

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN  
RESEARCH REPORT

<http://dx.doi.org/10.14482/zp.30.372.21>

## Evaluación de un programa de cualificación a agentes educativos de la primera infancia\*

### *Evaluation of a qualification program to early childhood educational agents*

**MÓNICA TATIANA PERDOMO PÉREZ**

Psicóloga de la Universidad de Ibagué, magíster en Psicología Social de la Universidad Complutense de Madrid, candidata a doctora en Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, profesora asistente de la Universidad de Ibagué, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Grupo de Investigación Educación, Salud y Sociedad, Ibagué, Colombia.

Correo electrónico: [tatiana.perdomo@unibague.edu.co](mailto:tatiana.perdomo@unibague.edu.co)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1423-1366>

CvLac: [http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001217771](http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001217771)

**CLAUDIA PATRICIA DUQUE ARISTIZÁBAL**

Psicóloga de la Universidad Nacional, magíster en Psicología de la Universidad del Valle, profesora asociada de la Universidad del Tolima, Facultad de Ciencias de la Educación. Grupo de Investigación en Educación Social (GES), Ibagué, Colombia.

Correo electrónico: [cpduquea@ut.edu.co](mailto:cpduquea@ut.edu.co)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1579-3325>

CvLac: [http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0000476951](http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000476951)

**ÁNGELA VICTORIA VERA-MÁRQUEZ**

Psicóloga de la Universidad de Ibagué, magíster en Desarrollo Social de la Universidad del Norte, profesora de carrera de la Universidad del Rosario, Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud, Grupo de Investigación Estudios Sociales de las Ciencias, las Tecnologías y las Profesiones. Bogotá, Colombia.

Correo electrónico: [angela.vera@urosario.edu.co](mailto:angela.vera@urosario.edu.co)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5829-0069>

CvLac: [http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0000479691](http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000479691)

**SANDRA PATRICIA PEÑA BERNATE**

Licenciada en Lenguas Modernas y Psicóloga de la Universidad del Valle, magíster en Psicología de la Universidad del Valle, candidata a doctora en Educación y TIC de la UOC. Actualmente vinculada al Centro para la Enseñanza y el Aprendizaje de la Pontificia Universidad Javeriana, Cali.

Correo electrónico: [patriciabernate@gmail.com](mailto:patriciabernate@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5171-6979>

CvLac: [http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0000104671](http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000104671)

\* Este artículo es producto de la investigación del proyecto "Evaluación del Programa de Formación Hogares con Vivencias" en el marco del Programa Jóvenes Investigadores de Colciencias, convenio 117-2011 suscrito con la Universidad de Ibagué.



---

## RESUMEN

Esta investigación evaluó la implementación del Programa de Cualificación “Hogares con Vivencias” dirigido a agentes educativos de la primera infancia, teniendo como propósito identificar los logros obtenidos a nivel operativo y nivel formativo. Se realizó una investigación evaluativa de tipo cualitativo desde la perspectiva formativa, donde se emplearon como instrumentos: guía de preguntas, registros de observación y protocolos de acompañamiento en los Hogares Comunitarios. Los resultados indicaron que los participantes valoraron de forma positiva la implementación; a nivel de aprendizajes se lograron cambios en conocimientos, y finalmente se identificaron intenciones de cambio en sus prácticas. Los hallazgos contribuyen a reconocer la importancia de los procesos de significación de prácticas en los programas de cualificación a agentes educativos.

**Palabras clave:** infancia, educación de la primera infancia, investigación social (Tesauro de la Unesco).

---

## ABSTRACT

This evaluative research has measured the implementation of the qualification program “Hogares con Vivencias” which was directed to educational early childhood agents. An evaluative qualitative research was conducted from the formative perspective. It was used as instruments: Guide of questions, observation records and accompanying protocols in Community households. The results demonstrate that the educational agents valued the implementation in a positive way, in a learning level changes are achieved in knowledge and intentions of change in practices were identified. The findings contribute to acknowledge the relevance of processes significance in qualification programs to educators.

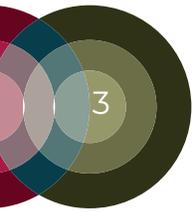
**Keywords:** Early childhood education, Childhood, Social research (Unesco Thesaurus).

---

Como citar este artículo:

Perdomo, M., Duque, C., Vera-Márquez, A., Peña, S. (2019). Evaluación de un programa de cualificación a agentes educativos de la primera infancia. *Zona Proxima*, 30, 1-19.

Recibido: 3 de mayo de 2017  
Aprobado: 14 de febrero de 2019



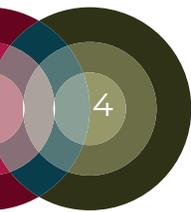
## INTRODUCCIÓN

La atención integral a la primera infancia en Colombia es una prioridad que durante la última década ha movilizado un esfuerzo interinstitucional para fortalecer los escenarios de educación inicial (Departamento Nacional de Planeación, 2011; Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2006, 2009; República de Colombia, Ley 1098/2006). En este marco, la cualificación de los agentes educativos es una estrategia que busca generar la capacidad requerida para que los niños ejerzan su derecho a la educación de forma oportuna, pertinente y de calidad (Ministerio de Educación Nacional, 2009).

Con la comprensión de que la educación inicial tiene como objetivo potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de los niños (Ministerio de Educación Nacional, 2009), existen iniciativas orientadas a brindar una mejor atención a la primera infancia y procuran satisfacer oportunamente las necesidades en este periodo de vida (Unicef, 2011; Bernal y Camacho, 2010; Torrado, Reyes y Durán, 2006; Amar, Tirado, y Barreneche, 2007; Puche, Orozco, Orozco, Correa y Corporación Niñez y Conocimiento, 2009). Por su parte, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) lidera el Programa Hogares Comunitarios de Bienestar, con el cual brinda servicios como alimentación, actividades de desarrollo psicosocial, salud, recreación, educación inicial, entre otros, a través de agentes educativos (DNP, 2007).

También, desde el Ministerio de Educación Nacional se han generado lineamientos para fortalecer la cualificación de los agentes educativos. Autores como Clarke y Hollingsworth (2002) han expresado que la complejidad de los procesos de enseñanza requiere sofisticar los modelos de enseñanza y las estrategias de crecimiento profesional de estos actores. Aunque hay diversas iniciativas de cualificación, investigadores como Jaramillo (2009) han expuesto que es necesario “diseñar capacitaciones donde se haga claridad sobre la atención integral y la articulación con los propósitos de las políticas de infancia” (p. 99); sumado a esto, también es necesario fortalecer estos procesos de evaluación, con el fin de generar aprendizajes que enriquezcan futuros ejercicios de cualificación.

Asimismo, investigadores como Hardre, Slater y Nanny (2010) han mencionado que existe una falta de evaluación y difusión de la efectividad de resultados en programas de formación a educadores. A esta debilidad se le podría atribuir el hecho de que investigadores y evaluadores mantengan las mismas herramientas y no se nutran de los aportes de otros investigadores (Chatterji, 2003). En la evaluación de programas de formación es clave atender al contexto de aprendizaje, considerando la importancia de la promoción de prácticas de evaluación situadas y contextualizadas (Putnam y Borko, 2006). Por su parte, autores como Cennamo y Kalk (2005) invitan a que el tema de diseño, implementación y examen de los proyectos de evaluación de formación docente



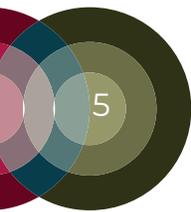
debe estar tan bien logrado como para que finalmente aporte nuevas contribuciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de los educadores.

Diversas investigaciones se han ocupado de las cuestiones sobre la formación de los educadores en la primera infancia y su incidencia en las interacciones de calidad para la promoción del desarrollo de los niños (Chegwin, Escalante, Gómez y Naváes-Goenaga, 2011; Filella, Pérez-Escoda, Soldevila y Fondevila, 2013; La Paro, Pianta y Stuhlman, 2004; Morales, Quilaqueo y Uribe, 2010; Riojas-Cortez, Alanís y Bustos-Flores, 2013). Por tanto, se considera pertinente que programas de cualificación en el contexto colombiano contemplen evaluaciones de sus procesos de implementación, de forma tal que colaboren con los agentes educativos en el reconocimiento y promoción de las más efectivas estrategias de cambio que redunden en el desarrollo integral de los niños y las niñas. Así, investigaciones como las de Jaramillo (2009) han indicado la importancia de pensar una intervención que mejore las condiciones de las capacitaciones y la apropiación por parte de los agentes educativos (p. 99).

En consonancia con lo anterior, el presente artículo presenta la evaluación del denominado Programa de Cualificación “Hogares con Vivencias” (Peña, 2009), el cual surge de una investigación que describe los modos de intervención y las necesidades detectadas en diferentes Hogares Comunitarios de ICBF en el Tolima (Gobernación del Tolima y Universidad de Ibagué, 2009). Teniendo como objetivo contribuir al mejoramiento de los procesos de educación inicial y atención integral a la primera infancia en dicho departamento, el programa consiste en una serie de actividades orientadas a la cualificación a agentes educativos y la construcción de saberes alrededor de prácticas educativas de calidad, para la promoción del adecuado desarrollo en niños y niñas de los hogares comunitarios.

El funcionamiento del programa se estructuró a partir de encuentros grupales y acompañamiento de los agentes educativos en los Hogares Comunitarios. Los objetivos de aprendizaje se orientaron a lograr que los agentes educativos se apropiaran de contenidos y propiciaran espacios de socialización y resignificación de sus prácticas educativas. El proceso de cualificación se llevó a cabo durante dos meses y medio con sesiones presenciales en donde abordaron contenidos alrededor de tres ejes de trabajo: desarrollo en los niños y niñas, uso de prácticas culturales como escenario para la promoción del desarrollo y el rol del agente educativo en cuanto sujeto y garante de derechos. También se dieron sesiones de asesoría y acompañamiento *in situ* mientras los agentes educativos realizaban independientemente su trabajo, lo que significó el desplazamiento de los miembros del equipo de cualificación hasta algunos de los Hogares Comunitarios y el recaudo de experiencias de aquellos agentes en cuyos reportes se refleja la apropiación de los contenidos.

Se considera la relevancia de este programa, en la medida que propone mejorar la atención a la primera infancia por medio de la implementación de estrategias formativas dirigidas a los agentes educativos, como generadores de las acciones de promoción de desarrollo integral. También se



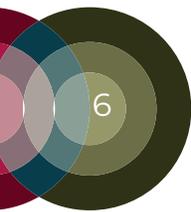
tiene presente que dichas acciones deben responder al contexto y a las necesidades particulares del Hogar Infantil y que el proceso de promoción del desarrollo con los niños y las niñas puede verse afectado de no tener los recursos formativos, prácticos y materiales. La perspectiva del programa se nutre de la teoría de Vigotsky y de Urie Bronfenbrenner. El primer autor plantea desde la perspectiva de la zona de desarrollo próximo (ZDP) en el que el cambio involucra la capacidad del niño y la ayuda de otros (Vygotsky, 1989). Por su parte, Rowe y Wersch (2002) y Sternberg (2002) han indicado que tanto las diferencias en las competencias de los infantes como las diferencias en educadores y contextos pueden incidir en el aprendizaje en los niños y entre los pares a lo largo del tiempo. Las diferencias individuales con relación a lo psicofisiológico, emocional, social, comportamental y cognitivo pueden afectar el aprovechamiento de las situaciones educativas que enfrenta el niño en su introducción a la educación inicial (Curby, Rimm-Kaufman y Cameron, 2009).

Desde Bronfenbrenner (1979/1987) el desarrollo es resultado de la participación de la persona en situaciones sociales cada vez más complejas, lo que implica que el sujeto asuma roles diferentes que le van permitiendo dominar aspectos cruciales de la cultura en la que se encuentra. Un elemento de la perspectiva de Bronfenbrenner que retoma el programa es la consideración de las fuentes de influencia del desarrollo: individuo, proceso proximal, contexto y tiempo (Bronfenbrenner y Morris, 2006). En relación a estos factores de influencia mencionan se asume el niño como un sistema que hace parte de otros sistemas (Curby, Rimm-Kaufman y Cameron, 2009); en las interacciones recíprocas se dan los procesos proximales, el contexto genera unas influencias ambientales en estos procesos, pero para que tengan influencia sobre los niños y generen cambios, se requiere de exposiciones frecuentes, es decir, de tiempo.

Precisamente con relación a las fuentes de influencia propuestas por Bronfenbrenner, dos de estas, proceso proximal y contexto, han sido exploradas ampliamente por Robert Pianta, investigador que ha tomado la perspectiva de desarrollo bioecológico como uno de los pilares de su teoría del apego. Desde esta teoría se considera que los educadores tienen un papel fundamental con respecto al ajuste social y académico en la primera infancia, similar al de los padres, especialmente cuando los niños tienen hogares con diversos problemas psicosociales (Pianta, 2000).

En esta línea investigativa, algunos estudios exponen que las relaciones e interacciones entre los docentes y los niños inciden de manera importante en la capacidad que los niños tienen para adquirir las habilidades necesarias para tener éxito en el sistema escolar (Hamre y Pianta, 2005). Estos hallazgos son relevantes, ya que confirman que las interacciones positivas que se establecen entre los educadores y los niños predicen logros en los procesos de alfabetización (Mashburn, 2008).

Partiendo de esto, cuando los niños tienen acceso a relaciones afectivas de calidad con sus cuidadores adultos en contextos adecuados, y que a su vez promueven el desarrollo de habilidades en ellos, se potencializan de esta forma los recursos con los que los niños ya cuentan y con los que se



defenderán en un futuro próximo (Pianta, 2000; Baker, 2006; Emig y Fujimoto, 2003). Por ello, es fundamental que en contextos como los Hogares Comunitarios se generen prácticas diseñadas para posibilitar aprendizajes significativos, que les permitan un conocimiento mayor del mundo y de la forma en que lo pueden explorar y modificar (Aguirre y Durán, 2000).

Las prácticas son definidas por Aguirre y Durán (2000) como:

Lo que efectivamente hacen los adultos encargados de cuidar a los niños. Son acciones que se orientan a garantizar la supervivencia del infante, a favorecer su crecimiento, desarrollo psicosocial y aprendizaje de conocimientos; son acciones que, una vez inducidas, le permiten reconocer e interpretar su entorno (p. 28).

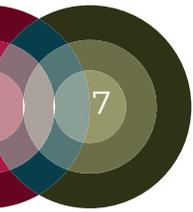
Existen varios tipos de prácticas socialmente aceptadas, que son frecuentemente utilizadas, tales como sueño, aseo, cuidado personal, alimentación, salud, socialización y enseñanza (Aguirre y Durán, 2000). Las prácticas cotidianas y de socialización son actividades desarrolladas con el fin de generar aprendizajes perdurables en los niños y las niñas que les permiten entender cómo deben, a partir del conocimiento, atender una situación específica, desde su cotidianidad y según la afectación que tiene para ellos.

Luego a partir de identificar la importancia de la promoción del aprendizaje significativo en la educación inicial, el papel fundamental de los agentes educadores y la implementación de acciones pertinentes y adecuadas que apoyen la relación de los niños y las niñas con el mundo, nace el Programa Hogares con Vivencia. En primer lugar, brinda aportes tanto a los procesos de innovación en intervenciones sociales como a los procesos de transferencia de conocimiento de la comunidad. Además, ofrece un modelo de programa de cualificación cuyos procesos evaluativos permiten estimar mayor efectividad en la implementación de la estrategia.

Así, el rol del agente educativo es clave en la propuesta del proceso de cualificación, ya que, dada su perspectiva constructivista, propone agenciarlo como un sujeto garante de derechos. Con este tipo de trabajos de investigación, la información obtenida en cuanto a la evaluación formativa permite brindar recomendaciones para mejorar el programa en próximas implementaciones. En este sentido, el objetivo del estudio fue evaluar el Programa Hogares con Vivencias y de esta forma identificar primeramente los logros a nivel operativo de la implementación y, asimismo, a nivel formativo, con relación a sus tres componentes: desarrollo infantil, prácticas cotidianas y garantía de derechos. Y, por último, dar cuenta de las limitaciones y dificultades en su implementación.

## METODOLOGÍA

Enmarcado en una evaluación cualitativa, este estudio se orientó hacia el análisis de los elementos operativos y de formación presentes en la intervención. Al sustentarse dentro de la perspectiva



de evaluación formativa se toma como referencia el modelo de evaluación de Kirpatrick (1994) y se abordan los tres primeros niveles del modelo, como son: de reacción, aprendizaje y comportamiento contextualizado en la presente investigación. En el primer nivel se mide la satisfacción de los agentes educativos respecto a la cualificación (nivel operativo de la implementación); el segundo evalúa los conocimientos que ellos han adquirido a partir del proceso, y en el tercer nivel se comprueba si los participantes logran aplicar los conocimientos a su labor como agente educativo (nivel formativo del proceso).

## PARTICIPANTES

90 agentes educativos del departamento del Tolima, con edades entre los 25 y 60 años, dada su vinculación a la estrategia Hogares Comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) participaron en los tres momentos de la investigación. La selección de los agentes educativos fue realizada por las instituciones operadoras de los Hogares Comunitarios en cada uno de los municipios.

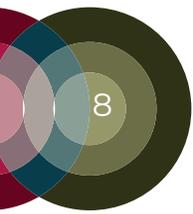
## INSTRUMENTOS

Los instrumentos utilizados para la recolección de información fueron: bitácora del desarrollo de cada una de las sesiones; protocolos de sesión realizados por los capacitadores expertos; formato de evaluación de ciclo formativo, y guía de 22 preguntas sobre los temas que incluye el programa (desarrollo infantil, prácticas de socialización y derechos de infancia), para conocer las concepciones con las que contaban los agentes educativos alrededor de esos temas.

En **la bitácora** se registraba lo que ocurría en cada una de las sesiones (tanto de formación como de visitas de seguimiento). Se construyó un formato de registro de observación del entorno y de las interacciones entre las agentes educativas con los niños, así como de sus consideraciones verbales sobre el cambio que se había dado luego de su participación en el programa y sus opiniones al respecto. Específicamente, se recogió información relacionada con desarrollo infantil, prácticas cotidianas y garantía de derechos. El **protocolo de sesión** consistió en el registro del plan de la sesión, cuyo diseño requería: los objetivos, temas, preguntas y aportes que la jornada tendría, así como una descripción de los recursos utilizados. Finalizada la sesión, el facilitador debía retomar el protocolo y registrar las observaciones surgidas del ejercicio práctico.

El **formato de evaluación** incluyó una serie de preguntas dirigidas a valorar la percepción que los participantes tenían del programa.

La construcción de la **guía de preguntas** se apoyó en el material diseñado para las sesiones de formación, que a su vez se basó en la revisión teórica de diferentes perspectivas del desarrollo,



prácticas culturales, de socialización y de crianza, además de una perspectiva de sujeto y garante de derechos, según políticas públicas (Gobernación del Tolima y Universidad de Ibagué, 2009). Las preguntas de la guía debían ser resueltas al iniciar y finalizar el ciclo de formación, con el fin de monitorear algún tipo de cambio en las concepciones del grupo frente a cada uno de los temas.

Todos los instrumentos fueron validados tanto por el equipo de expertos participantes en el proyecto como por otros miembros de la comunidad relacionados con el programa.

Para las visitas de seguimiento en los hogares comunitarios, se diseñaron protocolos de observación sobre las prácticas desarrolladas en el momento de visita y las posibles recomendaciones que se podían hacer al proceso.

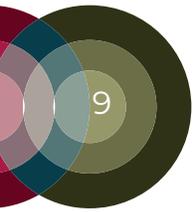
## PROCEDIMIENTO

La ejecución de la investigación se dio en tres momentos que corresponden a tres mediciones diferentes: *la fase inicial*, donde se convocó a los agentes educativos, quienes luego de conocer la metodología y los contenidos del Programa, se inscribieron de manera voluntaria. En la primera sesión, los participantes respondieron un cuestionario con la guía de preguntas, para establecer una línea de base que permitiera valorar los aprendizajes posteriores.

Posteriormente, como *fase central* la medición se realizó en las 10 sesiones de formación a través de registros de observación sistemáticos, que permitían destacar las verbalizaciones de los agentes educativos en tres categorías: concepción de los agentes educativos, papel de los agentes educativos en la promoción del desarrollo y derechos de niños y niñas. Para cada sesión se hizo uso de un formato de diario de campo, el cual de manera anecdótica permitió registrar la experiencia de trabajo con los agentes educativos y obtener en detalle ciertas observaciones sobre las diferentes dimensiones. Los dos instrumentos fueron adicionados con protocolos de observación y un formato de evaluación, complementarios del ciclo formativo. Esto permitió recoger, en distintos formatos, información para analizar las actividades, verbalizaciones, concepciones y comportamientos en relación con las categorías antes mencionadas.

La *fase de seguimiento* comprendió la evaluación cualitativa del proceso formativo por parte de los agentes educativos, además de visitas a los hogares comunitarios donde trabajaban los participantes, a fin de observar los posibles cambios en las prácticas y comportamientos desarrollados a diario con los niños y niñas; estos encuentros se realizaron luego de finalizar el proceso de formación, cuatro encuentros durante dos meses.

Al momento de realizar el análisis de la información recolectada, se contaba con los documentos codificados dentro del software Atlas.ti, posteriormente relacionado con las tres categorías de análisis: desarrollo de infancia, prácticas en los hogares comunitarios y derechos. Este procedimiento



se realizó mediante la identificación de aspectos relevantes previstos teóricamente y la aparición de emergentes, cuya visualización no estaba contemplada.

## ANÁLISIS

Los resultados se presentan organizados a partir de los elementos operativos de la implementación del programa y desde los elementos de la cualificación, respondiendo a los objetivos y el enfoque de investigación evaluativa asumido en el estudio.

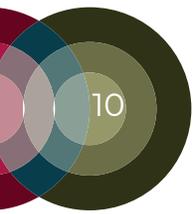
## ELEMENTOS OPERATIVOS DE LA IMPLEMENTACIÓN

La implementación comprendió dos vías de formación: capacitación colectiva y visitas en hogares comunitarios. La primera, constó de 10 encuentros de cuatro horas durante dos meses y medio, contando con la participación y permanencia del 99 % de los agentes educativos convocadas en el inicio, es decir, bajo nivel de deserción. La metodología utilizada en los encuentros propició el intercambio de experiencias entre las participantes, quienes a través del relato y socialización de vivencias, promovieron el aprendizaje de nuevas prácticas, conocimientos y reflexiones alrededor de los tres ejes temáticos propuestos en la intervención para la formación de los agentes educativos: 1. desarrollo infantil, 2. prácticas cotidianas y culturales, y 3. garante y sujetos de derechos.

Las sesiones incluyeron un momento de exposición de contenido teórico sobre el tema por parte de la capacitadora, lo cual generó preguntas y aportes de las agentes educadoras, que participaban y brindaban sus ideas y conocimientos. Además, en estas sesiones se dio un espacio para reconocer las fortalezas con las que contaban cada una de ellas y generar así redes de conocimientos. Desde los fundamentos del programa se consideró la necesidad de establecer relación en sentido de doble vía considerando un espacio adecuado para ello, ya que no es posible compartir conocimiento, y creer que existe aporte de doble vía, si hay barreras espaciales o si la organización del contexto no lo permite.

Se logró una favorable participación de los agentes educativos en la formulación de preguntas; socialización de experiencias que permitieron compartir conocimientos acerca de situaciones cotidianas, y de esta forma aprender a partir de las vivencias de sus compañeras, las concepciones y apropiación de conocimientos a los casos cotidianos dentro de los hogares comunitarios.

La segunda vía de cualificación, que correspondía a las visitas a los hogares comunitarios, permitió observar que los agentes educativos, haciendo uso de directrices institucionales para la atención integral a los niños y niñas que allí asisten, están propiciando espacios de formación significativa, alimentación, juego guiado, supervisión y diálogo con padres. También hacen uso de diferentes prácticas para el trabajo con los niños y niñas, siendo el juego la más utilizada para diferentes



fines, tal y como ocurre al momento de promover la higiene corporal antes y después de comer, conocimiento de las profesiones, colores, números, entre otros usos cotidianos, que les permite a los niños aprender jugando.

Uno de los principales cambios en este campo fue el de reflexionar sobre el uso de sus prácticas. Al momento de implementar una práctica, en la mayoría de los casos los agentes educativos tienen claro el objetivo que buscan con ella y al finalizar se cercioran que se haya cumplido la meta. Fue posible observar que las relaciones entre los niños y los agentes educativos son cercanas y llenas de gran carga afectiva, aspecto identificado desde la forma en que los agentes se refieren a ellos, cómo los nombran y las acciones de cuidado que realizan.

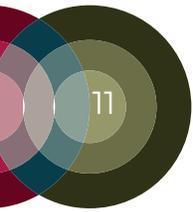
En este contexto, la presencia del equipo durante la visita no interfirió en el desarrollo de las actividades de los agentes. El acompañamiento fue tomado como un espacio para mostrar su trabajo, comentar sus experiencias y dar un ejemplo de la puesta en marcha de lo aprendido en las sesiones de cualificación, desde su trabajo autónomo y las responsabilidades que este rol le implica a cada uno de ellos.

## A NIVEL FORMATIVO

Según lo encontrado en los instrumentos que se aplicaron a los agentes educativos en la primera y segunda fase, se identifica que contaban con conceptos acerca del desarrollo de niños y niñas, prácticas culturales y de socialización que se dan cotidianamente en los hogares, y conocimientos sobre los derechos que acogen a los niños y niñas en la actualidad. Estos conocimientos iniciales aparecían desde una perspectiva ‘academicista’, es decir, usaban definiciones preestablecidas, lo que no necesariamente les permitía un verdadero empoderamiento como para incluirlas en la planeación o ejecución de sus prácticas cotidianas; en otros casos, sus acciones no eran reconocidas por sí mismas como mecanismos para brindar una mejor atención a los niños y las niñas.

El programa permitió que los agentes educativos reconocieran y reestructuraran ciertas concepciones relacionadas con desarrollo de infancia, prácticas en los hogares comunitarios y derechos:

**Desarrollo de infancia:** los agentes educativos en su mayoría pensaban la infancia bajo un esquema de etapas rígidas, en donde concebían que el desarrollo debía ser lineal e igual para todos los niños: “todo el desarrollo es un número de etapas, en las cuales hay que estar con el niño” (Voz de agente educativo). Por ello, cuando uno de los niños no presentara ciertas habilidades o destrezas para realizar acciones esperadas en determinada edad, esto se pensaba como un caso de problemas en el desarrollo y requería de la atención de profesionales: “los niños que no gateaban tenían problemas” (Voz de agente educativo). La tabla 1 permite ver de manera breve los puntos centrales de cambio.



A partir del proceso de cualificación, se dieron nuevas luces acerca de la flexibilidad que se debe tener sobre el desarrollo de los niños, hasta lograr que los agentes comprendieran que en ocasiones no todos los niños llevan un mismo proceso, pues este depende de predisposiciones biológicas, y de las oportunidades que ofrece el medio para poder desarrollar todo el repertorio de habilidades que se espera se den en cada uno de ellos.

**Prácticas en los Hogares Comunitarios:** En este aspecto se presentan dos características fundamentales. En primer lugar, la concepción que tenían los agentes educativos sobre las acciones que realizaban con los niños y las niñas, y el impacto que podía tener en ellos; en segundo lugar se encuentran las prácticas más utilizadas dentro de los hogares y los objetivos fijados para su realización.

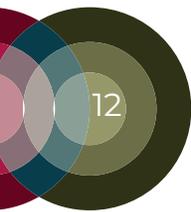
Al iniciar la etapa formativa los agentes educativos percibían que sus acciones de cuidado y de crianza son mejores que las de los propios padres, ya que debido a su amplia experiencia en el trabajo con niños y niñas tienen un repertorio de habilidades mayor. Durante las sesiones fue constante el registro de este tipo de observaciones relacionadas con el papel de los padres, pero también sobre la responsabilidad que el “desinterés” de los padres de familia acarrea para ellas.

Los padres llegan con mala cara, dejan a sus hijos, algunos sin bañarse, golpeados y mil cosas. Ellos se van a trabajar, luego llegan en la noche a verlos, no comparten con ellos, ni estimulan, es como si no les importara. Luego uno los llama para hablar con ellos y llegan con mala actitud y algunos ni llegan (Voz de agente educativo).

Los agentes educativos consideran que tienen el deber de suplir necesidades afectivas, de cuidado, sociales, cognitivas y de crianza en los niños y niñas que están bajo su cargo, y en la mayoría de los casos lo hacen con gusto, percibiendo que su papel de agente educadora abarca los campos antes mencionados: “lo único que no puedo hacer como madre comunitaria es amamantar, pero el cariño, amor, cuidado, se lo puedo dar yo” (Voz de agente educativo). A través de esta responsabilidad atribuida por ellas mismas y en una mayor medida por los padres de familia, los vínculos que desarrollan estas cuidadoras son significativamente determinantes para la formación, cuidado y desarrollo de los niños y niñas que asisten a los hogares comunitarios. Por tal motivo, el vínculo y las capacidades que puedan tener las agentes educadoras, son factores que inciden en las prácticas que allí se tienen y, por ende, en el desarrollo de los niños y niñas.

Existe un variado repertorio de prácticas utilizadas en los hogares comunitarios, algunas de ellas varían según la historia de vida del agente educativo, los gustos de los niños, las directrices de los coordinadores del programa, recursos con los que cuenta el hogar comunitario y la ubicación geográfica del mismo.

Las prácticas específicas que se pueden sintetizar en tres grandes grupos: aseo, regulación de comportamiento y formación y entretenimiento. En el primer grupo de prácticas, que corresponde a



Mónica Tatiana Perdomo Pérez, Claudia Patricia Duque Aristizábal,  
Ángela Victoria Vera-Márquez, Sandra Patricia Peña Bernate

las prácticas de aseo, se presentan preferencias por canciones que acompañan los momentos de limpieza y cuidado personal como el lavado de manos antes de almorzar, a lo que los niños ya se encuentran habituados. Las prácticas de aseo son implementadas en todos los hogares comunitarios y se focalizan principalmente en la higiene personal, limpieza antes y después de ingerir alimentos.

En el segundo gran grupo están las prácticas que aluden a generar reglas claras para la dinámica del día, enseñanza de valores, correctivos frente a comportamientos inadecuados, para lo que se utilizan juegos y rondas que llevan a reflexionar sobre una moraleja o enseñanza. En el tercer y último grupo, el juego, las narraciones de cuentos, el relato de experiencias y el trabajo manual son las prácticas privilegiadas por los agentes educativos, en donde buscan entretener y generar espacios de esparcimiento para los niños.

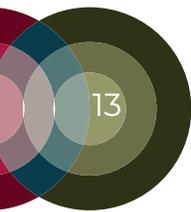
El juego es la práctica más utilizada y la que cuenta con la mayor cantidad de usos; es vista como una actividad recreativa, de aprendizaje, de socialización, de cuidado personal, afectiva y de ejercicio.

El juego es una práctica importante para que los niños adquieran conocimientos y desarrollen actividades, por ser una práctica pedagógica y porque los juegos tienen como función un desarrollo afectivo y social (Voz de agente educativo).

A partir del proceso de cualificación, en las prácticas en los hogares comunitarios se evidenciaron cambios en la inclusión de objetivos durante la planeación previa; por ejemplo, identificar que al utilizar un juego se puede contar con un objetivo claro, y luego en el desarrollo se busque alcanzar y monitorear si los resultados fueron favorables o no. Luego de identificar que el juego era la práctica privilegiada en los hogares comunitarios, es decir: la más utilizada, se potencializó el número de posibilidades que puede brindar en la educación inicial que los niños y niñas requieren a esta edad, en la medida en que permite el aprendizaje de valores, colores, números, sentimientos, comportamientos culturales, que son importante conocer y explorar en esta edad.

Mientras que uno sepa por qué hace las cosas, las cosas salen bien y ayudan a los niños. Yo hacía cosas que no sabía que servían, por ejemplo, el juego libre era algo para que ellos no se aburrieran en el salón y yo descansar un poco, también, ahora sé que puede servir para ellos y su desarrollo, pero yo debo saberlo primero” (Voz de agente educativo).

**Derechos:** en el tema de garante y sujeto de derechos los agentes educativos contaban con conocimientos acerca de las responsabilidades que tienen, reconocían cuáles son los derechos de los niños y las niñas, pero se presentaban dificultades al reconocer qué acciones concretas estaban garantizando el cumplimiento de esos derechos. Además, su reconocimiento como mujer y como actor comunitario significativo no era visto por ellas claramente, eran conscientes del gran número de responsabilidades que le son atribuidas y que ellas mismas se atribuyen, pero no lo son, de la importancia de su labor, como aporte comunitario.



Mónica Tatiana Perdomo Pérez, Claudia Patricia Duque Aristizábal,  
Ángela Victoria Vera-Márquez, Sandra Patricia Peña Bernate

Yo debo hacer el seguimiento de peso/talla, vacunación. Todos los niños deben tener su registro civil; si no cumplen con eso, pues no pueden estar acá y se informa al Bienestar Familiar (Voz de agente educativo).

Uno de los cambios observados en el tema de garante y sujeto de derechos es el de reconocer que son importantes y que sus acciones tienen un impacto significativo en la comunidad y en las vidas de los niños y niñas que atienden; pero se logra resultar que son mujeres, ciudadanas, madres y esposas con sus propias obligaciones, y que así mismo tienen múltiples derechos en la comunidad, y que su trabajo en la atención a la primera infancia goza de enorme valía como determinante para el futuro del país.

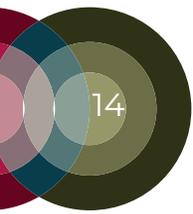
(...) Como mujer, esposa y madre tengo dificultades, yo no me voy hasta que mi último de mis niños se vaya, entonces hay padres que llegan una hora después y me toca esperarlo. Una vez tuve que llevar un niño a mi casa y que allá pasaran por él, porque yo también tengo que estar con mis niños de verdad, alimentarlos y ayudarles con tareas, que los uniformes y la comida (Voz de agente educativo).

Si estos niños del Hogar no nos tuvieran a nosotras que estamos todos los días, el día completo pendientes, no sé qué sería de ellos, los papás, algunos, los descuidan mucho, y quienes los crían son los abuelos o una vecina que no les interesa a veces (Voz de agente educativo).

## CONCLUSIONES

La evaluación en el aspecto operativo y formativo del programa favoreció identificar su alcance en los niveles propuestos por Kirpatrick (1994). A nivel reactivo los participantes valoran de forma positiva la implementación del programa, a nivel de aprendizajes reportan cambios en los conocimientos de los ejes de cualificación definidos (desarrollo infantil, prácticas cotidianas y derechos) y, finalmente, a nivel de comportamientos se identificaron intenciones de cambio.

Los resultados favorecen la discusión sobre las formas como se promueven procesos de aprendizaje y de enseñanza en los agentes educativos. Los cambios reportados por los agentes se dieron principalmente en conocimientos y creencias sobre el desarrollo infantil, los derechos de la infancia y la reflexión sobre su rol como agentes educativos sujetos y garantes de derechos. A nivel de las prácticas cotidianas se manifestaron intenciones de cambio; en relación con este aspecto investigaciones como las de Bakkenes, Vermunt y Wubbels (2010) han identificado que la información que los docentes brindan sobre las intenciones para la práctica puede ser vista como precursora de cambio en prácticas reales y, en este sentido, posiblemente los educadores requieren más tiempo que el que se tuvo en cuenta para el seguimiento en la presente investigación, para instaurar en sus prácticas los nuevos conocimientos.

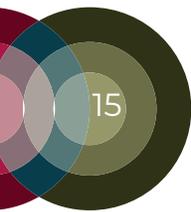


Es de resaltar como fortaleza que el programa propuesto buscó identificar su alcance en los niveles de Kirpatrick (1994): el reactivo, de aprendizajes y comportamientos, ya que usualmente solo se abordan los dos primeros. Esto significa un desconocimiento de la importancia de relacionar concepciones y prácticas, puesto que el cambio en concepciones implica, a su vez, modificaciones tanto en los procesos como en los formatos representacionales, lo cual conlleva una utilización eficaz y flexible de los conocimientos adquiridos (Pozo, 1999; Aparicio, 2008). Si bien en las prácticas aún no se pueden ver esas transformaciones, el cambio en sus concepciones, creencias e intenciones de renovación pueden asumirse como una proyección de posible movimiento en ese sentido.

Otra fortaleza identificada a nivel operativo, y que se evidenció en lo formativo, es que se generaron espacios en los que los agentes educativos hicieron explícitas sus concepciones populares sobre desarrollo y derechos de la infancia, debido a que su rol como agentes educativos está directamente relacionada con estas. Al respecto es relevante tener presente que para modificar estas representaciones es necesario que se produzcan cambios en otras ideas cercanas, ya que el aprendizaje implica que se establezcan nuevas relaciones con los conocimientos ya adquiridos (Pozo, 1999). Para ello, debe posibilitarse que los agentes educativos hagan explícita la información que está implícita y generen relaciones igualmente explícitas entre los modelos mentales (que pueden estar como procesos y contenidos implícitos) y los científicos (Pozo, 1999; Aparicio, 2008).

En esta línea, investigaciones como las de Gallego y Gutiérrez (2015) ponen de manifiesto que aunque de forma explícita se rechazan formas de orientación autoritarias represivas en la práctica de crianzas, al mismo tiempo se evidencia un arraigo tradicional sobre las formas de participación infantil que permea las formas de interacción entre los adultos y los niños. De allí que los autores resaltan la atención al rol de aquellos, pues son quienes crean y recrean los escenarios de resignificación y gestación de prácticas en la primera infancia. Por su parte, Zinke, Russo y Vera-Márquez (2016) en una evaluación de programa dirigido a agentes educativos identificaron que para lograr una mejora en la práctica docente se requiere una permanente reflexión sobre sus reacciones ante las situaciones difíciles a las que se enfrentan en su trabajo y esto requiere un acompañamiento constante en ese campo.

Relacionado con lo anterior, se encontró que los agentes educativos antes de implementar el programa consideraban que dentro de su rol estaba suplir necesidades afectivas, de cuidado, sociales, cognitivas y de crianza en los niños y niñas a su cargo, especialmente porque suponen que en la mayoría de los casos a estos infantes no se las suplen en casa. En realidad, como no tenían fundamentadas científicamente dichas concepciones, fue de gran valor para ellos encontrar teorías y autores que soportan sus creencias, como la de Robert Pianta (2000), por ejemplo, a través de las capacitaciones que recibieron.

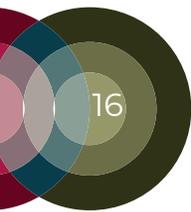


Un logro del proceso de cualificación fue crear procesos de significación de las prácticas educativas y esto promovió que se generaran cambios en las creencias y en la interacción con los niños y las niñas. La significación de prácticas educativas por parte de los agentes participantes hace referencia a la comprensión de la importancia de su aporte como trabajo cotidiano (por ejemplo: de aseo, juego, cuidado) a la promoción del desarrollo de habilidades en los niños y que ellos ponen en evidencia al ejecutarlas. En este sentido, “significar una práctica hace referencia a la comprensión del sentido y pertinencia que la práctica tiene en el desarrollo y el aprendizaje de los niños” (Otálora y Guevara, 2007, p. 34).

Así pues, el programa de cualificación promovió un escenario para la significación de prácticas educativas en el hogar comunitario. Estos resultados, en relación con investigaciones como las de Hoekstra y Korthagen (2011), han indicado que el aprendizaje profesional se llevará a cabo solo si los educadores aceptan revisar cómo hacerlo de manera efectiva aprovechando los factores personales que aquí intervienen e involucrando procesos reflexivos. En este aspecto, los resultados se relacionan con investigaciones que han identificado que cuando los maestros cuestionan su propia práctica, pueden trascender su enseñanza, lo que significa que pueden pensar y ver nuevas cosas; de este modo las teorías pueden servir como una herramienta en los procesos de reflexión (Postholm, 2016).

Cabe mencionar también que programas como este se alimentan de la realidad cotidiana de los contextos; no se trata de soluciones preestablecidas, por lo que su implementación resulta costosa. Implica desplazamientos, jornadas extensas de trabajo y apoyo de diferentes sectores de la sociedad, para tener resultados satisfactorios. Por otra parte, situaciones de la realidad local, conflictos sociales, escasez de recursos, poca participación de las familias son también factores que limitan el adecuado desarrollo del programa. Si bien se ha generado un aporte para fortalecer la formación y apoyar el trabajo de los agentes educativos en sus respectivos contextos, también se reconoce la dificultad de hacer sostenible el programa, pues en buena medida, depende de voluntad política de los diferentes sectores involucrados.

En resumen, los resultados de la investigación confirman la importancia de la significación del quehacer del agente educativo como una manera de contribuir a que reestructuren sus marcos conceptuales sobre la educación inicial y sobre su rol para que pueda ser utilizado en sus procesos de reflexión. Las manifestaciones de intenciones de cambio corroboran la idea de la importancia de hacer una continua calificación a estos actores en los temas de educación inicial, de tal forma que favorece contextos de aprendizaje, reflexiones y movilizaciones para enriquecer su práctica pedagógica, así lo señalan otras experiencias y reflexiones sobre la cualificación de agentes educativos (ver Castillo-Cedeño, Ramírez-Abraham y Ruiz-Guevara, 2017; Zinke, Russo y Vera-Márquez, 2016; Wolf, 2018).



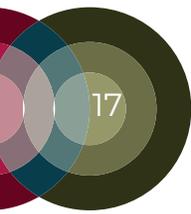
Mónica Tatiana Perdomo Pérez, Claudia Patricia Duque Aristizábal,  
Ángela Victoria Vera-Márquez, Sandra Patricia Peña Bernate

A nivel operativo, es importante destacar la importancia de tener intervenciones metodológicamente responsables, cuyo trasfondo teórico guarde coherencia con las acciones diseñadas para su ejecución, y que tenga un diagnóstico previo donde se sustenten las razones por las cuales se realiza. La metodología propuesta en esta intervención contempló las necesidades que las agentes educativas presentaban, y brindó una estrategia que partía de la construcción del conocimiento y del reconocimiento del saber hacer de cada una, dando un lugar privilegiado a las participantes en el éxito de las sesiones y de la apropiación del conocimiento.

La participación activa de los agentes educativos es un elemento fundamental en los procesos de cualificación, ya que permite observar el compromiso que se logró establecer en este aspecto, a la vez que propicia un espacio de expresión de sus puntos de vista. También abre un espacio que les permitió a todas reconocer su rol como agente educativo en la sociedad, frente a las instituciones y sobre todo ante sí mismas, en la medida en que empezaron a darse cuenta de que su papel protagónico y activo en la atención integral a la primera infancia. Por último, es preciso resaltar la necesidad de un compromiso intersectorial para apoyar el desarrollo de este tipo de programas, con perspectiva social y contextual (Aravena y Quiroga, 2017).

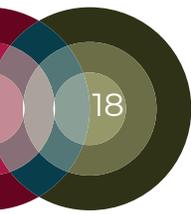
## REFERENCIAS

- Aguirre, E. & Durán, E. (2000). *Socialización: prácticas de crianza y cuidado de la salud*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Centro de estudios sociales. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/1548/2/01PREL01.pdf>
- Amar, J., Tirado, D. & Barreneche, A. (2007). Impacto de los programas de Hogares de Bienestar en la superación de la pobreza y el desarrollo de los niños en Colombia. *Investigación y Desarrollo*, 15 (1), 124-149.
- Aparicio, J. A. (2008). *Concepciones implícitas sobre el aprendizaje de estudiantes universitarios* (tesis doctoral). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Aravena, F. & Quiroga, M. (2017). Early child care education: Evidence from the new law in Chile. *Journal of pedagogy*, 8 (1), 121-135. doi: 10.1515/jped-2017-0006
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211-229. doi:10.1016/j.jsp.2006.02.002
- Bakkenes, I., Vermunt, J. D., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20 (6), 1-16. doi:10.1016/j.learninstruc.2009.09.001
- Bernal, R. & Camacho, A. (2010). *La importancia de los programas para la primera infancia en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes



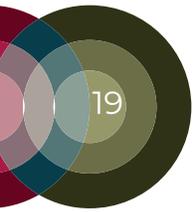
Mónica Tatiana Perdomo Pérez, Claudia Patricia Duque Aristizábal,  
Ángela Victoria Vera-Márquez, Sandra Patricia Peña Bernate

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. En Lerner, R. M. (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793-828). Hoboken, NJ: Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (1979/1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Grupo Planeta.
- Castillo-Cedeño, R; Ramírez-Abraham, P. & Ruiz-Guevara, L. (2017). Necesidades de formación profesional en el ámbito de la primera infancia: Percepción y aportes del estudiantado. *Revista Electrónica Educare*, 21 (1), 1-21. doi: 0.15359/ree.21-1.9
- Cennamo, K., & Kalk, D. (2005). *Real world instructional design*. Belmont, CA: Thomson.
- Chatterji, M. (2003). *Designing and using tools for educational assessment*. New York: Pearson.
- Chegwin, A; Escalante, E; Gómez, K. & Narváez-Goenaga, V. (2011). El baúl de Phillipe Valls: Lúdica y rol del animador. *Revista Zona Próxima*, 15, 164-175.
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967. doi: 10.1016/S0742-051X(02)00053-7
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E. & Cameron, C. (2009). Teacher-Child Interactions and Children's Achievement Trajectories Across Kindergarten and First Grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 912-925. doi: 10.1037/a0016647
- Departamento Nacional de Planeación, DNP. (2007). *Asistencia Social en Colombia. Diagnóstico y Propuestas*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Departamento Nacional de Planeación, DNP. (2011). *Documento Conpes Social. Política pública nacional de primera infancia "Colombia por la primera infancia"*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Emig, M., & Fujimoto, G. (2003). Desarrollo infantil: lecciones de los programas no formales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (001), 3-25.
- Filella Guiu, G; Pérez-Escoda, N; Soldevila, A; & Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XX1*, 16(1) 233-253. doi: 10.5944/educxx1.16.1.725
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). (2011). *Estado mundial de la infancia*. Recuperado de <http://www.unicef.org/spanish/publications/>
- Gobernación del Tolima & Universidad de Ibagué. (2009). *Diagnóstico de la población atendida en hogares comunitarios de bienestar en el departamento del Tolima*. Ibagué: Universidad de Ibagué.
- Gallego, A. & Gutiérrez, D. (2015). Concepciones adultas sobre participación infantil en relación con la toma de decisiones de los niños. *Revista Zona Próxima*, (22), 87-104.



Mónica Tatiana Perdomo Pérez, Claudia Patricia Duque Aristizábal,  
Ángela Victoria Vera-Márquez, Sandra Patricia Peña Bernate

- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76 (5), 949-967. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x
- Hardre, P; Slater, J. & Nanny, M. (2010). Redesigning and aligning assessment and evaluation for a federally funded math and science teacher educational program. *Evaluation and Program Planning*, 33, 498-510. doi: 10.1016/j.evalprogplan.2009.12.004
- Hoekstra, A., & Korthagen, F. (2011). Teacher Learning in a Context of Educational Change: Informal Learning Versus Systematically Supported. *Journal of Teacher Education*, 62 (1), 76-92. doi: doi.org/10.1177/0022487110382917
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (1996). Acuerdo 021 por el cual se dictan lineamientos y procedimientos técnicos y administrativos para la organización y funcionamiento del Programa Hogares Comunitarios de Bienestar.
- Jaramillo, L. (2009). La política de primera infancia y las madres comunitarias. *Revista Zona Próxima*, 11, 86-101.
- Kirkpatrick, D. (1994). *Evaluating Training Programs: the Four Level*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- La Paro, K., Pianta, R.C., & Stuhlman, M. (2004). The Classroom Assessment Scoring System: Findings from the Prekindergarten Year. *The Elementary School Journal*, 104 (5), 409-426. doi: 10.1086/499760
- Mashburn, A. J. (2008). Quality of Social and Physical Environments in Preschools and Children's Development of Academic, Language, and Literacy Skills. *Applied Developmental Science*, 12 (3), 113-127. doi: 10.1080/10888690802199392
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). *Guía operativa para la prestación del servicio de atención integral a la primera infancia*. Bogotá. Recuperado de <https://www.icbf.gov.co/icbf/directorio/portel/libreria/pdf/guiaoperativaparaprestaratencionintegralalaprimerainfancia.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Colombia por la Infancia. Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años*, Bogotá. Recuperado de [www.mineducacion.gov.co](http://www.mineducacion.gov.co)
- Morales, S., Quilaqueo, D., & Uribe, P. (2010). Saber pedagógico y disciplinario del educador de infancia. Un estudio en el sur de Chile. *Perfiles Educativos*, 32 (130), 49-66.
- Otálora, Y. & Guevara, M. (2007). *Recuperando y significando ando: prácticas culturales para la comprensión y promoción del desarrollo infantil*. Cali: Artes Gráficas del Valle.
- Peña, S. (Comp.). (2009). *Hogares con Vivencias. Programa de Formación Dirigido a Madres Comunitarias*. Gobernación del Tolima y Universidad de Ibagué. Ibagué: Ediciones Unibagué.



Mónica Tatiana Perdomo Pérez, Claudia Patricia Duque Aristizábal,  
Ángela Victoria Vera-Márquez, Sandra Patricia Peña Bernate

- Pianta, R. (2000). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R., & Stuhlman, M. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 444-458.
- Postholm, M. (2016). Experienced teachers reflecting on challenging situations in school. *Creative Education*, 7 (9), 1314-1327. doi:10.4236/ce.2016.79136
- Pozo, J. (1999). Más allá del cambio conceptual: el aprendizaje de la ciencia como cambio representacional. *Enseñanza de las ciencias*, 17 (3), 513-520.
- Puche, R., Orozco, M., Orozco, B.C, Correa, M. & Corporación Niñez y Conocimiento. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2006). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29 (1), 4-15. doi:10.3102/0013189X029001004
- República de Colombia, Ley 1098. (2006). *Código de infancia y adolescencia*.
- Riojas-Cortez, M.; Alanís, I.; & Bustos-Flores, B. (2013). Early Childhood Teachers Reconstruct Beliefs and Practices Through Reflexive Action. *Journal of Early Childhood-Teacher Education*, 34(1), 36-45, doi: 10.1080/10901027.2013.758536
- Rowe, S. M., & Wertsch, J. V. (2002). Vygotsky's Model of Cognitive Development. En U. Goswami (Ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp. 539-554). Cornwall, UK: Blackwell. doi: 10.1002/9780470996652.ch24
- Sternberg, R. J. (2002). Individual differences in cognitive development. En Goswami, U. (Ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp. 600-619). Cornwall, UK: Blackwell. doi: 10.1002/9780470996652.ch27
- Torrado, M., Reyes, M. & Durán, E. (2006). Bases para la formulación de un plan nacional para el desarrollo de la primera infancia. *Revista Infancia, Adolescencia y Familia*, 1(1), 15-38.
- Vygotsky, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Wolf, S. (2018). Impacts of pre-service training and coaching on kindergarten quality and student learning outcomes in Ghana. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 112-123. doi: 10.1016/j.stueduc.2018.05.001
- Zinke, L. Russo, A. & Vera-Márquez, A. (2016). Educator's reflection on pedagogical practices changes. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 4 (7), 132-155.