pero con el paso del tiempo y de su propia evolución ven en su trabajo un aporte absolutamente necesario para la sociedad y nada reconocido por esta, lo que les permitió denominarse a sí mismas trabajadoras y desechar la idea de que su trabajo es una especie de función natural que debe realizarse de forma voluntaria y gratuita por el hecho de ser madres”(p.44).

En este reconocimiento de las madres comunitarias como trabajadoras, se identifica que a lo largo de los años estas mujeres han sorteado luchas por lograr el amparo no solo de sus derechos, sino también los de la infancia, esto mediante marchas, protestas, cese de actividades, plantones y la creación de sindicatos y agremiaciones que han dado vida a discursos más sólidos para la defensa de los derechos mencionados. (Luna y González, 2020).

Por otra parte, se destacan otros acontecimientos históricos referidos a la evolución de la relación de las madres comunitarias y la institucionalidad al mando de Gobiernos siguientes como el de Gaviria, Samper y Uribe, en el que se destacan hechos tales como; En la administración de Gaviria se gestan condiciones más favorables para estas mujeres trabajadoras, dado que, con la constitución

política de Colombia de 1991, las madres comunitarias adquieren mayor maduración como grupo político y de presión, ya que en el marco de esta constitución se promueve la participación social, comunitaria y democrática. Luna y Gonzalez, (2020).

Dado lo anterior, se puede afirmar que se dio un salto importante en la forma como las madres comunitarias participaban antes y después de la promulgación de la mencionada constituyente, adquiriendo mayor empoderamiento de su rol como trabajadoras, tanto así que empezaron a dar las primeras demandas como colectivo, amparadas en los discursos de los sindicatos que las posicionaban como trabajadoras y educadoras, lo que las ha llevado por una senda de formación de su cultura política, Luna y Gonzalez, (2020).

En lo referente al Gobierno de Samper, no se destacan avances que beneficiaran directamente los derechos de las madres comunitarias como trabajadoras, no obstante, los avances si fueron significativos con relación a la calidad de la alimentación de los niños y niñas. Pero, la participación de las Madres comunitarias si se vio limitada o más bien no bien recibida por el jefe de Estado de esta época. De hecho, se habla de que las reivindicaciones por mayor formación permanecieron intactas además de que las reformas tributarias perjudicaron los derechos de estas mujeres y deslegitimizaron su trabajo como cuidadoras y educadoras. Luna y Gonzalez, (2020).

Con respecto a la administración de Álvaro Uribe, la situación tampoco fue la más favorable para las madres comunitarias, en tanto este Gobierno se caracterizó por financiar con mayor rigor aspectos de confrontación bélica, esto como fórmula a la política de seguridad democrática que planteaba esta administración, en consecuencia se desincentivó la atención y la participación a los temas relacionados con lo social, de hecho la estrategia de atención a la infancia le dio a las madres comunitarias un carácter más empresarial en donde se vieron avocadas a asumir formas asociativas en las que por sí mismas debían responder por su seguridad social, lo que significó que en el año 2003 se entregara la administración de algunos HCB a organizaciones no gubernamentales(ONG) o cooperativas y a causa de

ello se dieron cierres a HCB y por ende el despido a las mujeres que los atendían. Luna y Gonzalez, (2020).

Es en este contexto, en que diferentes agremiaciones y sindicatos de madres comunitarios se articularon y movilizaron para sentar sus discrepancias con relación a su situación, por lo que se vieron avocadas a presentar demandas al Gobierno, en las que exigían la mejora de sus condiciones laborales en compensación por la presión generada para limitar su acción social y participativa. En el marco de estas gestiones, lograron prórrogas en sus contratos, así mismo consiguieron que se les diera preferencia para la renovación de contratos a las asociaciones que previamente habían estado a cargo del manejo de los HCB, también lograron concertar el pago del 50% por adelantado para la compra de las materias primas que daban sostenibilidad a los HCB, Luna y González, (2020).

Es así, como con el paso del tiempo estas mujeres trabajadoras por el cuidado y educación de los niños y niñas han enriquecido sus discursos e identidad como mujeres populares y sujetas políticas en favor de la labor social y comunitaria no solo en beneficio de las poblaciones más vulnerables del País sino también del propio Estado, Luna y González, (2020).

Por otra parte, y tras arduas luchas, movilizaciones y gestiones en su defensa, se destaca la sentencia T-628 de 2012 proferida por la Corte Constitucional, esto en pro de hacer más igualitario el trabajo de estas mujeres, decidió que la bonificación debía ser por lo menos equivalente al salario mínimo, Luna y González, (2020).

No obstante, en el año 2014, por medio del decreto 289 de 2014, se reconoce la vinculación laboral de las madres comunitarias del programa HCB, pero se dio mediante un contrato laboral a término fijo entre la madre comunitaria y las entidades administradoras del programa HCB, Pinzón, (2015).

En este sentido, el decreto establece que el único patrón de las madres comunitarias será la entidad administradora, y que por tanto el ICBF no es solidariamente responsable por las prestaciones que se les adeuden (Decreto 289 de 2014).

Por lo anterior, se infiere que el logro alcanzado corrige un poco la situación de no reconocimiento laboral de estas mujeres trabajadoras, sin embargo, las organizaciones sindicales de madres comunitarias continúan en la disputa por el reconocimiento de todos los derechos consignados en el Código Sustantivo del Trabajo que no fueron reconocidos desde que iniciaron los programas de HCB. (Agencia de Información Laboral, 2012)

Por otra parte, es de resaltar que el empoderamiento de discursos y de configuración de identidad de las madres comunitarias ha estado acompañado por diferentes organizaciones sociales que han orientado su accionar y defensa, tales como; la organización de los derechos económicos, sociales y culturales (DESC), el Servicio Colombiano de desarrollo Social (SERCOLDES), el Instituto Latinoamericano de servicios legales Alternativos (ILSA), quienes les han brindado asesoría en un marco discursivo para defender sus derechos frente al Estado. (Luna y González, 2020).

Además, a lo largo de la trayectoria de las madres comunitarias y de las diferentes transformaciones que se han dado en el marco de la atención y educación para la primera infancia, se destaca su interés por enfrentar nuevos retos asumiendo de esta manera que los procesos de formación están asociados a la transformación de sus habilidades y en la adquisición de conocimientos, siendo esto considerado como una oportunidad para fortalecer su quehacer desde un soporte pedagógico que les brinde elementos para enriquecer las prácticas llevadas a cabo con los niños y niñas (Osorio et al., 2016).

En este contexto, se destaca que el Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), apoyo el proceso formativo de las madres comunitarias de barrios de Bogotá, esto en atención a aquellas

mujeres que carecían de formación en pedagogía y cuya labor se centraba en desarrollar sus propias prácticas de crianza. Luna y González, (2020).

En esta trayectoria por la defensa de sus derechos como trabajadoras del cuidado y la educación de los niños y niñas, se han visto con en el interés de potenciar sus capacidades, habilidades y conocimientos en pedagogía para la atención de la infancia, además de capacitarse sobres sus propios derechos y desde diferentes disciplinas, esto en atención a cualificar y legitimar su trabajo. Luna y Gonzalez, (2020).

Al mismo tiempo, el ICBF ha orientado a las madres comunitarias en su quehacer con los niños y niñas, brindándoles asistencia técnica y capacitación desde la apertura de los HCB. No obstante, en 1990 surge un modelo pedagógico denominado proyecto pedagógico educativo comunitario (PPEC) que apoyaría y orientaría la labor de las madres comunitarias, desde un enfoque educativo, el cual recogería los aprendizajes y experiencias previas de la modalidad institucional de los centros de desarrollo infantil del ICBF, y al mismo tiempo se orientaría el quehacer pedagógico hacia la atención en los servicios comunitarios. De esta manera el desarrollo infantil estaría relacionado con los entornos y su relación con la cotidianidad. (Vásquez y Pineda, 2016).

Este PPEC dispuesto por el ICBF como documento orientador, contemplaba diferentes momentos como; bienvenida, vamos a jugar, vamos a explorar y vamos a crear, lo que estaba transversalizado por estrategias pedagógicas de juego, teatro, talleres y actividades de literatura. Además, los contenidos se basaban en orientar hacia nomas de comportamiento, los medios de comunicación, la importancia de la naturaleza, así como también se abordaban subtemas como los colores, deberes, derechos, entre otros, por medio de rincones, ludoteca y talleres. (Blanco y Arias, 2017).

Con respecto a las definiciones que se le han otorgado al rol de las madres comunitarias, es importante destacar que durante las últimas dos décadas se ha venido resignificando su quehacer en torno a las políticas y planes de Gobierno de los últimos años, entre esta se destaca que

En el 2006 el Gobierno Nacional comienza a darle otra mirada a la concepción de infancia y la manera de abordarla, afrontando la problemática de la infancia de manera conjunta entre el ICBF y el MEN, priorizando la nutrición, la protección, la salud y la educación inicial. (Jaramillo, 2009, p.1).

Lo anterior también se ve influenciado por las disposiciones que dicta el código de infancia y adolescencia a través de la Ley 1098 de 2006.

Por lo tanto, a continuación, se describirán las definiciones que dan cuenta de lo anteriormente dicho;

La madre comunitaria es considerada como un actor social y entendida como un sujeto colectivo que tiene una identidad propia, portadora de valores y recursos que le permiten actuar en la sociedad, su rol se define desde diferentes perspectivas; “como segunda madre, como cuidadora, como protectora, y como educadora, dando cuenta que el rol que desempeñan las madres comunitarias no es único, debido a que ella cumple con una labor integral que agrupa diferentes tareas, ella debe estar preparada para asumir el papel que las circunstancias ameriten”. (Soto y Casanova, 2009 p. 81).

López, (2015), refiere que son agentes educativos comunitarios que desempeñan múltiples funciones entre las que se suman el de cuidadora, protectora, profesora, mamá, entre otras.

De manera similar, Bareño y Castillo, (2017) refieren que las madres comunitarias realizan su labor a favor de la comunidad, estableciendo diferentes estrategias que logren afianzar la superación de problemáticas relacionadas con la niñez asumiendo destrezas de madres para cumplir con sus funciones de velar, proteger, enseñar y cuidar a los niños y niñas de su comunidad dentro de sus propios hogares.

En esta misma línea conceptual, (Bedoya et al., 2013), definen a las Madres comunitarias como promotoras del desarrollo de los niños y niñas a su cuidado, desempeñando diferentes roles; educar, brindar cuidados maternos y velar por su bienestar, con capacidad y vocación del cuidado, paciencia, tolerancia, empatía y buen trato. Su tarea no solo es educar y alimentar, sino que también deben tener presente las necesidades y características de cada niño, niña, así como a contribuir a promover el desarrollo psicológico, humano, social y ético de los niños y niñas.

En contraste a lo anterior, Luna y González, (2020), refieren que las madres comunitarias hoy día se definen como sujetas sociales y políticas, portadoras de acción constructiva y protagonistas de movimiento popular de las comunidades a favor de la primera infancia, ocupándose de los cuidados y educación de niños y niñas de zonas urbanas y rurales de este país, en el que su trabajo ha contribuido a la economía del cuidado al sostenimiento del país.

Las anteriores definiciones han surgido de estudios de investigación donde se han inferido estos conceptos a partir de las representaciones y relatos que las mismas madres comunitarias han percibido de sí mismas. No obstante, resulta importante exponer la representación del rol institucional que le ha dado el ICBF, en la que la consideran como; “la persona que lidera la Modalidad Comunitaria se caracteriza por ser una persona reconocida en su comunidad por su solidaridad, capacidad de liderazgo, trabajo comunitario, convivencia y valores cívicos”. (ICBF, 2020, p. 15).

Por otra parte, y siguiendo el hilo orientador del texto, se da paso al abordaje de las madres comunitarias desde su ser y hacer, en donde se destacan definiciones tales como;

El hacer de la madre comunitaria está marcado por procurar el desarrollo integral de los niños y las niñas vinculadas al programa HCB, la madre comunitaria debe tratar a los niños de buenas maneras y a su vez tiene como tarea ayudar a educar, preparar y guiar al niño en su proceso de desarrollo, teniendo como objetivo principal, que la niñez crezca con un comportamiento adecuado, con valores, con respeto. (Soto y Casanova, 2009).

El ser de la madre comunitaria, ya se ha referido en el apartado anterior con la definición que brindan diferentes autores, en la que coinciden que son cuidadoras de la primera infancia, además de fungir roles de mamá, gestoras sociales, protectoras, profesoras, entre otros.

El ser se refiere a aquellas mujeres que asumen el rol de cuidadoras en el marco de los servicios de los HCB, el hacer se refiere a la construcción de una identidad que les permita sentirse madre comunitaria, (Bedoya et al., 2013). También los autores refieren que ser madre comunitaria requiere de aptitudes subjetivas relacionadas con habilidades sociales y requisitos institucionales, tales como;

Aptitudes subjetivas; inclinación por el cuidado de los niños, buen trato, paciencia, empatía, tolerancia, es decir el afecto positivo y disposición hacia el trabajo con la población infantil, lo que se asocia directamente con la vocación al cuidado de la niñez, lo que les facilita el trabajo y hace que permanezcan en este. Estas habilidades les dará mayor capacidad para el buen manejo de su quehacer laboral. De hecho, los autores consideran que estas habilidades cobran mayor importancia que la acumulación de conocimientos, proyectándose en un mejor elemento predictor de adecuado desempeño en su trabajo.

Para los autores, estas aptitudes subjetivas determinan que la madre comunitaria cobra un estrecho vínculo con lo infantil, por lo que se ven así mismas como promotoras del desarrollo de los niños a su cuidado, teniendo presente las necesidades y demandas de cada uno.

Los requisitos institucionales están referidos al espacio físico en donde la madre comunitaria atenderá a los niños y niñas, el grado de escolaridad y la forma de trabajar. También se considera importante la capacidad de gestión en el HCB, habilidad para el diligenciamiento de los formatos y la adecuación para las metodologías de trabajo.

(Bedoya et al., 2013) también hacen alusión a que no basta con ejecutar las condiciones institucionales en las que se prepara el hogar comunitario para recibir a los niños, atenderlos durante la jornada en la que permanecen en él y despedirlos para la casa al final de la jornada, sino que se requiere

de actitudes para hacerse, serlo y sentirlo, lo que implica una posición dinámica en el sentido de aprender continuamente, capacitarse, generar espacios que les permita afrontar las dificultades y trascender en el rol que desarrollan.

Además, los autores dan especial importancia a las razones y motivaciones que llevaron a estas mujeres a ser madres comunitarias y a mantenerse en el oficio, entre estas destacan dos categorías; la primera asociada a la motivación dada por el reconocimiento de su propia vocación interna referida al vector infantil, es decir que manifiestan el deseo explícito de cuidar y enseñar a los niños y niñas, lo que les implica todo su ser en el cuidado dado que su labor se anuda plenamente con el deseo que atraviesa su identidad de ser una verdadera madre comunitaria. La segunda contempla motivaciones externas, tales como; la búsqueda de salidas a las crisis económicas y al desempleo, obtener una retribución económica, posibilidad de seguir cumpliendo con su rol de madres.

Habiendo ya hablado del ser y el hacer de la madre comunitaria, no se puede dejar de lado el saber de las mismas, este entendido por (Buitrago et al., 2018), en tres categorías; la primera, los saberes empíricos que se han transmitido de generación en generación y que hacen parte de la tradición oral de cada cultura o comunidad, juegos y rondas tradicionales, los dichos, refranes, relatos, cuentos e historias, segundo los saberes técnicos o más avanzados dados por preparación profesional y personal; relacionados con el desarrollo infantil, nutrición, motricidad, discurso técnico y tercero, aspectos de formación referidos a capacitaciones y cualificaciones en temas pedagógicos, salud, cuidados, entre otros.

Esta última categoría se define como un medio de empoderamiento para el reconocimiento no solo de cuidadoras, sino que también el de educadoras, lo que les permite a los niños y niñas tener una transformación en términos de la mediación pedagógica que se establece entre la madre comunitaria y ellos, (Buitrago et al., 2018).

Prácticas educativas

La práctica educativa es entendida como un quehacer docente en la que los educadores requieren preparación científica, emocional, afectiva, así como una actitud amorosa, respetuosa, creativa y ética, ya que la práctica formadora es comprendida desde una perspectiva específicamente humana (Freire, 1997).

Además, Freire, (1997) afirma que el quehacer docente exige una reflexión crítica sobre la práctica, lo que requiere pensar acertadamente desde un rigor metódico que incluya al aprendiz y al formador, de tal forma que pensar críticamente el hacer de hoy o de ayer posibilite la reflexión hacia el cambio y la mejora en los procesos educativos.

Por otra parte, Zabala, (2002) reconoce a las prácticas educativas como la actuación docente en la que se requiere de procesos reflexivos y dinámicos para configurar la enseñanza aprendizaje, además de expresar que la actuación educativa debe contemplar un antes y un después, vinculada a actividades de planificación, aplicación y evaluación.

De otro modo, Valladares, (2017) define las prácticas educativas como “un proceso social que adquiere su sentido en el despliegue cotidiano de un conjunto de acciones y actividades dirigidas a preservar y transformar la tradición, la cultura, la vida social” (p. 187).

Además, Valladares, (2017) presenta a las prácticas educativas como una estrategia metodológica para abordar desde la epistemología la comprensión de la estructura de lo educativo así como la generación y distribución de conocimientos en los ámbitos formativos.

Por otra parte, resulta perentorio definir las prácticas educativas desde la percepción del MEN (2014), donde se plantea que estas se configuran como actividades reflexivas que están en permanente elaboración por parte los agentes educativos y que requiere de un saber teórico-práctico en pedagogía que favorezca el desarrollo de los niños y niñas y que a su vez posibilita el goce y disfrute de las actividades rectoras de la primera infancia.

Así mismo, en las bases curriculares para la educación inicial y preescolar del MEN, (2017), las prácticas de las maestras y maestros de los niveles iniciales están referidas al quehacer educativo desde acciones abiertas y flexibles como; la observación, la escucha activa, lo que les permita el potenciamiento del desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas, mediante el desarrollo de experiencias singulares y diversas que respondan a los gustos, necesidades e intereses de los niños y niñas.

Además, en estas bases curriculares, se proponen cuatro momentos en la organización de la práctica educativa, tales como:

Saber indagar sobre las construcciones familiares, sus rituales, comprender los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas y estar actualizadas respecto a los referentes técnicos para la educación inicial y preescolar.

Saber proyectar las formas de la organización pedagógica para propiciar los aprendizajes de los previamente niños y niñas a partir de sus interacciones y socializaciones, este momento también atiende a orientar y estructurar aquellas situaciones inesperadas que requieren tomar decisiones que ajustan lo planeado para dar paso a otras formas de promover el desarrollo.

Vivir la experiencia, entendida como aquellas vivencias que hacen parte de las experiencias que surgen de las interacciones con los niños, niñas y sus familias, donde los maestros y maestras toman decisiones que respondan a la necesidad de configurar nuevas experiencias.

Es por ello que el maestro o la maestra acompaña, desde la observación y la escucha, y comienza a decidir en qué momentos apoyar con las palabras, con su corporalidad o con su mirada, porque lee las formas en que los niños y las niñas viven las experiencias. (MEN, 2017, p.135).

Valorar el proceso se refiere a la evaluación y reflexión que realizan las maestras y maestros sobre la indagación, la proyección y lo que se vive en la práctica, para tomar decisiones que les permita

enriquecer su quehacer educativo y por esta vía responder a las características de los niños, niñas y sus familias.

En este contexto, es relevante resaltar las propuestas educativas que proyectan las maestras y maestros de los niveles iniciales, mismas que están permeadas por su saber pedagógico, siendo este el conocimiento reflexivo y práctico del cómo y para que educar, a su vez este saber orienta las tomas de decisiones sobre la organización de sus prácticas lo que les posibilita movilizar el desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas de manera intencionada, MEN(2017).

Dicho esto, se entiende que gestionar el conocimiento de las maestras y maestros que se desempeñan en educación inicial, requiere del desarrollo permanente de elementos tales como; La pregunta, la reflexión y la indagación, lo que les permita configurar un conocimiento enriquecido, conectado con ideas y comprensiones que aporten a la formulación de propuestas claras que propicien interacciones y experiencias pertinentes para los niños, niñas y sus familias, MEN(2017).

Por otra parte, Escalante et al., (2014) señalan que las prácticas educativas de los docentes en primera infancia deben contemplar elementos pedagógicos basados en el arte, el juego, la lúdica, por cuanto estas actividades se configuran como herramientas que propician y potencian el desarrollo de los niños y niñas en etapas infantiles.

Pese a la importancia de la implementación de los mencionados elementos o actividades pedagógicos antes mencionados

Es muy común, encontrar en las prácticas de las maestras y los maestros de las edades iniciales que estos mecanismos no se tienen en cuenta, o no se usan de forma acertada, desaprovechando así todas las potencialidades y posibilidades que los infantes en esta edad despliegan, decantándose entonces a una práctica tradicional, monótona y alejada de una imagen de niño y de niña como constructores de sus propios aprendizajes y de su rol como sujetos activos de derechos (Escalante et al., 2014, p.1)

Actividades Rectoras para la educación en primera Infancia

Antes de abordar específicamente las actividades rectoras (arte, juego, literatura y exploración del medio) para la educación inicial, es conveniente indicar que Colombia reconoce en su marco legislativo, la importancia de la lúdica, el juego y la libre expresión en el desarrollo infantil, de hecho, la Convención mundial sobre los derechos del niño de 1989 y en Colombia se ratifica este tratado en 1991, plantea en el artículo 31 que el juego es un derecho fundamental de la infancia (Ley 12, 1991).

Así mismo, la Constitución política de Colombia, (1991) consigna en su artículo 44 lo siguiente: son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separado de ella, el cuidado y el amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión (p.7).

Por su parte, el MEN propone mediante el decreto 2247 de 1997 como línea curricular para los procesos educativos al “juego como dinamizador de la vida del educando mediante el cual construye conocimientos, se encuentra consigo mismo, con el mundo físico y social, desarrolla iniciativas propias, comparte sus intereses, desarrolla habilidades de comunicación, construye y se apropia de normas” MEN, (1997).

En esta misma línea, en la Ley 1098 de 2006 código de Infancia y Adolescencia se define en el artículo 30 como:

El derecho a la recreación, participación en la vida cultural y en las artes. Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho al descanso, esparcimiento, al juego y demás actividades recreativas propias de su ciclo vital y a participar en la vida cultural y las artes. Igualmente, tienen derecho a que se les reconozca, respete, y fomente el conocimiento y la vivencia de la cultura a la que pertenezcan (ICBF, 2006, p. 18).

Dados los anteriores acontecimientos se puede interpretar que los mismos han sido un derrotero en la configuración de las actividades rectoras para la educación inicial en el País, toda vez que mediante la promulgación de la Política Pública Nacional denominada “Colombia por la primera infancia” en el marco del CONPES 109 de diciembre de 2007 y teniendo este como objeto potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas de 0 a 6 años, en las modalidades; comunitarias, familiar e institucional, establecidas por el MEN y el ICBF, en el cual se establece que la educación inicial tendría el enfoque de competencias y orientaciones pedagógicas que posibilitarían la creación de ambientes tempranos de aprendizaje no escolarizados, atendiendo a elementos como el juego, el arte, la literatura, la promoción del buen trato, el afecto y el papel de la familia.

En esta misma línea de la historicidad, en 2010 se hace referencia a los pilares de la educación en niveles iniciales como elementos fundamentales para orientar el trabajo pedagógico y que están determinados por el arte, juego, literatura y exploración del medio, cuyo fin plantea el fortalecimiento del desarrollo de los niños y niñas de manera acorde a sus condiciones y características, (Secretaría de Educación del Distrito, 2010).

De manera similar, Fandiño y Reyes, (2012) proponen que el trabajo en educación inicial para los niños menores de cinco años debe estar fundamentado desde una perspectiva de las características de los niños y niñas en este ciclo vital, reconociendo al juego, la literatura y exploración del medio como las actividades rectoras que son propias de la infancia, mismas que posibilitan a los niños y niñas su relacionamiento con el mundo.

Así mismo, las actividades rectoras de la primera infancia orientan el camino hacia la educación inicial, no obstante, estas actividades están alejadas de comprenderse como medio para obtener otros aprendizajes, ya que en sí mismas posibilitan aprendizajes, el niño no juega, pinta o explora para aprender, pero es posible que aprenda cuando realiza dichas actividades. CIPI (2013).

Además, el MEN, (2014), en respuesta a su compromiso de orientar la Política Educativa, realizó entrega al país de la línea técnica para favorecer el desarrollo e implementación de la educación inicial en el marco de la atención integral de manera pertinente, oportuna y con calidad, mediante doce referentes técnicos, entre estos se destacan la serie de orientaciones pedagógicas del juego, arte, literatura y exploración del medio, cuyo objeto se fundamenta en promover el mejoramiento de la calidad de la educación inicial.

Ahora bien, en estos referentes técnicos se entiende que las actividades rectoras no se constituyen como medios, fines o estrategias para la implementación de acciones pedagógicas o educativas, puesto que consideran que al arte, juego, literatura y exploración del medio son inherentes a la naturaleza infantil. Por esto, las actividades rectoras se podrían considerar como contenidos de la educación inicial, en la que los niños y niñas encuentran formas de disfrute y acercamiento a experiencias que despierten en ellos interés, curiosidad, creatividad, exploración y diversas exploraciones artísticas que logren potenciar su desarrollo, sin que ello represente su instrumentalización. MEN, (2014).

Por consiguiente, estas actividades rectoras representan un papel protagónico en la educación para la primera infancia, ya que como se ha dicho potencian el desarrollo de las niñas y los niños desde interacciones que establecen en su vida cotidiana. Por esto, se habla de actividades constitutivas del desarrollo integral de las niñas y los niños y se asumen como elementos que orientan el trabajo pedagógico de las agentes educativas o madres comunitarias que se desempeñan en escenarios educativos de la primera infancia. MEN, (2014).

Por su parte, Jaramillo, (2014), afirma que las actividades rectoras deben aparecer de manera fundamental en la interacción con los niños y niñas, entendiendo que el juego es un dinamizador mediante el cual el niño, niña se relaciona con el mundo físico y social, mediante el arte se propicia las múltiples formas en que ellos se expresan, la literatura como una forma de comunicar, explorar y definir

sus experiencias y por último la exploración del medio estableciendo relaciones que les facilita la construcción de nuevos conocimientos.

De manera similar, el MEN (2014), en sus orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral, clarifica de manera independiente el significado de cada una de las actividades rectoras, de la siguiente manera:

Arte, entendida como una actividad inherente al desarrollo infantil, donde se gestan experiencias en que las ideas, emociones y perspectivas de ver la vida se manifiestan mediante ritmos, trazos, movimientos, gestos, entre otros, que son dotados de sentido y que llevan a establecer interacciones en sí mismo, con los demás y con la cultura. (MEN, 2014).

Juego, se constituye como una experiencia creadora y de interacciones placenteras con su entorno cercano y el mundo exterior, también considerado como un elemento cultural en el que se reflejan las construcciones de un contexto por ello los juegos tradicionales tienen un papel fundamental para configurar su forma particular de ser, de identificarse, de experimentar y descubrir sus capacidades y sus limitaciones, (MEN, 2014).

Literatura, actividad en la que se ofrecen experiencias literarias que nutren la lingüística mediante la música, la coreografía y las palabras, los libros que propician diálogos creativos entre imágenes e ideas, la literatura en la primera infancia abarca creaciones en las que se manifiesta el arte de jugar y de representar la experiencia a través de la lengua; arrullos, rondas, canciones, coplas, cuentos corporales, juegos de palabras, relatos, cuentos y leyendas que hacen parte de la herencia cultural y que se conjugan con la literatura infantil tradicional, (MEN, 2014)

Exploración del medio, actividad en la que se promuevan ambientes o experiencias que impulsan o avivan la curiosidad de indagar sobre el entorno con el que interactúan y en el cual transcurre las vidas de los niños y niñas, donde se les permite comprender que son individuos con capacidad de transformar o mejorar sus contextos, la interacción con los objetos y el reconocimiento de

sus propiedades, los tocan, los huelen, los prueban, los oyen, los mueven, los comparan, los seleccionan, es decir, actúan sobre estos, comprendiendo que estos objetos espacio no solo físico sino social y cultural, (MEN, 2014).

Ahora bien, el desarrollo de las actividades rectoras entendidas también como referentes técnicos para la educación inicial le otorgo identidad a la primera infancia, pues a partir de estas se comprenden cuáles son las formas de relacionarse con los niños y las niñas, de hacerles preguntas, de proponerles experiencias y sobre todo de escucharlos, observarlos y orientarlos en su hacer y ser tan particular, singular y diverso, (MEN, 2017).

También, las actividades rectoras posibilitan el diálogo con los niños y las niñas, además de favorecer aspectos culturales que ha construido la humanidad para que participen, reconozcan y vinculen como actores activos de su comunidad. A partir de estas actividades descubren las normas, acuerdos sociales, se acercan al mundo y a sus significados, armonizando esto con sus emociones, interpretaciones, sensaciones y pensamientos, (MEN, 2017).

Además, estas actividades constituyen el horizonte de trabajo para las agentes educativas en su cotidianidad laboral, lo que les genera retos en la manera de organizar pedagógicamente los procesos que se llevan a cabo en sus contextos educativos. Es en este ejercicio donde se propicia de manera intencionada el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas, las interacciones que se viven en la cotidianidad y que a su vez nutren las propuestas pedagógicas planteadas por las agentes educativas. MEN, (2017).

Metodología

El presente estudio de investigación busca comprender, describir y analizar los fenómenos, a través de las percepciones, significados y valoraciones producidos por las experiencias de los participantes, en este caso corresponde a las prácticas educativas adelantadas por las madres Comunitarias en relación con las actividades rectoras de la primera infancia y que son llevadas a cabo en los escenarios de los Hogares de Bienestar Familiar del municipio de Gámeza, Boyacá. Por lo cual la investigación se fundamenta en el enfoque cualitativo (Sampieri et al., 2014).

El trabajo investigativo implicó un proceso de indagación para comprender en profundidad el fenómeno, por lo que se utilizó como recurso metodológico el estudio de caso, entendiendo al fenómeno aquí estudiado como una situación social única que mereció interés de investigación, (Bisquera, 2009).

De acuerdo con lo anterior, este estudio se ubica en la línea de investigación de Gestión Educativa y desarrollo humano, dado que se posibilita la generación de conocimiento teórico en gestión educativa para el desarrollo humano, esto en articulación con las características contextuales de la población estudiada.

Estudio intrínseco de Casos

La modalidad de estudios de caso fue abordada desde la clasificación “estudio intrínseco de casos”, Stake (1998) citado por Bisquera, (2009), ya que implicó alcanzar una mayor comprensión del caso en sí mismo, centrándose más en lo específico que en lo general, puesto que el interés del estudio fue comprender las prácticas educativas en relación con las actividades rectoras de la primera infancia de este grupo de madres comunitarias de Gámeza, Boyacá.

Instrumentos para la recolección de información

El instrumento principal que se utilizó para recolectar la información fue la entrevista etnográfica de tipo semiestructurada, Vallejos y Angulo (2017), porque las preguntas se elaboraron

desde la consideración de la investigadora en relación con los objetivos y categorías previas de este estudio (Rol de la madre comunitaria (MC), concepto de: niño, niña y educación en primera infancia desde la interpretación de la MC, Metodologías de implementación de las Actividades Rectoras en las prácticas educativas de las MC y Prácticas Educativas de las MC y las actividades rectoras), además de tener en cuenta las apreciaciones de jueces externos como parte del proceso de validación del mismo.

De esta manera, en la formulación de las preguntas se consideró un abordaje que propiciara la opinión y percepción de las informantes que se desempeñan cotidianamente en un contexto, en este caso las Madres Comunitarias de los HCB del Municipio de Gámeza, Boyacá.

Este instrumento se halló el más pertinente para la investigación, dado que previo a la aplicación se planificaron los ámbitos sobre los que versarían las preguntas, a su vez estas preguntas se formularon con el propósito de obtener información desde sus perspectivas, incluyendo aspectos de sus valoraciones, motivaciones, deseos, creencias e interpretaciones en relación con sus prácticas educativas. Canales (2006) citado por Vallejos y Angulo (2017).

También, se utilizaron diez planeaciones pedagógicas elaboradas por cada una de las personas que participaron en este estudio, esto como segundo instrumento de recolección de información para triangularlos con los de la fuente primaria (entrevista semiestructurada), logrando aumentar de esta manera la certidumbre interpretativa. Vargas, (2011).

Selección de población y muestra

La población correspondió a las 18 madres comunitarias existentes en el Municipio de Gámeza, Boyacá, de las cuales se seleccionaron 10 de ellas como sujetos de estudio en esta investigación, para ello se utilizó la técnica de muestreo por conveniencia, Battaglia, (2008), citado por Sampieri, (2014), puesto que corresponden a personas disponibles con las cuales se tiene facilidad de acceso, ya que presentan una interacción y proximidad previa de tipo laboral con la investigadora.

Descripción de los sujetos de estudio

En este apartado se da a conocer las características de la población objeto de estudio que son las madres comunitarias del Municipio de Gámeza Boyacá (se llamará en adelante a las madres comunitarias con la siguiente abreviatura MC).

Tabla 1

Caracterización sociodemográfica de la población de estudio

	Genero		Rango de Edad				Tiempo de experiencia en el trabajo como MC			Nivel Educativo				Lugar de Residencia	
	Genero M	Genero F	20 a 30	31 a 40	41 a 50	Mas de 51	Entre 3 y 9 años	Entre 10 y 19 años	Mas de 20 años	Bachiller	Técnico PI	Licenciado	otro (Primaria)	Urbano	Rural
	1		1					1			1			1	
	1			1					1		1			1	
	1					1			1	1				1	
	1					1			1	1				1	
	1					1			1		1			1	
	1		1					1			1				1
	1			1					1		1		1	1	
	1				1				1		1				1
	1					1			1		1			1	
Total	0	10	0	2	2	6	0	2	8	2	7	0	1	7	3

Nota: Creación propia, información recolectada mediante instrumento de entrevista semiestructurada

Como se evidencia en la tabla 1, se da a conocer el análisis descriptivo a continuación sobre la caracterización sociodemográfica de la población de estudio:

Se identificó que el 60% de la población de estudio se encuentra en el rango de edad de 51 a 60 años(6 MC), un 20% en el rango de 41 a 50 (2 MC) y un 20% restante en el rango de 31 a 40 (2 MC).

El 80% de la población objeto de estudio cuentan con más de 20 años de experiencia en la labor como Madre Comunitaria(8 MC) el 20% restante presenta entre de 10 y 19 años de experiencia (2MC).

El 70% de las madres comunitarias objeto de estudio, cuentan con un nivel educativo correspondiente al técnico en atención a la Primera Infancia(7MC), un 20 % cuenta con la realización del bachiller(2MC) y el 10% restante cuenta con la realización de quinto grado de primaria(1MC).

El 70% de las madres comunitarias viven y cuentan con su hogar comunitario en el área urbana (7MC) y el 30 % restante en el casco rural(3MC).

Dados estos datos sociodemográficos, se analizó que, la mayoría de las madres comunitarias cuentan con amplia experiencia en este cargo y por lo tanto sus aportes en esta investigación se configuran de alto impacto, toda vez que se ubican desde las realidades históricas que han configurado la educación para la primera infancia desde referentes como el arte, juego, literatura y exploración del medio y como han evolucionado hasta la actualidad.

Además, la mayoría de estas madres comunitarias cuentan con estudios técnicos en primera infancia y las que no tienen estos estudios, se han desempeñado por más de 20 años en el cargo, lo que a su vez aporta perspectivas desde lo empírico, desde sus experiencias e interacciones, desde la historia y sus valoraciones, desde la construcción de conocimiento colectivo con sus pares.

También, las madres comunitarias objeto de este estudio se desempeñan tanto en áreas urbanas como rurales, identificando que, aunque son características y condiciones diferentes se caracterizan por desarrollar prácticas que están permeadas por elementos de las actividades rectoras, pero que se diferencian en los para qué, y cómo educar ya que los contextos, las particularidades e interacciones de los niños, niñas y familias así lo requieren.

Criterios de inclusión

Se tuvieron en cuenta criterios de inclusión, tales como: personas que se desempeñen como madres comunitarias en el municipio de Gámeza, Boyacá, que presenten disponibilidad de tiempo, interés y voluntad de participación en la investigación, que cumplan con amplia experiencia en el cargo, por lo que se estableció que debían contar con más de 10 años en el desempeño de esta labor, entendiendo que bajo este criterio se pudiera recabar la mayor cantidad de información posible.

Fases del Proceso de Investigación

En la Tabla 2, se presenta la ruta metodológica con la que abordo el presente estudio de investigación está basada en las cinco fases que propone Montero y León, (2002) citado por Bisquera, (2009), mediante las cuales se desarrollaron acciones que dieron respuesta a los objetivos de la investigación, tal como se presenta a continuación.

Tabla 2

Fases de la investigación

Fases	Objetivos específicos de la investigación		
	Identificar las prácticas educativas de las Madres Comunitarias de Gámeza, Boyacá desde las actividades rectoras de la primera infancia.	Caracterizar las prácticas educativas de las Madres Comunitarias de Gámeza, Boyacá desde las actividades rectoras de la primera infancia.	Analizar las prácticas educativas de las Madres Comunitarias de Gámeza, Boyacá, desde las actividades rectoras.
1. La Selección y definición del caso	Producto de las fases 1,2 y 3, fue emergiendo el reconocimiento de las prácticas educativas de las Madres Comunitarias de Gámeza, Boyacá desde las actividades rectoras.		
2. La elaboración de preguntas de investigación			

Fases	Objetivos específicos de la investigación	
3.La localización de las fuentes de datos	Para el cumplimiento de este objetivo se tuvo como referencia la triangulación de la información recabada mediante la documentación primaria(entrevista) y secundaria (análisis planeaciones pedagógicas)	
4.El análisis e interpretación	Mediante las fases 4 y 5, se realizó abordaje de este objetivo, logrando presentar un análisis a profundidad del fenómeno correspondiente a las prácticas educativas de las Madres Comunitarias de Gámeza, Boyacá, desde las actividades rectoras.	
5. Elaboración del informe		

Nota: creación propia

La Selección y definición del caso

En esta primera etapa, se realizó un ejercicio reflexivo, basado en la experiencia, observación e interacción previa de tipo laboral con las personas seleccionadas en este estudio investigativo, donde surge la selección del caso denominado comprensión de prácticas educativas en relación con las actividades rectoras y se delimita el ámbito y los sujetos con los que es relevante el estudio, siendo este la educación en primera infancia con madres comunitarias de los servicios tradicionales de los HCB del Municipio de Gámeza, Boyacá, así mismo se realiza búsqueda de información teórico conceptual que ayuda a formular el problema, objetivos y categorías de investigación.

La elaboración de preguntas de investigación

Una vez identificado el problema de investigación, se realizó indagación de la bibliografía relacionada con el tema que se planteó investigar en fase anterior, lo que también ayudo en el momento de formular una serie de preguntas que generaron especial interés y que llevaron a enunciar una pregunta problematizadora, que a su vez contribuyo a la orientación de las temáticas y a la recogida de los datos.

La localización de las fuentes de datos

En esta fase se seleccionaron los sujetos de investigación, así como los criterios de inclusión, también se formuló el abordaje metodológico que más se adaptó a los objetivos de la investigación. Además, se dio paso a la construcción de los instrumentos de recolección de información mediante la entrevista semiestructurada y la matriz de análisis documental de las planeaciones pedagógicas elaboradas por las madres comunitarias que participaron en este estudio investigativo.

Fases de la construcción y validación del instrumento primario***Elaboración preliminar de instrumento de recolección de datos***

En orientación con docente asesor del trabajo de grado, se realizó elaboración y revisión de consolidado de preguntas preliminares, teniendo como criterio principal la coherencia de preguntas con categorías previas y objetivos de la investigación, realizando ajustes en redacción, ortografía y desistimiento de preguntas no relevantes. En este primer documento se establecen 42 preguntas.

Selección de Jueces expertos:

Una vez realizada la fase anterior, se procedió en concertación con docente asesor a identificar y seleccionar posibles Jueces expertos para validación del instrumento: Teniendo presente como criterios de selección la formación educativa en pedagogía y experiencia en procesos de primera infancia, por esto se seleccionan a dos docentes de la UPTC que cumplen con este perfil y a su vez se

solicita apoyo técnico a la subdirección de monitoreo y evaluación del ICBF sede Nacional. (Ver anexos N.º 4 y 5).

Validación de instrumento Jueces Expertos

Se elaboró instrumento: planilla Juicio de Expertos, basados en el modelo de (Escobar y Cuervo, 2008). Luego, se envió solicitud a Jueces Expertos seleccionados, quienes manifiestan disposición y apoyo frente al mismo. (Ver anexo 3)

Ajustes a instrumento de recolección de Información de acuerdo a conceptos recibidos: Una vez recibido y analizado los tres conceptos de jueces expertos, se realizan ajustes al instrumento y a su vez se ajustó objetivo específico de la investigación sin afectar las categorías o dimensiones tenidas en cuenta para la elaboración del instrumento de recolección, además se reestructuran algunas preguntas con redacción más sencilla y familiarizada a los conceptos que manejan las madres comunitarias, se descartan algunas preguntas que no aportan a la investigación y a su vez se desiste de preguntas cerradas que no son acordes a la entrevista semiestructurada. Realizados estos ajustes el instrumento queda con 27 preguntas. (Ver Anexos N.º 6, 7 y 8).

Validación de instrumento prueba piloto

Realizados los ajustes anteriores al instrumento de recolección de información, se procede a validación de este mediante aplicación de prueba piloto a dos madres comunitarias con características similares a las personas objeto de estudio y que se desempeñan laboralmente en diferentes municipios.

En primera aplicación prueba piloto se formulan 31 preguntas a la participante, donde a través de proceso observacional y de la percepción obtenida de la entrevista, se realizan ajustes en redacción de algunas preguntas y a su vez se reestructuran otras en una sola donde se obtiene la información deseada sin plantear más ítems que conducen a lo mismo. Hecho esto, el instrumento se delimita a 27 preguntas, en este procedimiento de prueba piloto se realizan Fichas de Observación para el seguimiento y determinación de la validación de este instrumento. (Ver Anexo 9).

En segunda aplicación de instrumento prueba piloto, se identifica que los 27 ítems de preguntas cumplen con criterios de suficiencia, relevancia, coherencia y claridad. (ver Anexo N.º 2)

Planeaciones pedagógicas

Para facilitar la comprensión en profundidad del fenómeno de estudio en esta investigación, también se optó por utilizar como técnica de recolección de información el análisis documental de las planeaciones pedagógicas elaboradas por las madres comunitarias que participaron en este estudio, realizando transcripción de estas para luego relacionarlas con las categorías previas de la investigación.

Aplicación del instrumento primario (entrevista semiestructurada)

Posterior al proceso de validación de la entrevista etnográfica de tipo semiestructurada, se procedió a aplicar el instrumento a las 10 madres comunitarias de Gámeza, Boyacá, de las cuales cuatro fueron aplicadas de manera presencial en sus HCB, las seis restantes se realizaron mediante videoconferencia en sistema Meet, esto dado a la situación coyuntural con ocasión de la pandemia Covid -19.

Pese a esta dificultad, se logró resolver la aplicación del instrumento mediante la virtualidad, así mismo en las dos estrategias utilizadas se pudo percibir que las madres comunitarias entrevistadas no presentaron sensación de sentirse evaluadas o cuestionadas, lo que se atribuye al nivel de confianza establecido con la investigadora, lo que llevo a un ambiente de diálogo y de actuación armónica.

Para registrar las entrevistas presenciales se utilizaron recursos como documento de consentimiento informado, documento entrevista semiestructurada y grabadora de voz. Para la entrevista en medio virtual se utilizó consentimiento informado verbal y en medio scanner, y videograbación.

El análisis e interpretación de la información

En esta fase, se utilizó como técnica de Análisis la teoría fundamentada vinculando categorías mediante la codificación Axial, (San Martín, 2013) en la que se procedió a identificar relaciones entre las

categorías obtenidas en la codificación abierta y sus subcategorías, para ello se utilizó del software atlas Ti, con el cual se implantaron acciones que sugiere el autor ya mencionado, siendo estas las siguientes:

- Acomodar las características de una categoría y sus dimensiones (codificación abierta)
- Identificación de condiciones, acciones e interacciones asociadas al fenómeno que se estudia en esta investigación.
- Relacionar una categoría con sus subcategorías
- Hallar claves en los datos que denoten como se pueden relacionar las categorías entre sí.

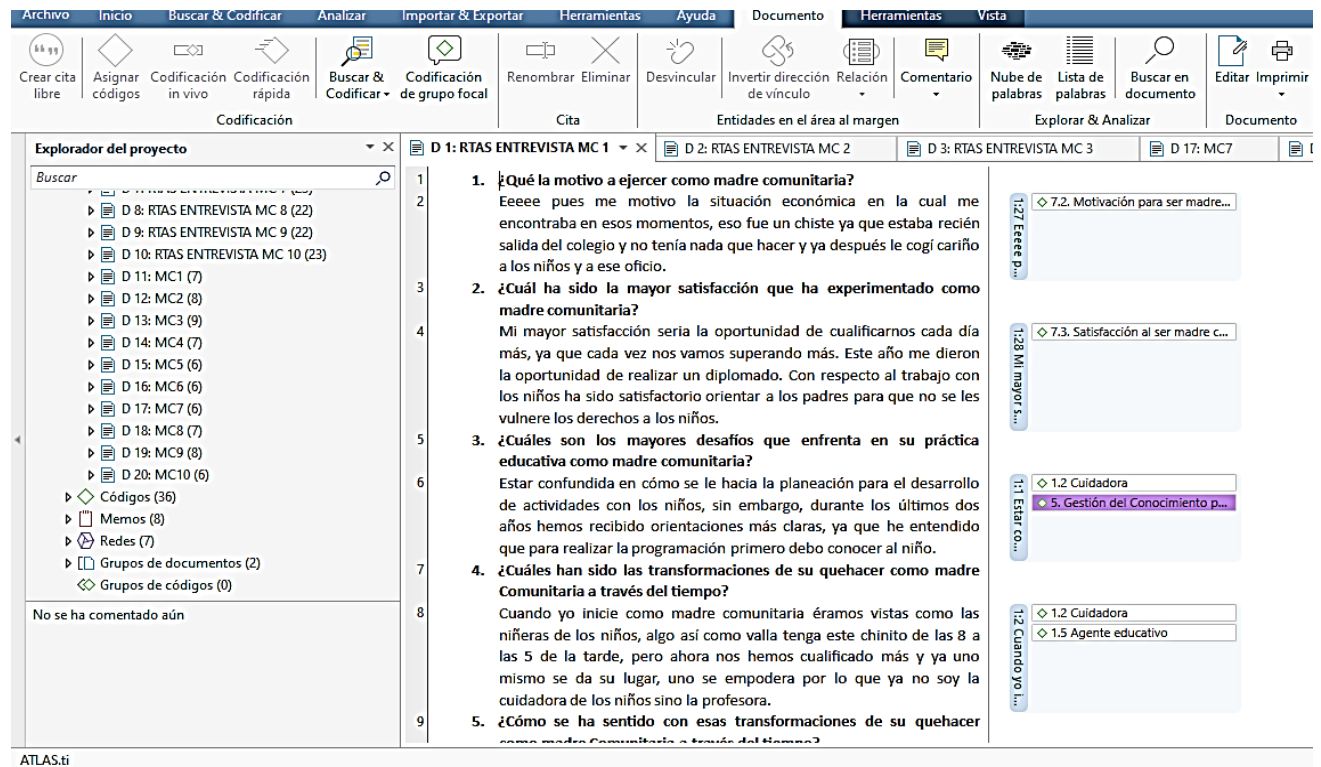
Análisis de Resultados

En el presente apartado, se presentan los resultados que arrojó el estudio de investigación, para lo cual se utilizó el software Atlas ti (ver figura 1), con el que se realizó la creación del proyecto de análisis de información a partir del proceso denominado codificación, el cual se basó en la relación de categorías de análisis con los documentos primarios que contienen la transcripción o copia fiel de la información recolectada que se utilizó en la investigación, en este caso, las entrevistas realizadas a las madres comunitarias y 10 planeaciones pedagógicas como parte de documentos secundarios que posibilitaron la triangulación de la información.

Así, se procedió a cargar 10 entrevistas, 10 planeaciones pedagógicas al programa y 4 categorías de análisis que se establecieron previamente, estas fueron: 1. Rol de la madre comunitaria, 2. Concepto de: niño, niña y educación en primera infancia desde la interpretación de la MC, 3. Metodologías de implementación de las Actividades Rectoras en las prácticas educativas de las MC, 4. Prácticas Educativas de las MC y actividades rectoras.

Figura 1

Unidad Hermenéutica en Atlas ti



Nota: La imagen representa la creación de la unidad hermenéutica, compuesta por los documentos primarios, códigos, memos y redes generados mediante Software Atlas ti versión 9.

Con el análisis de las entrevistas, las planeaciones pedagógicas y el cruce de las categorías previas fueron apareciendo otras categorías de análisis, tal como se representa en la Tabla 3 y las cuales se constituyen como categorías emergentes.

Tabla 3

Categorías de análisis

Nombre	Tipo de Categoría
1. Rol de la Madre Comunitaria	Previa
1.1. Madre	Emergente
1.2. Cuidadora	Emergente
1.3. Gestora Social y trabajo comunitario	Emergente
1.4. Transformación Social	Emergente
1.5. Agente educativa	Emergente
1.6. Burocrático	Emergente
2. Conceptualización de: Niño, niña, educación inicial desde la interpretación de la Madre comunitaria	Previa
2.1. Conceptualización niño/niña	Emergente
2.2. Conceptualización educación inicial	Emergente
3. Metodologías de implementación de las Actividades Rectoras	Previa
3.1. Vinculación de la familia al proceso educativo.	Emergente
3.2. Actividades asociadas al Arte	Emergente
3.3. Actividades asociadas a la exploración del medio	Emergente
3.4. Actividades asociadas a la literatura	Emergente
3.5. Actividades asociadas al juego	Emergente
3.6. Planeación pedagógica	Emergente
3.7. Ambientes enriquecidos	Emergente
3.8. Importancia y fortalecimiento de prácticas educativas	Emergente
4. Prácticas educativas de las madres comunitarias y actividades rectoras	Previa

4.1. Actividad-Indagar	Previa
4.2. Actividad-Proyectar	Previa
4.3. Actividad-vivir la experiencia	Previa
4.4. Actividad-Valorar el proceso	Emergente
5. Gestión de conocimiento propio de las Madres comunitarias	Emergente
6. Otros aspectos del proceso educativo	Emergente
6.1. Dificultades del proceso educativo	Emergente
6.2. Implementación de enfoque de derechos	Emergente
6.3. Intencionalidad	Emergente
6.4. Percepción frente a la política	Emergente
6.5. Seguimiento al desarrollo	Emergente
7. Otros aspectos relevantes frente a las madres comunitarias	Emergente
7.1. Aporte de la experiencia en la práctica	Emergente
7.2. Motivación para ser madre comunitaria	Emergente
7.3. Satisfacción al ser madre comunitaria	Emergente
7.4. Talento Humano idóneo y calificado	Emergente

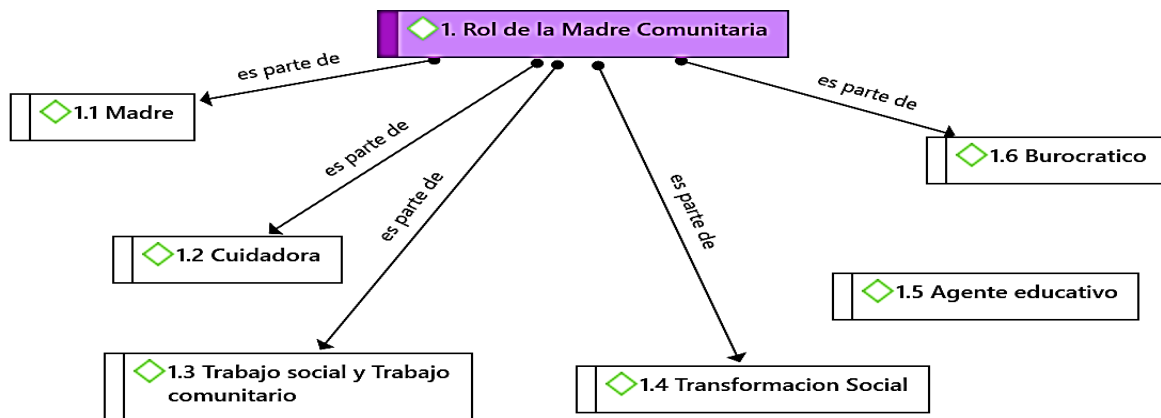
Por lo tanto, se realiza una breve descripción de los resultados en las categorías más relevantes.

Rol de la madre comunitaria

En la Figura 2, se presentan los diferentes roles bajo los cuales las madres comunitarias visibilizan su labor en el marco de su quehacer educativo con la primera infancia.

Figura 2

Red rol de la madre comunitaria



Nota: Red semántica abstraída del software Atlas Ti versión 9.

Frente al rol que desempeñan las madres comunitarias, se identificaron distintos roles a partir de lo que estas enunciaron cuando se referían a su labor. Así, para la mayoría de ellas, el rol de la madre comunitaria está encaminado a una labor principalmente de cuidado de los niños y niñas:

Un día como madre comunitaria empieza con la madrugada a las 5 de la mañana, asear la casa, preparar el desayuno, la colada, adelantar el almuerzo, estar pendiente de la llegada de los niños, empieza la actividad con los niños, onces, aseo, entre otras cosas. (Relato Entrevista 10).

Así mismo, ese rol se ha visto reflejado en relación con una labor y posición de líder, gestora social y trabajo comunitario, pues algunas de ellas se ven como personas que influyen en el desarrollo de los niños y niñas y de la comunidad:

Ser madre comunitaria para mi es un orgullo porque me ven como mucho respeto en mi comunidad. Como una persona capacitada para ayudar a los niños y a sus familias para que reciban una buena educación inicial. (Relato entrevista 4).

Desde lo comentado por las madres comunitarias, su rol se ha venido transformando con el paso de los años y con las nuevas exigencias que se han establecido desde el ICBF para brindar una atención de calidad a los beneficiarios del programa. Así, fue posible evidenciar como ese rol también es ahora un rol de agente educativa, pero también, un rol burocrático:

Cuando yo inicie como madre comunitaria éramos vistas como las niñeras de los niños, algo así como vaya tenga este chinito de las 8 a las 5 de la tarde, pero ahora nos hemos cualificado más y ya uno mismo se da su lugar, uno se empodera por lo que ya no soy la cuidadora de los niños sino la profesora (Relato entrevista 1).

Cuando nosotras iniciamos nuestra labor era cuidarlos, jugar, salir a los potreros, era más chévere porque teníamos más tiempo para ellos, ahorita en la actualidad y con los avances de cada año ya no somos esas madres cuidadoras, ya pasamos a ser educadoras, al pasar a ser

educadoras entonces ya el rol nos cambió porque además de ser cuidadoras tenemos la carga de la papelería (Relato entrevista 3).

Por último, en las planeaciones este rol no se logró identificar tan fácilmente, desde la lectura que se puede dar a la forma en cómo se describe el desarrollo de las actividades se puede establecer que este rol va en dos vías, por un lado, asociado a actividades de cuidado, como la siguiente agente educativa, donde se promueven actividades asociadas al cuidado:

Desarrollo de la actividad, Salimos al salón y hablamos sobre la importancia, de la limpieza, de nuestro cuerpo, ropa y que estos nos ayudan a tener una buena salud. (Planeación MC4)

Y, por otro lado, las asociadas con el rol de agente educativa, en las que las docentes planean actividades enfocadas a gestar un desarrollo integral, haciendo uso de las actividades rectoras:

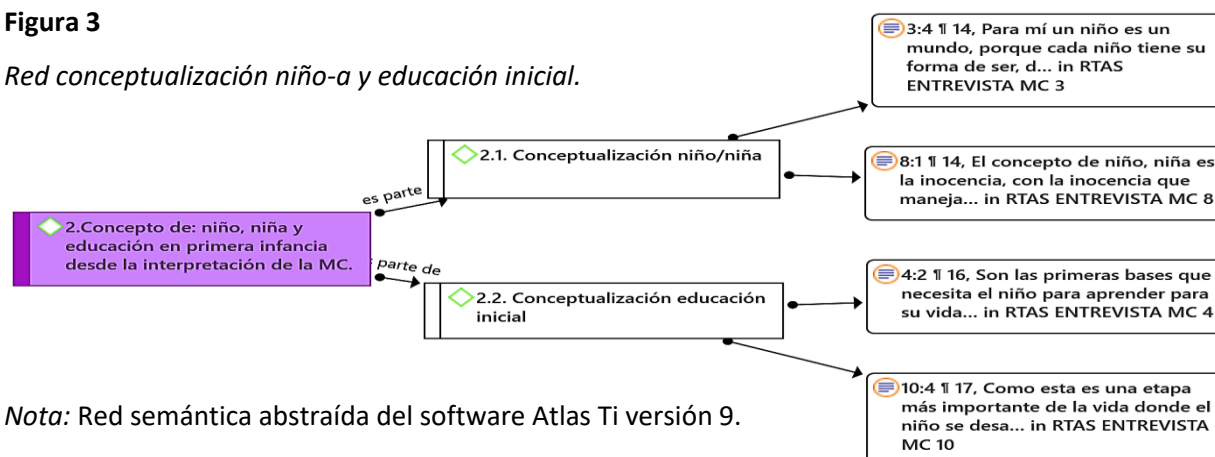
Desarrollo de la actividad, tenemos acondicionado el salón acorde al tema, prestando atención por medio de ejemplos, enseño a niños y niñas la importancia de cuidar nuestro cuerpo, reconocer habilidades y destrezas. Con ayuda de los niños y niñas vamos a hacer la cartelera de este mes, explorando mi cuerpo, hacemos ronda cantando con ánimo (Planeación MC9).

Conceptualización de niño, niña y educación para la primera infancia

Frente a la conceptualización de niño, niña y educación para la primera infancia desde la interpretación de la madre comunitaria se muestra en la Figura 3 las definiciones de mayor impacto y co-ocurrencias entre los distintos conceptos obtenidos.

Figura 3

Red conceptualización niño-a y educación inicial.



Nota: Red semántica abstraída del software Atlas Ti versión 9.

Fue un lugar común encontrar que las madres comunitarias se refirieran a los niños y las niñas como seres inocentes, tiernos, dulces, alegres, pero también, como seres que necesitan de la educación y que están dispuestos a aprender:

Para mí un niño es un mundo, porque cada niño tiene su forma de ser, de pensar de desarrollarse y de hacer, entonces tanto uno aprende con el niño como el niño aprende de uno, pero en realidad el niño le enseña a uno muchas cosas (Relato entrevista 3).

Por otro lado, frente al concepto de educación inicial, las madres comunitarias se refirieron a ella como un proceso fundamental en el desarrollo del ser humano, donde se aprenden capacidades y habilidades esenciales para la vida, como adquirir destrezas para seguir las normas, el relacionamiento con los otros y el desarrollo de prácticas culturales:

Son las primeras bases que necesita el niño para aprender para su vida, o como una base fundamental para hacer la persona que es, un niño desde el hogar se ve lo que van a hacer, yo he tenido niños que son muy pilosos, que comparten, hay otros que no les gusta hacer nada y uno tiene que comprender a ese niño, si le falta afecto, atención o tiene problemas en la casa. (Relato entrevista 4).

Incluso una de las docentes se refirió a la relación que hay entre la educación inicial con las actividades rectoras:

Como esta es una etapa más importante de la vida donde el niño se desarrolla y yo impulso sus capacidades mediante las actividades rectoras. (Relato entrevista 10).

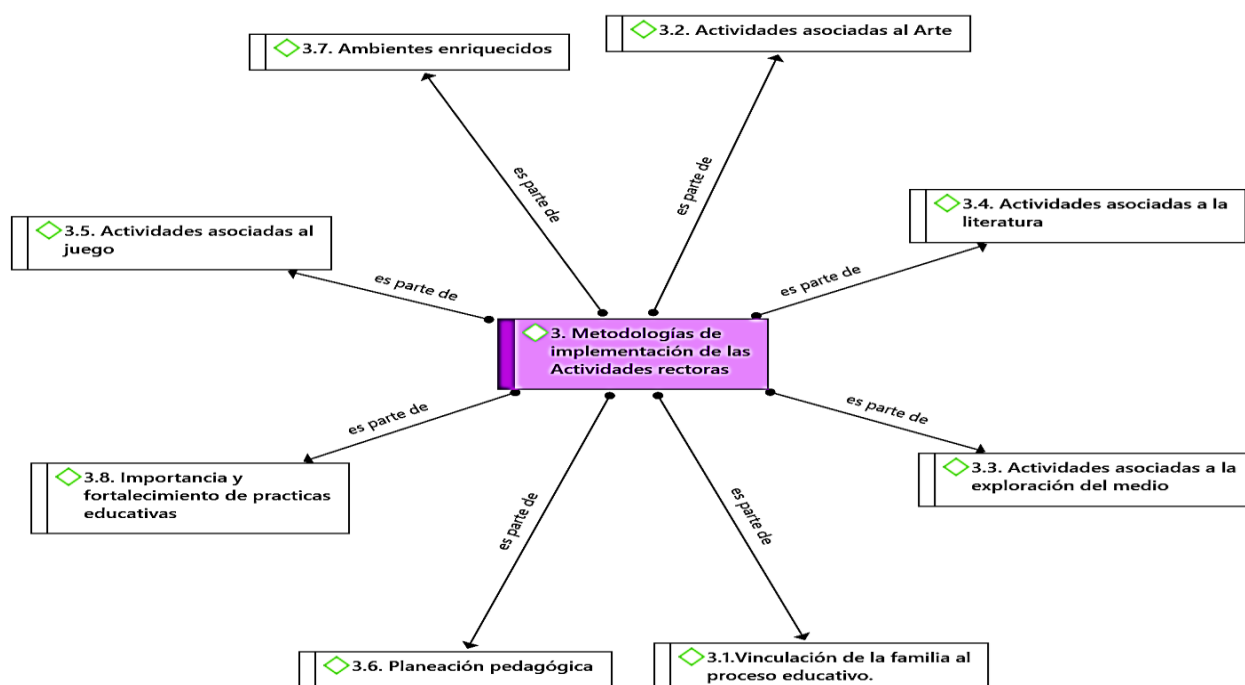
Frente a esta categoría, en las planeaciones no se dieron resultados significativos.

Metodologías de implementación de las Actividades Rectoras

En la figura 4, se muestran las distintas metodologías utilizadas por las madres comunitarias para promover sus procesos educativos y las cuales están articuladas fundamentalmente por actividades artísticas, de juego, literatura y exploración del medio.

Figura 4

Red metodologías de implementación de las actividades rectoras.



Nota: Red semántica abstraída del software Atlas Ti versión 9.

Dentro de las metodologías de implementación de las actividades rectoras se evidenció que todas las madres comunitarias participantes recurren a ellas para promover su proceso educativo, en mayor medida, en las referentes a al juego y la literatura, cabe señalar que estas actividades también se utilizan para hacer un seguimiento al desarrollo de los niños y las niñas:

Yo las implemento más que todo con el juego, muchas veces yo les propongo cantos, les doy los juguetes, hacemos juegos de carreras, y otras veces ellos mismos sin darme cuenta se inventan sus propios juegos. (Relato entrevista 9).

Las actividades mmm, mirar como el niño se está desarrollando lingüísticamente, si el niño está hablando bien a su edad correspondiente o si tiene problemas de lenguaje, entonces yo utilizo rimas, cuentos o hasta trabalenguas y con el padre de familia se le orienta para que no le utilice lenguaje a media lengua (Relato entrevista 5).

De igual forma se destaca que muchas de ellas implementan las actividades rectoras de manera simultánea:

Yo les tengo cuentos, lecturas, juguetes para que ellos exploren, también cuando noto que están aburridos o hasta agresivos o difíciles los saco al parque para que pueda contemplar el ambiente, para que hagan preguntas y para que interactúen con lo que tiene el contexto (Entrevista 5).

Asimismo, es importante señalar que las madres comunitarias también implementan las actividades rectoras por medio del proceso de planeación pedagógica, en donde suelen basarse en las necesidades emocionales que tiene cada niño y niña en relación con su proceso de aprendizaje y desarrollo, y con base a ello, establecen las actividades pedagógicas:

Aspectos como el diario vivir de un niño cómo llego al niño, si llegó triste, si llego alegre, si llego hablador, son varios aspectos en que miro y observo como llego el niño. Yo programo, por ejemplo; esta semana vamos a ver el juego, el baile, pero resulta que me llego un niño triste o que llegó a contar que los papás le pegaron o que se agarraron o que estaban tomando, entonces a veces uno tiene que cambiar esa programación por él, cómo se dice, por subirle el ánimo del niño (Relato entrevista 8).

Por lo tanto, para ellas resulta de gran importancia la vinculación de las actividades rectoras en las prácticas educativas:

Sí señora harto, porque uno tiene ya como una ayuda o como un soplete que se dice un para poder manejar el trabajo, como para no llegar y simplemente a improvisar qué voy a hacer si no ya uno tiene como una base para el trabajo y para la programación pedagógica (Relato entrevista 8).

Otro aspecto para destacar es que las madres comunitarias suelen vincular a los miembros de la familia en el proceso pedagógico, en la planeación y también en la implementación de las actividades rectoras:

Tengo en cuenta las necesidades de cada familia para poder hacer la planeación pedagógica, acorde a los que voy a realizar diariamente. (Relato entrevista 9).

Hay que conocer las familias entonces uno va a las casas para conocer de donde viene el niño, para poderlo educar, para saber qué hacer entonces una nota que hay mucha necesidad, porque el padre de familia no tiene para comprarle juguetes a los niños, entonces yo implementaba que los niños trabajarán con botellita de gaseosa o garrafas de aceite grandes para que los padres plantaran y en un año cada niño traía una matica, entonces le enseñamos al niño a cuidar el medio ambiente y hacer creativo, ya que ellos la cuidaban y luego la llevaban a la casa para seguir cuidándola, también jugando en la vida todo es más fácil, cartillas animadas, a ellos les gusta mucho. (Relato entrevista 3).

De igual manera, se destaca también que otro de los aspectos en los que se puede evidenciar la implementación de las actividades rectoras está asociado con la disposición de ambientes enriquecidos de aprendizaje:

Son aquellos ambientes que uno como madre comunitaria crea para hacer más emotiva la actividad que va a desarrollar, yo utilizo dibujos, juegos, obstáculos que tengan impacto con la actividad y hacerlo más llamativo para que sea fácil al desarrollar y lograr el objetivo propuesto (Relato entrevista 10).

En cuanto a las planeaciones pedagógicas, en ellas se pudo evidenciar que en algunas ocasiones las madres comunitarias vinculan a la familia como partícipe del proceso pedagógico. Por otra parte, de manera recurrente, se pudo evidenciar que los ambientes enriquecidos son un aspecto relevante en las planeaciones, en los que se suele dedicar un espacio asociado a la organización del ambiente educativo para fomentar el aprendizaje, tal como lo evidencian los siguientes fragmentos de algunas planeaciones:

Materiales a utilizar: formatos de asistencia, medio pliego de cartulina, papel silueta de colores, imagen sobre el niño y su cuerpo. Material para jugar, rondas infantiles y mucha alegría.

Organización del espacio pedagógico: provocación; el espacio está ambientado con la cartelera del proyecto que exploraremos este mes: El Niño y su Cuerpo. (Planeación MC9).

Incluso esta madre comunitaria articula ese ambiente enriquecido con las actividades rectoras: Materiales utilizados: Rincones del juego, arte, literatura, mesa, tarjetas humanas. Organización del espacio pedagógico/ambiente educativo: Organizamos el espacio, colocamos las colchonetas para acomodarlas y dejar el material al alcance y por medio de una mesa redonda para desarrollar la actividad. (Planeación MC1).

Por otra parte, otro asunto relevante tiene que ver con la implementación de las actividades rectoras, lo cual fue muy evidente en los diversos momentos planteados en las planeaciones pedagógicas. Así, estas se presentan inicialmente al momento de planear el ambiente enriquecido, en donde se enuncian los materiales a utilizar en la jornada, en los que fue común encontrar materiales como pintura, música, canciones, etc. De igual forma, en la parte inicial de la actividad, que las madres comunitarias comentan como “inicio de la actividad”, allí suelen realizar actividades asociadas al arte, por medio de la música y la danza, para ambientar el espacio:

Inicio de la actividad: Iniciamos el día con una oración, llamado a lista, nos integramos con canciones y dinámicas. (Planeación MC3).

Ahora, en relación con el momento “desarrollo de la actividad” se pudo evidenciar la integración de otras actividades rectoras, como el juego y la literatura, por su puesto también, lo relacionado con el arte, especialmente con la música y la danza:

Desarrollo de la actividad: Cantamos y haremos mímicas con música infantil, cuando tengo muchas ganas de gritar, aplaudir, bailar, etc. Bailaremos todos juntos como baila el sapito, chuchugua (Planeación MC10).

Desarrollo de la actividad, seguido de la motivación seguimos a las mesas, pasamos a observar el material y que vamos a hacer, luego organizados en sus sillas les muestro una carita feliz hecha

en desechable, le doy a cada niño una carita con diferentes emociones, estados de ánimo, los identificamos mediante la expresión de mi cara, saco el libro de cuentos y leemos según sea la emoción, levantamos la carita, cuidar de ella porque es nuestra carita. (Planeación MC6).

Desarrollo de la actividad, conversamos sobre la importancia de los alimentos, hacemos la silueta de nuestras frutas favoritas, jugamos al rol de la familia (Planeación MC3).

Por último, en relación con el momento “actividad de cierre”, fue común encontrar también que es este se cierre la actividad pedagógica con una actividad rectora alegre, por lo que el juego y la música fueron recurrentes:

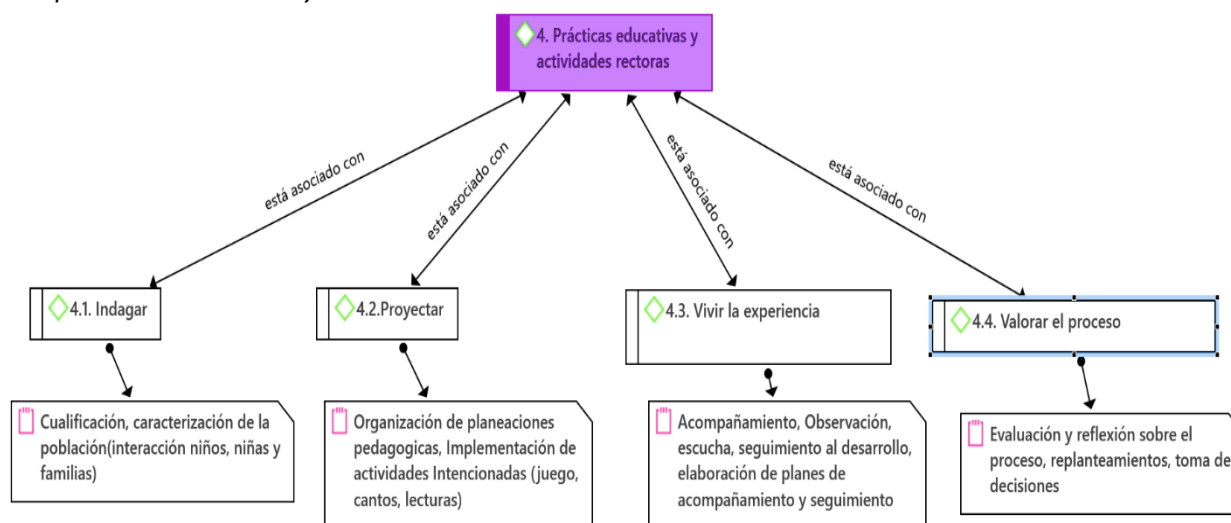
Cierre de la actividad: finalizaremos la actividad, organizando el salón de juegos y terminamos con la canción " adiós adiós" (Planeación MC10).

Prácticas Educativas y Actividades Rectoras

En la figura 5, se expone las distintas actividades que se configuran como las prácticas educativas que desarrollan las madres comunitarias, así como los diferentes momentos en que estas actividades se llevan a cabo.

Figura 5

Red prácticas educativas y actividades rectoras



Nota: Red semántica abstraída del software Atlas Ti versión 9.

Esta categoría se asocia con las subcategorías presentadas anteriormente, especialmente, con el momento de saber proyectar la planeación pedagógica, en la que de manera intencionada se organizan actividades de jugos, cantos, lecturas como elementos que propician las interacciones entre los niños y niñas, también, cuando nos referimos a las actividades de indagación, estas se asociaron con el momento de “inicio de la actividad”, Actividades de vivir la experiencia, con el momento de “Desarrollo de la actividad”, Actividades de valoración del proceso con “Cierre de la actividad”; y finalmente, los resultados de la actividad asociados con las “Observaciones” que las madres comunitarias establecieron en las planeaciones.

Como se comentó, estos momentos vinculan las actividades rectoras para desarrollar la intencionalidad planteada en la planeación, así como, la práctica educativa a implementar. De esto se destaca que, en esas actividades de proyección, en las entrevistas las agentes educativas manifiestan que siempre se cualifican para poder realizar un buen proceso de planeación y de implementación de las prácticas educativas, así mismo, que tienen en cuenta necesidades del contexto, la participación de la familia, y el estado de desarrollo de los niños y niñas. Igualmente, que aquí se tiene en cuenta lo referente a la implementación de las actividades rectoras:

Todos los días en mi planeación y proyecto pedagógico incluso la literatura, el juego y la exploración del medio porque son esas bases que hacen que los niños mejoren su desarrollo sin que se sientan presionados. (Entrevista MC3).

Por otra parte, en las planeaciones, esta actividad se asocia con actividades de introducción, en las que se busca que los niños se “suelten”, por lo que se suele hacer una actividad asociada al canto, el baile, o el juego, así mismo, con actividades religiosas como “oraciones”.

En relación con las Actividades de vivir la experiencia, en ellas, también, como se comentó anteriormente, se vinculan actividades rectoras asociadas a la literatura, el arte, el juego y la exploración del medio. Como lo comenta esta madre comunitaria en una de las entrevistas:

Pues procuro que el niño venga a mi hogar a divertirse, a compartir con sus compañeros, que la pasen chévere, que se relajen, que jueguen, que sean felices mientras aprenden jugando. El arte mediante pintura, la exploración mediante el trabajo que hacemos ejercicios reales con semillas o con peras para experimentar sensaciones (Entrevista MC7).

Esto también se evidenció en las planeaciones de las madres comunitarias, en las que el desarrollo de las actividades está atravesado por el uso del juego, el arte, la exploración del medio y la literatura como mecanismos que permiten abordar las temáticas que van a trabajar durante el encuentro, pero también, como mecanismo para promover el desarrollo integral:

Desarrollo de la actividad: cada niño y niña se ubicará en una colchoneta y pondremos un video musical en televisión, donde empezaremos a tocar todas las partes de nuestro cuerpo nombrándolo para lograr aprender cada parte. (Planeación MC7).

Desarrollo de la actividad, tenemos acondicionado el salón acorde al tema, prestando atención por medio de ejemplos, enseño a niños y niñas la importancia de cuidar nuestro cuerpo, reconocer habilidades y destrezas. Con ayuda de los niños y niñas vamos a hacer la cartelera de este mes, explorando mi cuerpo, hacemos ronda cantando con ánimo (Planeación MC9).

En cuanto a las Actividades de valoración del proceso, se encontró que en algunas planeaciones las madres comunitarias suelen dar cierre a la actividad o al encuentro indagando en los niños y niñas sobre los temas tratados para dar cuenta de los resultados esperados del encuentro, es decir, de los aprendizajes generados en los niños y niñas:

Cierre de la actividad: observamos y socializamos el cuento narrado, socializo que diferentes estados de ánimo tenían el cuento según sus partes con gestos, cual sintió miedo y por qué (Planeación MC6).

Y por esta vía, es que se da otro aspecto relacionado con las prácticas asociados a esos resultados de las actividades desarrolladas, así como, de algunas conclusiones que de ellas se pueden generar.

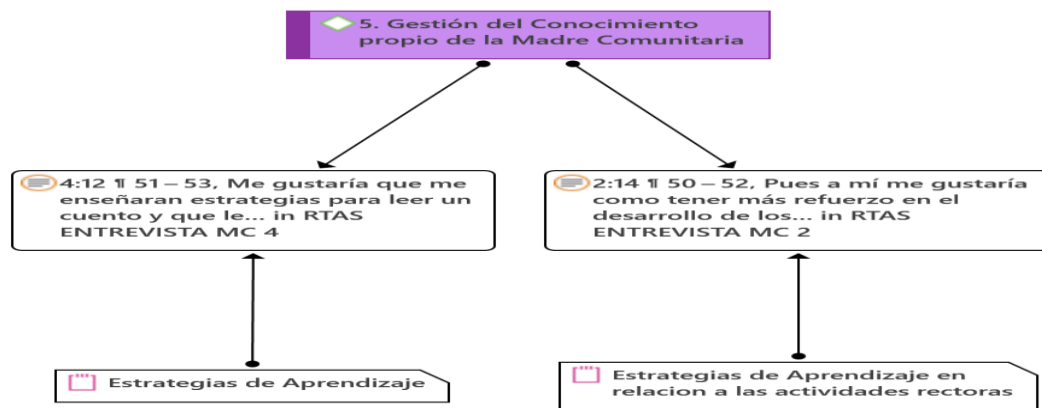
Observaciones: Esta actividad permitió que los niños hagan preguntas sobre sus partes del cuerpo, logrando entender cuáles son muy privadas que nadie más que él, las puede manipular (Planeación MC7).

Estrategias de aprendizaje de las Madres comunitarias

En esta categoría, se presentan los aspectos característicos que representan la gestión del conocimiento propio de la madre comunitaria, esto desde sus intereses y necesidades formativas, tal como se representa en la Figura 6.

Figura 6

Red Estrategias de aprendizaje de las madres comunitarias



Nota: Red semántica abstraída del software Atlas Ti versión 9.

En relación con las estrategias de aprendizaje propuestas por las madres comunitarias se señala que ellas destacan la labor que realiza el ICBF al capacitarlas, sin embargo, algunas de ellas refieren que estas capacitaciones a veces no aportan lo que se espera de ellas, pues son muy teóricas o repetitivas en los temas, otras aluden a que estas capacitaciones no son suficientes, que se requiere mayor intensidad horaria en las mismas:

Son como muy pocas, si nos dieran más apoyo pedagógico todo sería mejor, y cuando no las dan deberían durar más tiempo porque es muy corto para trabajar, son a veces cada tres meses entonces uno queda volando todo, deberían ser más seguidos para aprender más. La metodología algunas veces son solo hablar, hablar y hablar y sería mejor como estar viendo como se hace para uno aprender más (Relato entrevista 6).

Algunas madres comunitarias presentan interés por aprender metodologías concretas de implementación de las actividades rectoras, programación o planeación pedagógica, es decir, aspectos referentes al componente pedagógico del programa. También aluden a la necesidad de que las capacitaciones realizadas por ICBF sean más lúdicas y prácticas, con el fin de fortalecer esos conocimientos en cuanto a lo metodológico:

Pues a mí me gustaría como tener más refuerzo en el desarrollo de los pilares de la educación inicial y como aprender más actividades de acuerdo con cada una de las actividades rectoras. Y quisiera que en la metodología que utilizan en las capacitaciones fuera como que pensarán que yo soy una niña y que me enseñaran como hacer.

¿Por qué las madres comunitarias gestionan otras alternativas de formación y capacitación distintas a las del ICBF?

A veces gestionamos de acuerdo con lo que vivimos, en temas como por ejemplo de psicología, a veces tanto estrés que vivimos es necesario solicitar capacitaciones que nos ayude. (Relato entrevista 2).

Por esta vía, varias madres comunitarias aluden a que les gustaría recibir capacitación en temas referentes a las labores que realizan los apoyos psicosociales o en salud y nutrición, como identificación de rutas de atención o de vulneración de derechos:

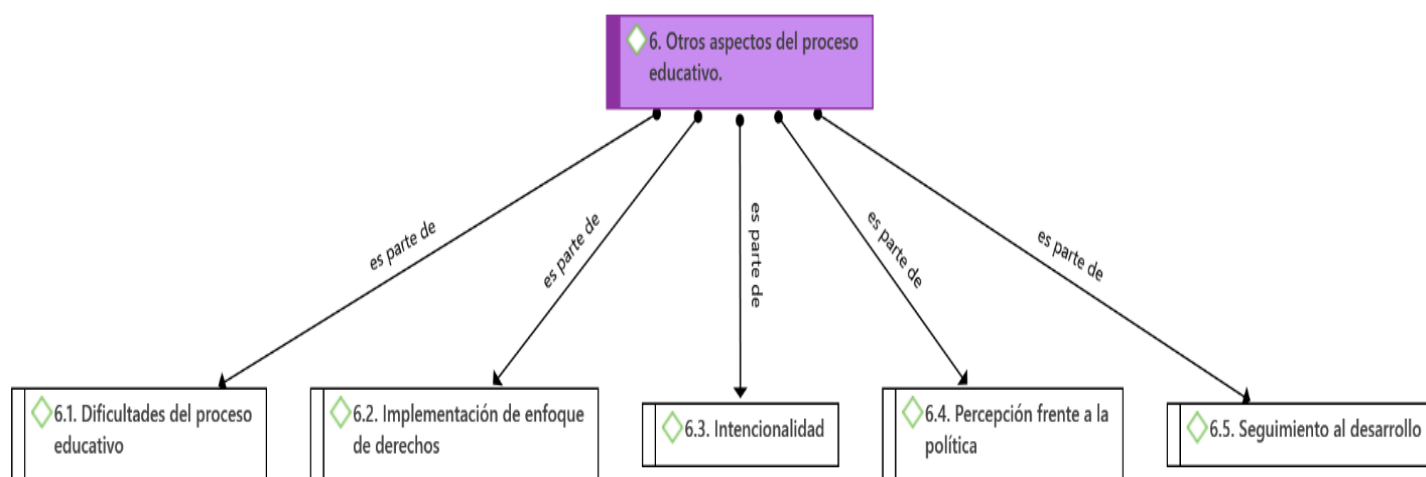
Me gustaría que me enseñaran estrategias para leer un cuento y que le interesara al niño, también me gustarían talleres didácticos, donde estemos mirando como se hace para luego hacerlo uno [...] Porque nosotras necesitamos saber más cosas, por ejemplo, gestionamos capacitaciones con la jefe de la ESE para que nos explique temas y después podamos orientar mejor a las familias y a los niños, o nos explican las rutas a seguir para casos de maltrato infantil, entonces eso nos orienta para saber que rutas seguir. (Relato entrevista 4).

Otros aspectos del proceso educativo

En esta categoría emergente se presentan otros aspectos referidos al proceso educativo que desarrollan las madres comunitarias y que se consideran significativos en la indagación de esta investigación, mismos que se exponen en la Figura 7.

Figura 7

Red otros aspectos del proceso educativo



Nota: Red semántica abstraída del software Atlas Ti versión 9.

Frente al proceso educativo existen diversos aspectos para tener en cuenta, como lo son la intencionalidad que establecen las madres comunitarias, la cual está por la vía de establecer el fin o lo que se busca con las diferentes actividades pedagógicas y con los procesos de planeación. En las planeaciones, esta intencionalidad es un poco más clara, pues se tiene un espacio en las mismas para indicar la intencionalidad de la práctica a desarrollar, que también se puede relacionar con las actividades rectoras:

Nombre de la actividad: centro de los alimentos. Intencionalidad pedagógica: aprendo del tema pintando sobre las frutas y las verduras (Planeación MC3).

Así mismo, se establece como otro aspecto importante es el proceso de seguimiento al desarrollo, que es una de las actividades que también realizan las madres comunitarias, de este se

destaca que muchas de ellas lo hacen en relación con el desarrollo de actividades cognitivas y motrices de los niños, pero muchas veces, es una actividad que se hace desde conocimientos empíricos. Frente a este aspecto, en las planeaciones se pudo evidenciar que dentro de las mismas este asunto se tiene presente, y como es un aspecto que se evalúa después de desarrollado el encuentro, algunas madres comunitarias referencian aspectos positivos o algunas dificultades que se evidenciaron en el encuentro:

Situaciones observadas para el seguimiento de los niños y niñas: el trabajo en grupo funciona, se vio colaboración de todos los resultados, fueron favorables. (Planeación MC3).

No obstante, pese a que este espacio se encuentre dentro de la planeación, se evidenció que algunas madres comunitarias no logran dar cuenta los avances, aspectos positivos o negativos, que se dieron en el encuentro que generen un impacto en el desarrollo de los niños y niñas, así, algunas madres ponen en este campo información irrelevante para evaluar dicho aporte:

Situaciones observadas para el seguimiento de los niños y niñas: los niños participaron y estuvieron alegres (Planeación 4).

De igual manera, como dificultades del proceso educativo se encontró que algunas de las madres comunitarias consideran que las exigencias en cuanto a documentación y cumplimiento de directrices establecidas por el ICBF implican una destinación mayor del tiempo a estas labores, que impacta en el tiempo que se dedica al componente pedagógico del programa.

Otros aspectos relevantes frente a las madres comunitarias

En la Figura 8, se presentan otros aspectos preponderantes referidos a las madres comunitarias desde una mirada crítica y reflexiva de sus motivaciones e intereses por continuar fortaleciendo su quehacer educativo.

Figura 8

Red otros aspectos relevantes frente a las madres comunitarias



Nota: Red semántica abstraída del software Atlas Ti versión 9.

Es así como de esta categoría se destacan dos aspectos relevantes, por un lado, la motivación que presentaron las madres comunitarias para desempeñarse en esta labor, la mayoría de ellas realiza esta labor por que en su momento se presentó como una posibilidad de generar ingresos, adicionalmente, porque muchas de ellas tienen hijos, y esta labor les permitía trabajar y a la vez estar pendiente de ellos. Aun así, hay madres que sintieron motivación por vocación:

Me motivó a ejercer como madre comunitaria porque desde pequeña soñaba cuidar niños y niñas y ser líder en mi comunidad y también poderles brindar afecto, cariño y respeto. (Relato entrevista 2).

Por otro lado, se destaca que existe una tendencia de las madres comunitarias a formarse para configurar un talento humano idóneo y capacitado, pues muchas de las madres comunitarias sienten la necesidad de seguir su proceso de formación para brindar una mejor atención a los niños y las familias.

Cuando yo inicié a trabajar solo tenía quinto de primaria entonces más o menos en el 2010 llegó el programa transformemos y pues con la compañera que éramos cercanas, dijimos vamos a pegarnos para sacar adelante el bachillerato, nos dedicábamos a estudiar sábado y domingo, hasta que salimos de 11, en el 2013 nos graduamos y yo como que dije ya me puedo igualar a las compañeras del pueblo (Relato entrevista 2).

Discusión

A partir de los hallazgos encontrados, se admite que el quehacer de la Madre Comunitaria se encuentra relacionado principalmente con prácticas de cuidado hacia los niños y niñas, siendo esta una perspectiva similar a lo que indica Barrera y Soler (2014), quienes determinan que las prácticas de las madres comunitarias presentan mayor orientación hacia las actividades de cuidado físico, no obstante, en este estudio se identifica que también recurren a las actividades rectoras para promover el proceso educativo en sus HCB.

En este sentido, se comprende que la madre comunitaria de Gámeza Boyacá, no solo ejerce prácticas de tipo asistencial (cuidado) o de agentes sociales, sino que además desempeñan actividades de tipo educativo, siendo esto concordante con la apreciación de Bedoya et al., (2013), quienes sostienen que las Madres Comunitarias desempeñan diferentes roles, especialmente el de educadoras y promotoras del desarrollo de los niños y niñas, teniendo presente sus necesidades y características.

En esta perspectiva, se pudo identificar que las madres Comunitarias se visibilizan en procesos de transformación que se han generado con el paso de los años y sus exigencias, toda vez que en la actualidad se consideran cuidadoras, gestoras sociales y educadoras, lo que guarda coherencia con lo que menciona Luna y Gonzalez, (2020), al indicar que son sujetas sociales y políticas, protagonistas de acciones constructivas a favor de la primera infancia ocupándose de los cuidados y educación de niños y niñas de este país, en el que su trabajo ha contribuido a la economía y por ende al sostenimiento del mismo.

De otra parte, los resultados muestran que las exigencias establecidas por el ICBF durante los últimos años también han llevado a que el rol de la madre comunitaria se vea abocado a desempeñar procedimientos de tipo burocrático que afectan el accionar educativo, lo cual es concordante con lo que refiere Bedoya et al., (2013) al enunciar que es un requisito institucional el diligenciamiento de formatos.

En otro aspecto, se interpreta una tendencia de las Madres Comunitarias por continuar fortaleciendo sus conocimientos, siendo esto motivante para ellas, en tanto consideran necesario brindar una mejor atención a las niñas, niños y familias con las que trabajan, dicho sentir presenta cierta afinidad con lo expresado por Osorio et al.,(2016), quienes manifiestan que los procesos de formación son dilucidados por las Madres Comunitarias como oportunidades para fortalecer sus actividades educativas y en este camino ofrecer lo mejor a las niñas y niños a su cargo.

Lo anterior, pone en evidencia que, hace falta construir, movilizar y gestionar con mayor rigor los saberes educativos de las madres comunitarias, los cuales fundamentan y sostienen el sentido de la educación inicial, siendo esto coherente con lo que afirma el MEN, (2017), cuando indica que el conocimiento educativo orienta las tomas de decisiones sobre la organización de sus prácticas y por ende posibilita mejores interacciones y experiencias pertinentes para los niños, niñas, MEN(2017).

Con respecto a los hallazgos referidos a la conceptualización de niño, niña y educación inicial desde la interpretación de las madres comunitarias se destaca lo siguiente;

La definición de niño-niña desde la narrativa de las madres comunitarias se centra desde la connotación de la inocencia, ternura y alegría, lo que resulta diferente a la definición actual con la que Jaramillo, (2014) menciona que el concepto ha evolucionado a sujetos sociales de derecho, no obstante las madres comunitarias vinculan su concepto a las necesidades e importancia de la educación para los niños y niñas lo que se relacionaría con las acciones encaminadas a la garantía de los derechos de la población que atienden.

En concordancia con lo anterior, se puede analizar que el significado de ser niño o niña desde la concepción de las madres comunitarias está ligado a una mirada de atención integral enfocada hacia la garantía de derechos, siendo esto coherente con lo indicado en la Ley de Infancia y adolescencia (2006) mediante la cual se expone a la educación inicial como un derecho fundamental para la formación de los seres humanos.

En relación con el concepto de educación para la primera infancia, las madres comunitarias la perciben como procesos fundamentales para fortalecer habilidades para la vida, lo que es acorde con lo que indica la UNESCO, (2017), al expresar que la educación en edades de primera infancia tiene un propósito holístico encaminado a potencializar habilidades que le favorezcan a lo largo de su existencia.

En este mismo contexto, la UNESCO, (2017) se refiere a la educación para la primera infancia desde dos elementos, la atención y educación, lo que en comparación con lo analizado en la interpretación de las madres comunitarias no es del todo concordante, ya que solo ubican su concepto desde la educación como un proceso fundamental donde se impulsan sus habilidades para la vida.

Así mismo, las madres comunitarias relacionan el concepto de educación inicial con las actividades rectoras toda vez que recurren a ellas para promover su proceso educativo, lo que guarda coherencia con la apreciación de Severio, (2013) al referir que la educación en primera infancia presenta como elemento característico la aplicación de procesos lúdicos como medio para fortalecer el desarrollo de los niños y niñas.

De este modo, las madres comunitarias también implementan en sus prácticas las actividades rectoras por medio del proceso de planeación pedagógica en la que tienen en cuenta las características, necesidades e intereses de los niños y niñas, siendo esto último concordante con lo que indica Peralta y Fujimoto, (1998) por cuanto manifiestan que los procesos educativos pertinentes son aquellos que se implementan a partir de las singularidades de esta población infantil como medio para favorecer aprendizajes significativos.

Atendiendo a lo anterior, se analiza que el quehacer educativo que desarrollan las madres comunitarias está caracterizado por la implementación de acciones intencionadas que han realizado basándose en la observación de las necesidades e intereses de los niños y niñas lo que estaría acorde con lo referido por el MEN, (2017) al orientar que las planeaciones de los maestros deben encontrar

valor frente a lo que escuchan y observan de los niños y niñas para posibilitar experiencias que potencien su desarrollo.

No obstante, en los aspectos referidos a los momentos de planeación pedagógica se identificaron dificultades en la actividad de seguimiento al desarrollo ya que muchas de ellas no logran dar cuenta de los avances, aspectos positivos o negativos, que se dieron en el encuentro ya que registran información irrelevante que dificulta la valoración de este proceso.

A su vez, algunas madres comunitarias vinculan en el desarrollo de sus prácticas educativas a las familias de los niños y niñas, lo que daría respuesta a lo sugerido por Jaramillo, (2014), quien afirma que la vinculación de las familias a estos escenarios favorecen la autonomía, seguridad e interacción de los niños y niñas con sus entornos.

Respecto a las prácticas educativas que implementan las madres comunitarias se identifica que estas se encuentran referidas a los procesos de caracterización de la población, elaboración de planes de trabajo, diseño de planeaciones pedagógicas articuladas de manera intencionada con las actividades rectoras, procesos de fortalecimiento y seguimiento al desarrollo de los niños y niñas, elaboración de planes de seguimiento y fortalecimiento del desarrollo, dichas prácticas guardan coherencia con el planteamiento del MEN, (2017), quien define este tipo de actividades como acciones educativas abiertas y flexibles en beneficio del fortalecimiento del desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas.

En cuanto a las características de las prácticas educativas que desarrollan las madres comunitarias se halló que estas presentan coherencia con lo indicado por el ICBF, (2017), respecto a los cuatro momentos esenciales en su quehacer educativo, tales como; Actividades de indagación (identificación de las características de los niños, niñas, familias, capacitación en aspectos técnicos), Actividades de proyección (preparación de planeaciones pedagógicas, organización de ambientes enriquecidos) vivir la experiencia (implementación de juegos, lecturas, cantos, escuchar, observar,

redireccionar acciones si es necesario) y actividades de valoración del proceso (evaluación reflexiva de aprendizajes, toma de decisiones en pro del seguimiento y fortalecimiento al desarrollo).

Otra de las características de la implementación de prácticas educativas se encuentra ligada a las actividades pedagógicas, ya que se identificó que todas las madres comunitarias hacen uso de las actividades rectoras como mecanismo para promover su quehacer educativo, además de recurrir a ellas para plantear ambientes enriquecidos que propician los aprendizajes de los niños y niñas, lo anterior se contrapone a lo referido por Escalante et al., (2014) quienes refieren que es común encontrar agentes educativos que no tienen en cuenta o no usan de manera acertada estas actividades.

Pero, se debe clarificar que, aunque las madres comunitarias hacen uso de las actividades rectoras como elementos que orientan y posibilitan aprendizajes en los niños y niñas, se identificó debilidad en la proyección de experiencias que contemplan la actividad rectora exploración del medio ya que poco se percibe que se promuevan ambientes o experiencias que impulsen o incentiven su curiosidad de indagar sobre el entorno con el que interactúan y en el cual transcurre sus vidas.

Además, se identificó que dentro de las particularidades de la implementación del quehacer educativo de estas madres comunitarias se evidencia el análisis que ellas realizan respecto a los intereses y características de los niños y niñas, por cuanto proponen actividades principalmente de juego lo que de cierta manera da cuenta de lo indicado por el MEN, (2009) al referir que el acto pedagógico reside en la actividad infantil y en actividades de carácter espontáneo.

También, se identificó que el juego es una de las actividades más utilizadas por las madres comunitarias, recurriendo a elementos didácticos para propiciar experiencias divertidas, juegos de carreras, juegos de baile, juego libre, siendo esto concordante con las orientaciones pedagógicas del MEN(2014) al referirse a esta actividad como una experiencia creadora de interacciones placenteras que configuran en los niños y niñas su forma particular de ser, de identificarse, de experimentar y descubrir sus capacidades y sus limitaciones.

Respecto a la actividad de literatura, las madres comunitarias recurren a la utilización de rimas, cuentos, trabalenguas como elementos para fortalecer el lenguaje en los niños y niñas, lo que se relaciona con lo referido por el MEN(2014) frente a esta actividad en la que se ofrecen experiencias literarias que nutren la lingüística mediante la música, la coreografía y las palabras, los libros que propician diálogos creativos entre imágenes e ideas.

En lo referente a la actividad arte, las madres comunitarias hacen uso de esta actividad para propiciar creaciones de dibujo, pinturas, imágenes, música, canciones, danzas, lo cual es coherente con la afirmación del MEN(2024) al referir que esta actividad es inherente al desarrollo infantil, donde se gestan experiencias en que las ideas, emociones y perspectivas de ver la vida se manifiestan mediante ritmos, trazos, movimientos, gestos, y que llevan a establecer interacciones en sí mismo, con los demás y con la cultura.

En cuanto a la reflexión que realizan las madres comunitarias sobre su quehacer laboral, se identifica el interés de estas por seguir fortaleciendo sus habilidades en lo concerniente a aspectos metodológicos del componente pedagógico, lo que estaría acorde con las recomendaciones de Markowitz et al., (2015) quienes sugieren que para mejorar la calidad en los procesos de educación en primera infancia es necesario fortalecer la cualificación del personal educativo y reforzar la implementación del juego en los programas.

Por último, la reflexión que realizan las madres comunitarias sobre sus prácticas también dan cuenta de lo expresado por Freire, (1997) quien afirma que el quehacer docente exige una reflexión crítica sobre la práctica y lo cual propicie de manera acertada el cambio y la mejora en los procesos educativos.

Conclusiones

Teniendo en cuenta el análisis y discusión de los resultados obtenidos mediante las entrevistas y la información recolectada de las planeaciones pedagógicas, se concluye lo siguiente:

- La comprensión de manera contextual de las prácticas educativas desde las actividades rectoras para la primera infancia de las madres comunitarias permite una aproximación a sus realidades, lo que facilita proyectar de manera acertada acciones de mejora que contribuyen a la gestión del fortalecimiento en los procesos educativos que estas desarrollan.
- En este estudio de investigación se identificó que las prácticas educativas de las Madres Comunitarias de Gámeza, Boyacá, vinculan de manera positiva las actividades rectoras de la primera infancia a su quehacer educativo, puesto que en sus acciones de indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar el proceso contemplan de manera transversal la aplicabilidad del arte, juego, literatura y exploración del medio como elementos que posibilitan a los niños y niñas su relacionamiento con el mundo.
- También, el estudio permite dilucidar que las prácticas educativas que desarrollan las madres comunitarias son la cualificación y preparación de sus habilidades, realización análisis, observación y caracterización tanto de los niños, niñas como de sus familias, elaboraciones de planeaciones pedagógicas con intencionalidades acordes a sus metas educativas, disposición de ambientes enriquecidos mediante rincones de juego y literatura, actividades de seguimiento y acompañamiento al desarrollo, entre otras.
- Las prácticas educativas de las madres comunitarias se caracterizan por presentar cuatro momentos en su organización educativa; indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar el proceso, momentos en que el juego, los cantos, la creatividad, la literatura son inherentes a su quehacer educativo.

- En este trabajo se caracterizaron las prácticas educativas de las Madres Comunitarias de Gámeza, Boyacá, logrando comprender que, en los momentos de proyectar y vivir la experiencia, las actividades referidas a la lúdica, arte, lectura, cantos también se tienen en cuenta por las madres comunitarias en la disposición de los ambientes enriquecidos, lo que promueve el interés y aprendizaje de los niños y niñas.
- El proceso de investigación permitió analizar las prácticas educativas de las Madres Comunitarias de Gámeza, Boyacá no solo desde la perspectiva de la aplicabilidad de las actividades rectoras de la primera infancia sino desde su percepción, vocación y motivación por dinamizar su rol desde una mirada crítica y reflexiva hacia la mejora continua de los procesos educativos que desarrolla en los HCB.
- El trabajo investigativo permite analizar que, aunque la actividad de exploración del medio es propia de la primera infancia, las madres comunitarias poco se refieren a la utilización de esta en su accionar educativo, esto pese a que esta actividad se considera como un elemento que impulsa el desarrollo de los niños y las niñas.
- Además, se analiza que el seguimiento al desarrollo es una práctica educativa de la madre comunitaria que está contemplada al interior de la planeación pedagógica, pero se evidencia que algunas de ellas no logran dar cuenta de los avances, aspectos positivos o negativos, que se dan en el encuentro y que generan un impacto en el desarrollo de los niños y niñas, así, algunas madres ponen en este campo información irrelevante para evaluar dicho aporte.
- Por último, se analiza en este estudio que una de las dificultades del quehacer educativo que desarrollan las madres comunitarias son las exigencias en cuanto a documentación y cumplimiento de directrices establecidas por el ICBF, lo que les implica una destinación mayor del tiempo a estas labores, que impacta en el tiempo que se dispone para el accionar educativo.

Recomendaciones

Una vez establecidas las conclusiones de este trabajo investigativo se recomienda lo siguiente:

- Previo a establecer planes de acción o cualificación para el fortalecimiento de prácticas educativas en madres comunitarias se recomienda comprender las realidades contextuales de las mismas y en lo que se refiere al grupo de madres comunitarias de Gámeza Boyacá se sugiere establecer jornadas de formación y cualificación en las que la metodología principal sean actividades prácticas, lúdicas y que respondan al interés de estas madres comunitarias.
- Se recomienda dar continuidad a las prácticas educativas en vinculación a las actividades rectoras, no obstante, se sugiere que en procesos de cualificación se trabaje con mayor rigor la implementación de la actividad exploración del medio, toda vez que los resultados mostraron poca aplicabilidad de esta.
- Atendiendo a qué dentro de las prácticas educativas que desarrollan las madres comunitarias se encuentra la elaboración de las planeaciones pedagógicas se sugiere tener en cuenta en planes de mejora abordar aspectos referidos al seguimiento y desarrollo porque se observó dificultad en la comprensión y relevancia que emana de este.
- Conocidas las percepciones y valoraciones de las madres comunitarias que participaron en este estudio, se recomienda que los espacios encaminados al fortalecimiento de capacidades se planeen con tiempos acordes, pertinentes y suficientes a los objetivos o alcances que se pretenden.
- Teniendo como referencia, que las personas que participaron en este estudio presentan interés en fortalecer habilidades y experiencias didácticas, se sugiere elaborar un manual que sistematice experiencias exitosas con los niños y niñas, donde se consoliden cuentos, cantos, relatos propios o característicos de la región, para que luego esta construcción sea tomada en cuenta en los procesos de formación y que a su vez de cuenta de una estrategia basada en la construcción colectiva de conocimientos.

Referencias

- Agencia de Información Laboral. (2012, octubre 12). Madres comunitarias lograron salario mínimo, ahora van reconocimiento de sus derechos laborales. *Agencia de Información Laboral - AIL*.
<http://ail.ens.org.co/mundo-sindical/las-madres-comunitarias-ya-lograron-salario-minimo-ahora-van-reconocimiento-pleno-derechos-laborales/>
- Bedoya, M., Barrera, D., Muñoz, Y., y Vélez, Y. (2013). *Las redes del cuidado: Madres comunitarias y vínculos que protegen*. Universidad de Antioquia.
https://play.google.com/books/reader?id=0pPGDwAAQBAJ&hl=es_419&pg=GBS.PR2
- Blanco, M., y Arias, C. (2017). *Seguimiento a la formación de madres comunitarias a partir del programa Pedagogía Infantil a distancia de la Corporación Universitaria Iberoamericana.pdf*.
<https://repositorio.iberu.edu.co/bitstream/001/325/8/Seguimiento%20a%20la%20formaci%C3%B3n%20de%20madres%20comunitarias%20a%20partir%20del%20programa%20Pedagog%C3%ADa%20Infantil%20a%20distancia%20de%20la%20Corporaci%C3%B3n%20Universitaria%20Iberoamericana.pdf>
- Buitrago, K., Gómez, D., y Pérez, A. (2018). *Madres comunitarias y mediación pedagógica*. Editorial Académica Española. <https://www.morebooks.de/store/gb/book/madres-comunitarias-y-mediaci%C3%B3n-pedag%C3%B3gica/isbn/978-620-2-16410-8>
- Camargo, M. (2003). *Desarrollo Infantil y Educación Inicial*.
<file:///C:/Users/MFLARROTTAV/Downloads/319584680-Desarrollo-Infantil-y-Educacion-Inicial.pdf>
- CIPI. (2019). *Comisión Intersectorial de Primera Infancia*.
<http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Paginas/ComisionIntersectorial.aspx>
- CIPI, C. I. P. I. (2018). *De Cero a Siempre. Atención Integral a la Primera Infancia*.
https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_colombia_0441.pdf

Ley 12 Convencion_Internacional_de_los_Derechos_del_Nino_Colombia, n.º 12 (1991).

https://www.oas.org/dil/esp/Convencion_Internacional_de_los_Derechos_del_Nino_Colombia.pdf

Ley 1804 del 02 de Agosto, n.º 1804 DE 2016, 271 457 (2016).

<http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201804%20DEL%2002%20DE%20AGOSTO%20DE%202016.pdf>

Constitución Política de Colombia, n.º 1991 (1991).

<https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>

Congreso de la Republica. (2006). *Ley de Infancia y Adolescencia [LEY_1098_2006]*.

https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm

Departamento Nacional de Desarrollo. (2010). *PLAN NACIONAL DE DESARROLLO*.

<file:///C:/Users/MFLARROTTAV/Downloads/Resumen%20Ejecutivo%20Ultima%20Version.pdf>

Escalante, E. L. E., Coronell, M., y Nrvaez, V. (2014). *Juego y lenguajes expresivos en la primera infancia:*

Una perspectiva de derechos (1.ª ed.). Editorial Universidad del Norte.

<https://www.jstor.org/stable/j.ctt1c3px37>

Fandiño, G., y Reyes, Y. (2012). *Una propuesta Pedagógica Para la Primera Infancia*.

<file:///C:/Users/MFLARROTTAV/Downloads/Documento-base-construccion-lineamiento-pedagogico-educacion-inicial.pdf>

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

Gobernación de Boyaca. (2020). Diagnostico de Primera Infancia, infancia, adolescencia, juventud y

Fortalecimiento Familiar 2020. 2020, 154.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Pilar Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

ICBF, I. C. de B. F. (2020).

Mo15.pp_manual_operativo_modalidad_comunitaria_para_la_atencion_a_la_primera_infancia_v5.pdf.

https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/mo15.pp_manual_operativo_modalidad_comunitaria_para_la_atencion_a_la_primera_infancia_v5.pdf

ICBF, I. C. de B. F., y Ministerio de protección Social. (2006). *Ley 1098*.

Jaramillo de Certain, L. (2014). *Guía básica sobre educación infantil en Colombia*. Universidad del Norte.

Luna, L. G., y Gonzalez, A. (2020). *Las Madres Comunitarias de Bogotá, Colombia: La maternidad entre la igualdad y la diferencia 1988-2000* (2020.^a ed.). Desde Abajo-La otra posición para leer.

Macias, C. Y. M. (2015). PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE MADRES COMUNITARIAS: SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS-FUNDACIÓN SMURFIT KAPPA COLOMBIA. 2015, 126.

Martinez, M. A., y Zuluaga, O. L. (2020). Pasado-presente de la pedagogía infantil en Colombia: 1870-1930. *Secuencia*, 106. <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i106.1632>

MEN. (2010). *ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA EL GRADO DE TRANSICIÓN*.

file:///C:/Users/MFLARROTTAV/Downloads/Articles_259878_archivo_pdf_orientacione.pdf

MEN. (2014). *Sentido de la educación inicial*. Ministerio de Educación.

https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341810_archivo_pdf_sentido_de_la_educacion.pdf

MEN, M. de E. N. (2017). *BASES CURRICULARES PARA LA EDUCACION INICIAL Y PRESCOLAR-Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral*.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años*. 79.

Ministerio de Educación Nacional, Camargo Abello, M., Martín Cardinal, M. C., Duran, S. M., Reyes, Y., y Chaves, V. (2014). *El juego en la educación inicial*. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación Nacional, Camargo, M., Fandiño Cubillos, G. M., y Chaves, V. (2014). *La exploración del medio en la educación inicial*. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación Nacional, Camargo, M., Trisancho Mantilla, M., Peralta Vasco, M. del S., y Chaves, V. (2014). *El arte en la educación inicial*. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación Nacional, Reyes, Y., y Chaves, V. (2014). *La literatura en la educación inicial*. Ministerio de Educación.

Osorio, Y., Cortez, L. A. C., y Rodas, M. N. (2016). DE MADRES COMUNITARIAS A AGENTES EDUCATIVOS: EXPERIENCIA Y FORMACIÓN. VICISITUDES DE UN TRAYECTO. 2016, 85.

Peralta, M. V., y Fujimoto, G. (1998). *LA ATENCIÓN INTEGRAL DE LA PRIMERA INFANCIA EN AMÉRICA LATINA: EJES CENTRALES Y LOS DESAFÍOS PARA EL SIGLO XXI*. 158.

San Martín Cantero, D. (2013). Teoría fundamentada y Atlas. Ti: Recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 104-122.

Secretaria de Educación del Distrito. (2019). *LINEAMIENTO PEDAGÓGICO Y CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN INICIAL EN EL DISTRITO*.

<https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/3062/Lineamiento%20Pedagogico.pdf;jsessionid=A3317DEDDBC0B51E79CEFF597B79F3E92?sequence=1>

Siverio, A. M. (2013). Un proceso educativo para el desarrollo integral de la primera infancia. *LA CHAKANA*. <http://psicologiaporlvida.blogspot.com/2013/01/un-proceso-educativo-para-el-desarrollo.html>

UNESCO. (2017). *La atención y educación de la primera infancia*. UNESCO.

<https://es.unesco.org/themes/atencion-educacion-primera-infancia>

UNICEF. (2006). *CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO*. 52.

Valladares, L. (2017). La "práctica educativa" y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la Pedagogía. *Perfiles Educativos*, 39(158), 186-203. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.158.57915>

Zabala, A. (2002). *La práctica educativa: Cómo enseñar* (1. ed., 17. reimpr). Graó.

Zabalza, M. Á. Z. (2016). *Didáctica de la Educación Infantil*. Narcea Ediciones.

[https://books.google.com.co/books?id=1mUoG3jbNkoC&pg=PA72&lpg=PA72&dq=Hotyat+y+De+l%C3%A9pine+\(1973\)&source=bl&ots=t7D5g3jJOQ&sig=ACfU3U1XnjoZbrLQV9ePLBssgtHVymxuVg&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwj_zMfZlIbxAhUSIKwKHaVgAX8Q6AEwGHoECBkQAw#v=onepage&q=Hotyat%20y%20Del%C3%A9pine%20\(1973\)&f=false](https://books.google.com.co/books?id=1mUoG3jbNkoC&pg=PA72&lpg=PA72&dq=Hotyat+y+De+l%C3%A9pine+(1973)&source=bl&ots=t7D5g3jJOQ&sig=ACfU3U1XnjoZbrLQV9ePLBssgtHVymxuVg&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwj_zMfZlIbxAhUSIKwKHaVgAX8Q6AEwGHoECBkQAw#v=onepage&q=Hotyat%20y%20Del%C3%A9pine%20(1973)&f=false)

Shonkoff, J.P. y D.A. Phillips (eds.) (2000), *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Child Development*, Washington, D.C.: National Academy Press.

Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Colombia, https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177829_archivo_pdf_fundamentos_ceroasiempre.pdf

Comisión Intersectorial para la Primera Infancia (2017), *Bases curriculares educación inicial y preescolar*, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL <https://docer.com.ar/doc/xcvxvc>.

Declaración Mundial de Educación para Todos, (1990), "Satisfacción De Las Necesidades Básicas De Aprendizaje" tomado de <https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/1990-DeclaracionMundialEducacion.pdf>

Decreto 4875 de 2011 Regulación Comisión Intersectorial para la atención integral a la Primera Infancia

Heckman, James (2011) *Memorias Lanzamiento Estrategia Nacional de Cero a siempre atención integral a la primera infancia*, Presidencia de la República 2011.

ICBF, 2020. Manual operativo modalidad comunitaria para la Atención a la primera infancia V 5 de 31/01/2020.

Ley 1878 de 2018 – Modificación al Código de la Infancia y Adolescencia

Ministerio De Educación Nacional (2010), Dirección De Calidad Para La Educación Preescolar, Básica Y Media, Subdirección de Referentes y Evaluación de la Calidad Educativa, https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-259878_archivo_pdf_orientaciones_transicion.pdf

Ministerio de la Protección Social Ministerio de Educación Nacional Instituto Colombiano de Bienestar Familiar DNP-DDS-SS, documento conpes Social 109, (2007), Consejo Nacional de Política Económica Social República de Colombia Departamento Nacional de Planeación, https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf

Schatzki, Theodore (2010), *The Timespace of Human Activity: On performance, society, and history as indeterminate teleological events*, Lanham, Lexington

Stake, R. E (1998), Bisquera, A. Rafel (2009), *Metodología de la investigación educativa*, Editorial la Muralla, S.A 2009, Universidad de Barcelona.

Unesco (2013), *La atención y educación de la primera infancia*, <https://es.unesco.org/themes/atencion-educacion-primera-infancia>

Vallejos, Natalia y Angulo, José Félix (2017) *investigación cualitativa en investigación, la entrevista etnográfica* Capítulo 7, colección educación, crítica y debate. Miño y Dávila Editores.

Vargas, B Xabier (2011), *¿Cómo hacer investigación cualitativa? Una guía práctica para saber qué es la investigación en general y cómo hacerla, con énfasis en las etapas de la investigación cualitativa (Apropiada para quien hace investigación por primera vez)* Ediciones ETXETA, SC. México. <http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/981/94805617-Xavier-Vargas-B-COMO-HACER-INVESTIGA.pdf>

Anexos

Anexo N.º 1 Consentimiento Informado








CONSENTIMIENTO INFORMADO

El propósito de este formato de consentimiento es suministrarle una clara explicación acerca de la naturaleza de la investigación que se adelanta, así como precisar su rol en ella como participante.

Investigadora: Maria Fernanda Larrotta Vargas

Nombre de la persona entrevistada:
Yo, _____ identificada con CC. _____, Madre Comunitaria de la unidad de Servicio Hogar Comunitario de Bienestar (HCB) _____ **Declaro:**

Que acepto participar de manera voluntaria en la realización de la entrevista semiestructurada dentro de una investigación titulada "*Fortalecimiento de prácticas educativas a través de la gestión del conocimiento desde las actividades rectoras para la educación en Primera Infancia, con Madres Comunitarias de Gámeza, Boyacá.*" realizada por la investigadora Maria Fernanda Larrotta Vargas como requisito para optar al título de Magister en Gestión Educativa de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Seccional Tunja, (Boyacá).

Que la investigadora me ha proporcionado la siguiente información:

Objetivo de la investigación:
Formular un plan estratégico desde la gestión del conocimiento que permita fortalecer las prácticas educativas en atención a las actividades rectoras para la educación en primera infancia con madres comunitarias de Gámeza, Boyacá.

Tiempo requerido:
El tiempo estimado para contestar la entrevista será aproximadamente entre 45 y 90 minutos de su tiempo.

Riesgos y beneficios
El estudio de investigación no genera ningún riesgo y la persona entrevistada recibirá a cambio la información y explicación de los resultados. La investigación está basada en principios éticos de respeto y dignidad, lo mismo que salvaguardar el bienestar y los derechos de los participantes. Artículo 50. Ley 1090 de 2006.

Compensación
La persona entrevistada no obtendrá ninguna compensación económica.

Confidencialidad:
La información recopilada será grabada mediante registro de voz y/o video, a la cual tendrá acceso los investigadores y para garantizar su estricta confidencialidad no se utilizará ni publicará el nombre de la persona entrevistada en ningún informe de los resultados obtenidos.

Resultados de la investigación:
Se usarán sólo con fines académicos y una vez analizada la información de la entrevista se le explicarán los resultados.

TUNJA - DUITAMA - SOGAMOSO - CHIQUEQUIRÁ
PBX (57) 8 740 5626

www.uptc.edu.co

Avenida Central del Norte 39 - 115
Tunja - Boyacá



Derecho de retirarse del estudio:

La persona entrevistada tendrá el derecho de retirarse de la investigación en cualquier momento, no habrá sanciones o represalias.

Con quien contar en caso de preguntas:

En caso de tener alguna pregunta sobre el estudio de investigación o requerir información adicional, puede contactarse con la investigadora María Fernanda Larrotta Vargas al teléfono 3213893763 o el asesor de investigación José Alfredo Malagón López al teléfono 3142666009.

De acuerdo a lo anterior, doy fe de que para firmar este consentimiento he recibido suficiente información en un lenguaje claro y sencillo sobre los propósitos de la entrevista y de la investigación, así mismo, me han sido aclaradas las inquietudes surgidas y se me ha permitido acceder a una copia del consentimiento.

En constancia, se firma en el Municipio de Gámeza (Boyacá) a los ___ días del mes de ___ del año 202__.

Nombre de la persona entrevistada: _____

Firma de la persona entrevistada: _____

Correo electrónico de la persona entrevistada _____

Nombre de la Investigadora: María Fernanda Larrotta Vargas

Firma de la Investigadora: _____



Anexo N.º 2 Instrumento de recolección de Información -Entrevista



ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA			
DIRIGIDA A MADRES COMUNITARIAS DEL MUNICIPIO DE GAMEZA, BOYACÁ			
Usted ha sido seleccionada para participar como población objeto de estudio en la investigación "Prácticas educativas de las madres comunitarias de Gámeza, Boyacá en relación con las actividades rectoras de la primera infancia."			
Objetivo del Instrumento: Recolectar información que permita comprender las prácticas educativas de las Madres Comunitarias de Gámeza, Boyacá desde las actividades rectoras de la primera infancia.			
DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS			
Nombre (opcional) _____		Género Femenino _____ Masculino _____	
Rango de Edad			
20 a 30 _____	31 a 40 _____	41 a 50 _____	De 51 en adelante _____
Tiempo de experiencia en el trabajo como Madre Comunitaria			
Entre 3 y 9 años _____	Entre 10 y 19 _____	Mas de 20 años _____	
Nivel Educativo:			
Bachiller _____ Técnico _____ Licenciado _____ Otro _____ Cual _____			
Lugar de Residencia			
Urbano _____		Rural _____	

ÍTEM	PREGUNTAS ORIENTADORAS
1	¿Qué le motivó a ejercer como madre comunitaria?
2	¿Cuál ha sido la mayor satisfacción que ha experimentado como madre comunitaria?
3	¿Cuáles son los mayores desafíos que enfrenta en su práctica educativa como madre comunitaria?
4	¿Cuáles han sido las transformaciones de su quehacer como madre Comunitaria a través del tiempo?
5	¿Cómo se ha sentido con esas transformaciones de su quehacer como madre Comunitaria a través del tiempo?
6	¿Qué significa para usted ser madre comunitaria?



7	¿Cuál es su concepto de niña, niño?
8	¿Qué significa para usted la "educación en la primera infancia"?
9	¿Cómo implementa la educación para la primera infancia con los niños y niñas de su HCB?
10	¿Cuáles avances ha percibido en materia de educación para la primera infancia en su práctica pedagógica?
11	¿Cómo aplica los enfoques de derechos y diferencial de la educación para la primera infancia en su HCB?
12	¿Qué opina de la política de estado para la atención integral a la primera infancia?
13	¿Qué opina de las prácticas que se desarrollan para implementar en el componente pedagógico en su quehacer actual?
14	¿Qué significa para usted una intencionalidad pedagógica en el desarrollo de su trabajo como madre comunitaria?
15	¿Qué acciones realiza para el desarrollo del componente pedagógico en su Hogar Comunitario de Bienestar?
16	¿En su labor como madre comunitaria que aspectos tiene en cuenta cuando desarrolla la planeación pedagógica para los niños y niñas de su Hogar Comunitario de Bienestar?
17	¿Cómo realiza seguimiento al proceso de desarrollo de cada niña y a cada niño de su HCB?
18	¿Qué actividades implementa para potenciar el desarrollo de los niños y niñas de su Hogar Comunitario de Bienestar?
19	¿Cómo implementa usted las actividades rectoras?
20	¿Cómo posibilita un ambiente enriquecido y articulado con las actividades rectoras?
21	¿Por qué considera que las actividades rectoras son herramientas que facilitan el trabajo pedagógico con los niños y niñas de su Hogar Comunitario de Bienestar?
22	¿Qué opina de las capacitaciones recibidas por parte del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) con relación al proceso pedagógico?
23	¿Cómo ha aplicado el conocimiento adquirido en las capacitaciones en la labor que desarrolla con los niños y niñas?
24	¿Por qué considera importante recibir capacitación en asuntos relacionados con educación para la primera infancia?
25	¿En qué temáticas de la educación para la primera infancia le gustaría que la capacitaran?
26	¿Por qué las madres comunitarias gestionan otras alternativas de formación y capacitación distintas a las del ICBF?
27	¿Qué aporta la experiencia de las madres comunitarias a las prácticas educativas?

Anexo N.º 3 Planilla Juicio de Expertos

Planillas Juicio de Expertos (Escobar & Cuervo, 2008)

Respetado Profesional experto: comedidamente nos permitimos solicitar su colaboración en la convalidación del instrumento Entrevista Semiestructurada que hace parte de la investigación "Gestión del conocimiento: Una estrategia para fortalecer las prácticas educativas en atención a las actividades rectoras para la educación en primera infancia con madres comunitarias de Gámeza, Boyacá.

La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de estos sean utilizados eficientemente; aportando tanto al área investigativa de la Educación como a sus aplicaciones.

Agradecemos su valiosa colaboración.

NOMBRES Y APELLIDOS: _____

FORMACIÓN ACADÉMICA _____

ÁREAS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL _____

TIEMPO _____ CARGO ACTUAL _____

INSTITUCIÓN _____

Objetivo de la investigación:

Formular un plan estratégico desde la Gestión del conocimiento que permita fortalecer las prácticas educativas en atención a las actividades rectoras para la educación en primera infancia con madres comunitarias de Gámeza, Boyacá.

Objetivo del juicio de expertos:

Evaluar la validez de contenido de los ítems de la entrevista para permitir que la información obtenida pueda ser utilizada con los propósitos para la cual fue diseñada.

Objetivo de la prueba:

Obtener información clara, relevante, suficiente y coherente que permita caracterizar y analizar las prácticas educativas desarrolladas por las madres comunitarias en los hogares de bienestar familiar del municipio de Gámeza (Boyacá)

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

DIMENSION (CATEGORIA INVESTIGACION)	DE	CALIFICACIÓN	INDICADOR
SUFICIENCIA Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.		1. No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión
		2. Bajo Nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total
		3. Moderado nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.
		4. Alto nivel	Los ítems son suficientes
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.		1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro
		2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
		3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem
		4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.		1. No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión
		2. Bajo Nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
		3. Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.
		4. Alto nivel	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.		1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión
		2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
		3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
		4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

DIMENSION (CATEGORIA DE INVESTIGACION)	ÍTEM					OBSERVACIONES
		SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD	
MADRE COMUNITARIA Agentes educativos comunitarios que desempeñan múltiples funciones entre las que se suman el de cuidadora, protectora, profesora, mamá, entre otras. (López, 2015)	1. ¿Qué significa para usted ser madre comunitaria?					
	2. ¿Qué la llevo a ejercer como madre comunitaria?					
	3. ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo como madre Comunitaria?					
	4. ¿Cómo se siente de ser madre comunitaria?					
	5. ¿Cree que como Madre comunitaria desempeña múltiples funciones?					
	6. ¿Si así lo considera, cuáles múltiples funciones desempeña?					
	7. ¿Cuál ha sido la mayor satisfacción que ha experimentado como madre comunitaria?					
	8. ¿Cuáles son los mayores desafíos que enfrenta como madre comunitaria?					
	9. ¿Siente que las actividades que desempeñaba cuando inicio a ejercer como madre comunitaria han cambiado en la actualidad?					
	10. ¿Si la respuesta es sí, cuales han sido esos cambios?					
	11. ¿Cómo se ha sentido con esos cambios en su ejercicio como madre comunitaria?					

	12. ¿Qué significa para usted la modalidad comunitaria?				
<p>EDUCACION PARA LA PRIMERA INFANCIA Proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes, que posibilitan a los niños y a las niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos. (MEN,2014)</p>	13. ¿En su trabajo como madre comunitaria qué entiende por niño-niña?				
	14. ¿Qué significa para usted la "educación en la primera infancia"?				
	15. ¿Cómo cree se implementa la educación para la primera infancia en Colombia?				
	16. ¿Ha percibido avances en materia de educación para la primera infancia en su práctica pedagógica?				
	17. ¿Si así lo considera, mencione cuales han sido los mayores avances en materia de educación para la primera infancia?				
	18. ¿sabe que enfoques intervienen en la educación para la primera infancia?				
	19. ¿Qué sabe de la política de estado para la atención integral a la primera infancia?				
	20. ¿Cuáles referentes técnicos de la educación para a la primera infancia tiene en cuenta en su práctica educativa?				
	21. ¿Qué entiende por practica educativa?				
<p>PRACTICAS EDUCATIVAS Actividad reflexiva que está en permanente elaboración por parte los agentes educativos y que requiere de un saber</p>	22. ¿Qué opina de las practicas que se desarrollaban antes de la implementación de la política de estado para la atención integral de la primera infancia en los Hogares Comunitarios de Bienestar?				
	23. ¿Qué opina usted de las practicas que se desarrollan en la actualidad de la modalidad comunitaria?				
<p>teórico-practico en pedagogía que favorezca el desarrollo integral de los niños y niñas y que a su vez posibilite el goce y disfrute de las actividades rectoras de la primera infancia. (MEN,2014).</p>	24. ¿Describa el proyecto o propuesta pedagógica utilizada en su Hogar Comunitario de Bienestar?				
	25. ¿Qué significa para usted una intencionalidad pedagógica en el desarrollo de su trabajo como madre comunitaria?				
	26. ¿Qué acciones realiza para el desarrollo del componente pedagógico en su Hogar Comunitario de Bienestar?				
	27. ¿En su labor como madre comunitaria que aspectos tiene en cuenta cuando desarrolla la planeación pedagógica para los niños y niñas de su Hogar Comunitario de Bienestar?				
<p>ACTIVIDADES RECTORAS Se constituyen en actividades de arte, juego, literatura y exploración del medio, que potencian el desarrollo de las niñas y los niños y se asumen como elementos que orientan el trabajo pedagógico. (MEN, 2014)</p>	28. ¿Describa su trabajo pedagógico con los niños y niñas de su Hogar Comunitario de Bienestar?				
	29. ¿Qué actividades implementa para potenciar el desarrollo de los niños y niñas de su Hogar Comunitario de Bienestar?				
	30. ¿Qué significa para usted las actividades rectoras?				
	31. ¿Qué entiende por ambiente enriquecido en las practicas que desarrolla en su Hogar Comunitario de Bienestar?				
	32. ¿Cómo posibilita un ambiente				

Anexo N.º 4 Selección de Jueces expertos para validación del instrumento

[la principal de...](#)
[Volver al Inicio](#)
[CT Computrabajo Colo...](#)
[Empleo.com: el b...](#)
[Ir al portal](#)
[Inicio](#)
[\(2\) Facebook](#)
[\(1\) WhatsApp](#)
[Lista de lectur](#)

josealfredo.malagon@uptc.edu.co

45 de muchas

Solicitud de apoyo para revisión y análisis de instrumento de Investigación (juicio de Expertos) Recibidos x

Maria Larrotta lun, 19 oct 2020 21:00

Reciba un cordial Saludo distinguida (o) profesional, Yo, Maria Fernanda Larrotta Vargas, identificada con CC. 1049612351, estudiant...

Jose Alfredo Malagon Lopez <josealfredo.malagon@uptc.edu.co> mié, 21 oct 2020 10:05

para afranco2020, liliana.avila, bcc: mí

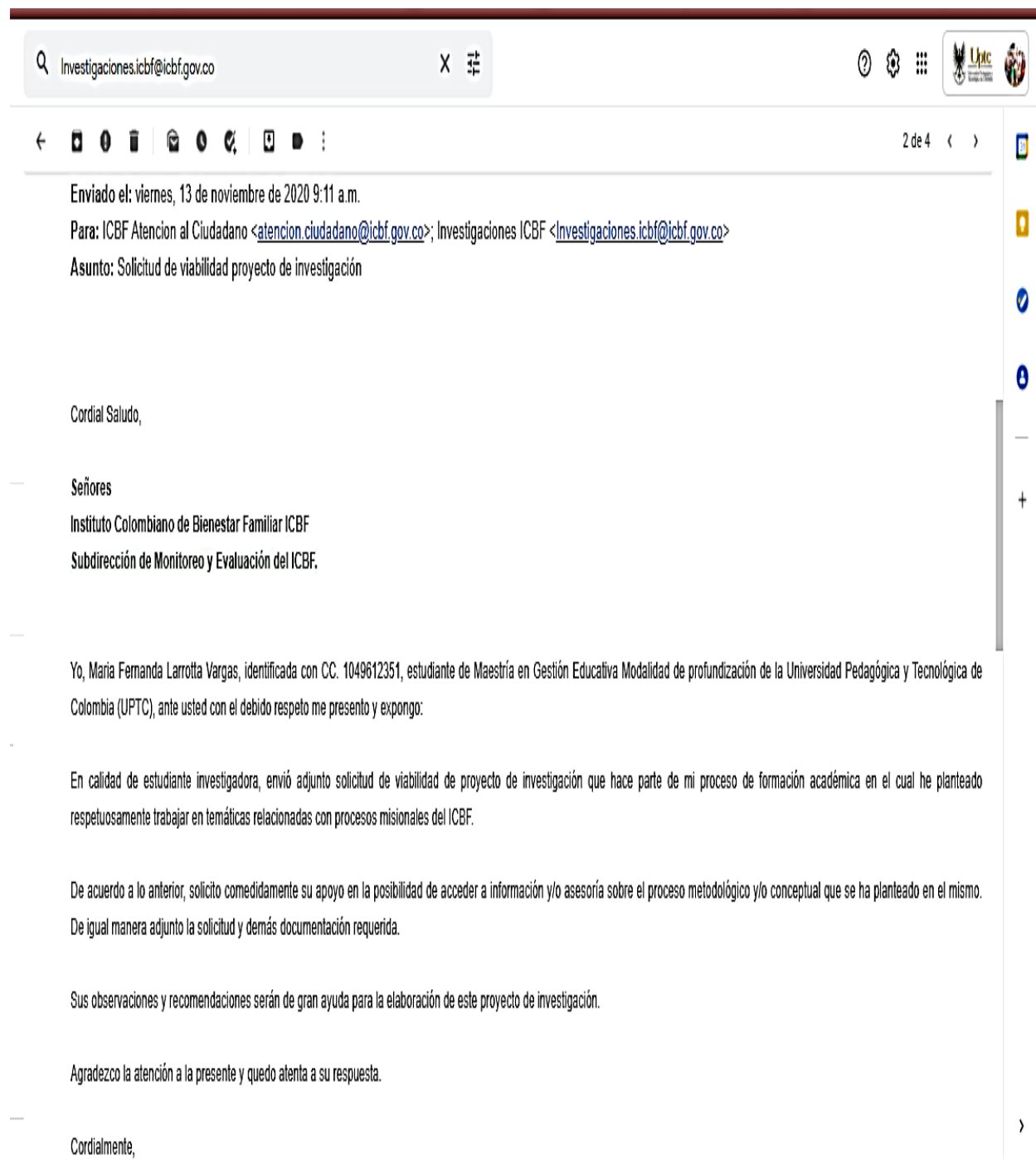
Buenos días colegas y amigos (as), comedidamente me permito solicitar su valiosa colaboración en la revisión de este instrumento, del trabajo de grado de maestría que estoy dirigiendo. Agradezco los aportes que nos puedan hacer para mejorar el instrumento. Quedamos atentos, feliz día.

Fraternalmente,

Alfredo Malagón
 Docnete Uptc

AVISO DE CONFIDENCIALIDAD: Este mensaje y sus adjuntos se dirigen exclusivamente a su destinatario, puede contener información privilegiada o confidencial y es para uso exclusivo de la persona o entidad de destino. Si no es usted, el destinatario indicado, queda notificado de que la lectura, utilización, divulgación y/o copia sin autorización puede estar prohibida en virtud de la legislación vigente. Si ha recibido este mensaje por error, le rogamos que nos lo comunique inmediatamente

Anexo N.º 5 solicitud apoyo técnico a ICBF



Investigaciones.icbf@icbf.gov.co

Enviado el: viernes, 13 de noviembre de 2020 9:11 a.m.
Para: ICBF Atencion al Ciudadano <atencion.ciudadano@icbf.gov.co>; Investigaciones ICBF <Investigaciones.icbf@icbf.gov.co>
Asunto: Solicitud de viabilidad proyecto de investigación

Cordial Saludo,

Señores
Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF
Subdirección de Monitoreo y Evaluación del ICBF.

Yo, Maria Fernanda Larrotta Vargas, identificada con CC. 1049612351, estudiante de Maestría en Gestión Educativa Modalidad de profundización de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), ante usted con el debido respeto me presento y expongo:

En calidad de estudiante investigadora, envié adjunto solicitud de viabilidad de proyecto de investigación que hace parte de mi proceso de formación académica en el cual he planteado respetuosamente trabajar en temáticas relacionadas con procesos misionales del ICBF.

De acuerdo a lo anterior, solicito comedidamente su apoyo en la posibilidad de acceder a información y/o asesoría sobre el proceso metodológico y/o conceptual que se ha planteado en el mismo. De igual manera adjunto la solicitud y demás documentación requerida.

Sus observaciones y recomendaciones serán de gran ayuda para la elaboración de este proyecto de investigación.

Agradezco la atención a la presente y quedo atenta a su respuesta.

Cordialmente,

Anexo N.º 6 Observaciones juez Experto 1



The screenshot shows an email client interface. At the top, there is a navigation bar with various icons and text: 'Volver al Inicio', 'Computrabajo Colo...', 'Empleo.com: el b...', 'Ir al portal', 'Inicio', 'Facebook', 'WhatsApp', and 'Lista de le...'. Below this is a search bar containing 'josealfredo.malagon@uptc.edu.co'. The main content area displays an email titled 'Fwd: Sugerencias' with a 'Recibidos' status. The sender is 'Jose Alfredo Malagon Lopez <josealfredo.malagon@uptc.edu.co>' and the recipient is 'para mí'. The email is dated 'jue, 19 nov 2020 19:41'. The body of the email contains a forwarded message from Liliana Avila, dated 'mié., 18 nov. 2020 a las 19:55', with the subject 'Sugerencias' and recipient '<josealfredo.malagon@uptc.edu.co>'. The text of the forwarded message discusses observations on a proposed instrument, mentioning the structure and purpose of the investigation, and the need for numerical appreciation in categories.

----- Forwarded message -----
De: Liliana Avila <liliana.avila@uptc.edu.co>
Date: mié., 18 nov. 2020 a las 19:55
Subject: Sugerencias
To: <josealfredo.malagon@uptc.edu.co>

Hola Alfredo

Envío observaciones al instrumento propuesto,

Sin embargo, no le coloqué el puntaje que demanda la matriz, me centré en las observaciones sobre la estructura y el propósito de la investigación,

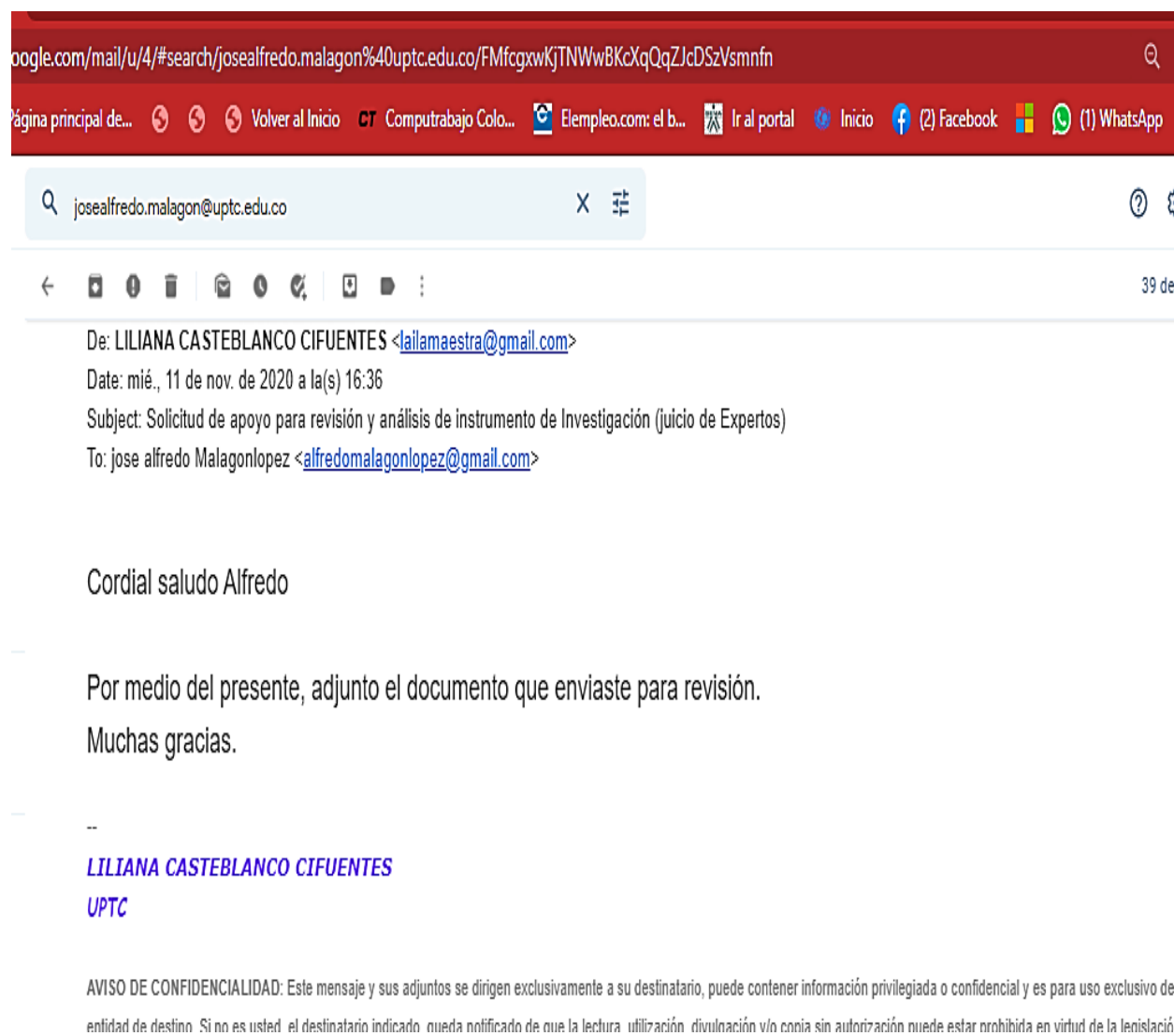
Lo anterior, en tanto los referentes que se proponen en las categorías son enunciados desde lineamientos institucionales y/o legales... así que sólo en algunos ítems coloque alguna apreciación numérica dado que se alejan del espíritu de la investigación en contexto y de las voces reales de las madres comunitarias.

Las sugerencias se centraron más desde el propósito central de la investigación

Espero poder aportar y disculpame si no fue así, igual considero potente dar cuenta y visibilizar esas prácticas educativas propias de esas madres comunitarias en el municipio en concreto que luego permitan plantear algunas recomendaciones de corte institucional desde realidades contextualizadas.

Un abrazo,

Liliana

Anexo N.º 7 Observaciones Juez Experto 2

oogle.com/mail/u/4/#search/josealfredo.malagon%40uptc.edu.co/FMfcgwxKjTNWwBKcXqQqZJcDSzVsmfn

Página principal de... Volver al Inicio CT Computrabajo Colo... Empleo.com: el b... Ir al portal Inicio (2) Facebook (1) WhatsApp

Search: josealfredo.malagon@uptc.edu.co

39 de

De: LILIANA CASTEBLANCO CIFUENTES <liliana@liliana.com>
Date: mié., 11 de nov. de 2020 a la(s) 16:36
Subject: Solicitud de apoyo para revisión y análisis de instrumento de Investigación (juicio de Expertos)
To: jose alfredo Malagonlopez <alfredomalagonlopez@gmail.com>

Cordial saludo Alfredo

Por medio del presente, adjunto el documento que enviaste para revisión.
Muchas gracias.

--
LILIANA CASTEBLANCO CIFUENTES
UPTC

AVISO DE CONFIDENCIALIDAD: Este mensaje y sus adjuntos se dirigen exclusivamente a su destinatario, puede contener información privilegiada o confidencial y es para uso exclusivo de entidad de destino. Si no es usted el destinatario indicado, queda notificado de que la lectura, utilización, divulgación y/o copia sin autorización puede estar prohibida en virtud de la legislación

DIMENSIÓN (CATEGORÍA DE INVESTIGACIÓN)	ÍTEM					OBSERVACIONES
		SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD	
MADRE COMUNITARIA Agentes educativos comunitarios que desempeñan múltiples funciones entre las que se suman el de cuidadora, protectora, profesora, mamá, entre otras. (López, 2015)	1. ¿Qué significa para usted ser madre comunitaria?	3	3	4	3	Aclarar el contexto en el que la pregunta está ubicada, es decir, contexto familiar, social, económico, entre otros
	2. ¿Qué la llevó a ejercer como madre comunitaria?	4	4	4	4	
	3. ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo como madre Comunitaria?	4	4	4	4	
	4. ¿Cómo se siente de ser madre comunitaria?	3	3	2	3	Este ítem puede estar contenido en la primera pregunta
	5. ¿Cree que como Madre comunitaria desempeña múltiples funciones?	4	4	4	4	
	6. ¿Si así lo considera, cuáles múltiples funciones desempeña?	4	4	4	4	
	7. ¿Cuál ha sido la mayor satisfacción que ha experimentado como madre comunitaria?	4	4	4	4	
	8. ¿Cuáles son los mayores desafíos que enfrenta como madre comunitaria?	4	4	4	4	
	9. ¿Siente que las actividades que desempeñaba cuando inicio a ejercer como madre comunitaria han cambiado en la actualidad?	4	4	4	4	Se asume que la persona entrevistada cuenta con amplia experiencia como madre comunitaria
	10. ¿Si la respuesta es sí, cuales han sido esos cambios?	4	4	4	4	

EDUCACION PARA LA PRIMERA INFANCIA Proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes, que posibilitan a los niños y a las niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos. (MEN,2014)	11. ¿Cómo se ha sentido con esos cambios en su ejercicio como madre comunitaria?	3	3	2	3	Este ítem puede estar contenido en la décima pregunta
	12. ¿Qué significa para usted la modalidad comunitaria?	4	4	4	4	Se le debe dar un tratamiento al concepto "modalidad comunitaria" para ser incluido en la pregunta
	13. ¿En su trabajo como madre comunitaria qué entiende por niño-niña?	4	4	4	4	
	14. ¿Qué significa para usted la "educación en la primera infancia"?	4	4	4	4	Posiblemente, esta pregunta desemboque en una respuesta desde lo práctico, desde las experiencias mismas de la cotidianidad.
	15. ¿Cómo cree se implementa la educación para la primera infancia en Colombia?	4	4	4	4	Posiblemente, esta pregunta desemboque en una respuesta desde lo práctico, desde las experiencias mismas de la cotidianidad.
	16. ¿Ha percibido avances en materia de educación para la primera infancia en su práctica pedagógica?	4	4	4	4	
	17. ¿Si así lo considera, mencione cuales han sido los mayores avances en materia de educación para la primera infancia?	3	3	2	3	Este ítem puede estar contenido en la décimo sexta pregunta.
	18. ¿Sabe que enfoques intervienen en la educación para la primera infancia?	3	3	3	3	Esta es una pregunta cerrada, es menester formularla de manera que la entrevistada proporcione información precisa.
	19. ¿Qué sabe de la política de estado para la atención integral a la primera infancia?	3	3	3	3	Reformular la pregunta de modo preciso y enfocarla a la información del interés de la entrevistadora.
	20. ¿Cuáles referentes técnicos de la educación para a la primera infancia tiene en cuenta en su práctica educativa?	4	4	4	4	Aunque la pregunta aborda el concepto clave "referentes técnicos...", se debe hacer una breve introducción a dicho concepto, en aras de obtener la información deseada
PRACTICAS EDUCATIVAS Actividad reflexiva que está en	21. ¿Qué entiende por practica educativa?	4	4	4	4	
	22. ¿Qué opina de las prácticas que se desarrollaban antes de la implementación	4	4	4	4	Se asume que la persona entrevistada cuenta con amplia experiencia como madre comunitaria

Introducción por parte de los agentes educativos y que requiere de un saber teórico-práctico en pedagogía que favorezca el desarrollo integral de los niños y niñas y que a su vez posibilite el goce y disfrute de las actividades rectoras de la primera infancia. (MEN,2014).	¿Qué opina usted de las prácticas que se desarrollan en la actualidad de la modalidad comunitaria?	4	4	4	4	Se asume que la persona entrevistada cuenta con amplia experiencia como madre comunitaria
	¿Describa el proyecto o propuesta pedagógica utilizada en su Hogar Comunitario de Bienestar?	4	4	4	4	Este ítem se plantea como una pregunta que de hecho no lo es, ya que se busca una descripción.
	¿Qué significa para usted una intencionalidad pedagógica en el desarrollo de su trabajo como madre comunitaria?	4	4	4	4	
	¿Qué acciones realiza para el desarrollo del componente pedagógico en su Hogar Comunitario de Bienestar?	4	4	4	4	
	¿En su labor como madre comunitaria qué aspectos tiene en cuenta cuando desarrolla la planeación pedagógica para los niños y niñas de su Hogar Comunitario de Bienestar?	4	4	4	4	
ACTIVIDADES RECTORAS Se constituyen en actividades de arte, juego, literatura y exploración del medio, que potencian el desarrollo de las niñas y los niños y se asumen como elementos que orientan el trabajo	¿Describa su trabajo pedagógico con los niños y niñas de su Hogar Comunitario de Bienestar?	4	4	4	4	Este ítem se plantea como una pregunta que de hecho no lo es, ya que se busca una descripción.
	¿Qué actividades implementa para potenciar el desarrollo de los niños y niñas de su Hogar Comunitario de Bienestar?	4	4	4	4	
	¿Qué significa para usted las actividades rectoras?	4	4	4	4	La pregunta es pertinente, sin embargo, se sugiere la siguiente formulación: ¿Cómo implementa usted las actividades rectoras?
	¿Qué entiende por ambiente enriquecido en las prácticas que desarrolla en su Hogar Comunitario de	4	4	4	4	Aunque la pregunta aborda el concepto clave “ambiente enriquecido...”, se debe hacer una breve introducción a dicho concepto, en aras de obtener la

Anexo N.º 8 Orientaciones técnicas de ICBF

Investigaciones.icbf@icbf.gov.co

Investigaciones ICBF <Investigaciones.icbf@icbf.gov.co>
para Juan, Olga, Marisol, mí

Buenas tardes María Fernanda;


De antemano, ofrecemos excusas por la demora en la respuesta.

Adjunto los documentos del proyecto con la retroalimentación de la Subdirección de Monitoreo y Evaluación.





Agradecemos no eliminar los comentarios de los documentos y dar respuesta a cada uno, y para facilitar la revisión adjuntar los documentos en formato Word.

Quedo atenta a los respectivos ajustes.

Un cordial saludo,



Lina Yahaira Suárez Ariza
Contratista - Subdirección de Monitoreo y Evaluación
Dirección de Planeación y Control de Gestión
ICBF Sede de la Dirección General
Avenida carrera 68 N° 64c- 75 • Tel.: 4377630 Ext: 100481

Síguenos en:
 ICBFColombia
 @ICBFColombia
 ICBFInstitucionalICBF
 icbfcolombiaoficial


Línea gratuita nacional ICBF
01 8000 91 80 80
www.icbf.gov.co

El futuro es de todos


Cuidar el medio ambiente es proteger a nuestra salud

Clasificación de la información: **CLASIFICADA**


3 archivos adjuntos



2.f5.p3.mi_formato...



5.Entrevista_Instru...



6.Formato de cons...

Anexo N.º 9 Fichas de Observación Pruebas Piloto



FICHA DE OBSERVACIÓN Nº 1	
Observadora	Maria Fernanda Larrotta Vargas
Participante Observada	Madre Comunitaria 1-Municipio de Aquitania
Objetivo de la Observación	Realizar prueba piloto al instrumento de recolección de información "ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRIGIDA A MADRES COMUNITARIAS DEL MUNICIPIO DE GAMEZA, BOYACÁ" validando su contenido y percepción que las participantes manifiesten en el proceso de las preguntas.

INDICADORES	DESEMPEÑO	ASPECTOS OBSERVADOS
Las preguntas son suficientes	Adecuado	En algunas preguntas de la categoría de gestión del conocimiento, se pueden agrupar o funcionar en una sola, ya que se identifica que se puede recopilar la información deseada en menos preguntas.
Los ítems son claros	Parcialmente adecuado	Se identifica que la formulación en algunas preguntas correspondientes a la categoría de educación para la primera infancia genera confusión o es poco entendible para la MC toda vez que la terminología es muy técnica para ella.
Los ítems tienen relación con las Categorías	Adecuado	
Los ítems son relevantes	Parcialmente Adecuado	Se observa que las preguntas: ¿Qué acciones realiza para el desarrollo del componente pedagógico en su Hogar Comunitario de Bienestar? ¿Y Describa su trabajo pedagógico con los niños y niñas de su Hogar Comunitario de Bienestar?, conducen a la misma respuesta.
Coherencia en secuencia de preguntas	Parcialmente adecuado	Se identifica la necesidad de cambiar el orden en la realización de las preguntas correspondientes a la categoría de Madre Comunitaria, toda vez que se observo saltos abruptos en las respuestas que se pueden hilar para mantener un dialogo mas consecuente y natural.

COMENTARIOS:
 Se realizan 31 preguntas a la participante, identificando a nivel general comodidad, seguridad, Interés, empatía con el ejercicio y con la observadora, en algunos ítems ya explicados anteriormente se dio la necesidad de explicar o bajar el dialogo a términos más sencillos para mayor comprensión de la mencionada participante, lo que posibilito que este ejercicio de prueba piloto fluyera de manera positiva.
 Por ultimo la participante refiere haberse sentido a gusto con las preguntas.



FICHA DE OBSERVACIÓN N° 2	
Observadora	Maria Fernanda Larrotta Vargas
Participante Observada	Madre Comunitaria 2-Municipio de Mongua
Objetivo de la Observación	Realizar prueba piloto al instrumento de recolección de información “ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRIGIDA A MADRES COMUNITARIAS DEL MUNICIPIO DE GAMEZA, BOYACÁ” validando su contenido y percepción que las participantes manifiesten en el proceso de las preguntas.

INDICADORES	DESEMPEÑO	ASPECTOS OBSERVADOS
Las preguntas son suficientes	Adecuado	
Los ítems son claros	Adecuado	
Los ítems tienen relación con las Categorías	Adecuado	
Los ítems son relevantes	Adecuado	

COMENTARIOS:
Se realizan 27 preguntas a la participante, identificando tranquilidad, fluidez, confianza y seguridad en las respuestas recibidas, no se observaron o detectaron silencios al formular las preguntas y de recibir las respuestas, la madre comunitaria refiere que para ella las preguntas fueron suficientes o acordes al propósito del trabajo de investigación.