



FLACSO
ARGENTINA

PROGRAMA DE DESARROLLO HUMANO

MAESTRÍA EN DESARROLLO HUMANO

**EVALUACIÓN DE RESULTADOS DEL PROGRAMA DE
FORTALECIMIENTO DE AGENTES EDUCATIVOS DE LA
PRIMERA INFANCIA 2020 DE LA FUNDACIÓN UNITED
WAY COLOMBIA EN LA CIUDAD DE MEDELLÍN**

Tesista Olga Lucia Taborda Jiménez

Director de Tesis Sebastián Fuentes

Tesis para optar por el grado académico de Magister en Desarrollo Humano

Fecha: (31/01/2022)

RESUMEN

Este trabajo investigativo es la evaluación de resultados del Programa de Fortalecimiento de agentes educativas de la Fundación United Way Colombia, desarrollado en el año 2020 en la ciudad de Medellín, Colombia, en 20 centros infantiles del programa público de atención a la primera infancia Buen Comienzo.

El estudio abordó la temática de la evaluación de programas sociales que tienen como fin el desarrollo de competencias de agentes educativas, a partir de la identificación de resultados de eficacia y de percepción de los actores que intervinieron en este programa de Fortalecimiento: las agentes educativas, el equipo que implementó la propuesta y las entidades proponentes, lo que permitió evidenciar los aportes del programa en el fortalecimiento de dichas competencias y qué ocurrió para que esto fuera posible.

Del mismo modo, el estudio permitió reflexionar acerca de lo que significa la calidad de la educación infantil y el aporte de las agentes educativas para lograrla; evidenció razones fundamentales para realizar evaluaciones de programas similares al de fortalecimiento, así como la publicación de sus resultados que permita el mejoramiento de estos; y finalmente, permitió identificar la importancia de desarrollar capacidades en las agentes educativas, siendo el desarrollo de competencias una parte de este proceso, pero no el único y suficiente para contribuir a su desarrollo humano.

Se reflexionó acerca de las siguientes preguntas: ¿Qué efectos produjo el Programa de Fortalecimiento en las agentes educativas implicadas? ¿Cuáles fueron sus percepciones y de qué manera las mismas aportaron elementos para la mejora de programas similares?, ¿qué destacaron las agentes educativas, el equipo de implementación y las entidades proponentes del programa y qué propuestas de mejoramiento plantearon? Para ello se realizaron análisis de las respuestas aportadas por los actores del estudio.

En el estudio se planteó una propuesta para evaluar resultados de programas de desarrollo de competencias de agentes educativas, que incluyó aspectos como los momentos para realizar la evaluación, los actores a incluir, entre otros, con el fin de contar con mayor información tanto para el Programa de fortalecimiento evaluado, para futuras implementaciones del mismo y para programas semejantes, que sirva para contar con mayores evaluaciones de resultados de otros programas que den cuenta de las características de las implementaciones y tomar decisiones para mejorarlas.

Para finalizar, la recolección de la información fue realizada durante el confinamiento social generado por la enfermedad COVID-19, por lo que las encuestas y grupos focales con los distintos actores fueron realizados a través de canales digitales y virtuales.

ÍNDICE GENERAL

TABLA DE GRÁFICOS	V
SIGLAS	VII
AGRADECIMIENTOS	8
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 1: EL PROBLEMA	11
CAPÍTULO 2: ANTECEDENTES	14
CAPÍTULO 3: ACERCA DEL PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO	20
3.1 EDUCACIÓN INICIAL Y PROGRAMA BUEN COMIENZO	20
3.2 FUNDACIÓN UNITED WAY COLOMBIA Y CORPOEDUCACIÓN	25
3.3 ANTECEDENTES DEL PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO	26
3.4 EL PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO EN EL AÑO 2020	27
CAPÍTULO 4: REFERENTES CONCEPTUALES	31
4.1 LAS AGENTES EDUCATIVAS Y EL DESARROLLO DE SUS COMPETENCIAS	31
4.2 ACERCA DE LAS COMPETENCIAS Y LAS CAPACIDADES	34
4.3 SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN INICIAL	39
4.4 LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO EN EL MARCO DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS SOCIALES	42
CAPÍTULO 5: METODOLOGÍA	47
5.1 OBJETIVOS	47
5.2 PROPÓSITO	47
5.3 ALCANCE	48
5.4 LÍMITES DEL ESTUDIO	48
5.5 CONSIDERACIONES ÉTICAS	49
5.6 CRITERIOS DE EVALUACIÓN	49
5.7 OBLIGACIONES DE LA EVALUADORA	49
5.8 MUESTRA	50
5.9 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	52
5.10 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	53
CAPÍTULO 6: RESULTADOS	54
6.1. CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN	55
6.2. EFICACIA	68
6.3 METODOLOGÍA	90

6.4 PERCEPCIÓN DE LOS ACTORES ACERCA DEL PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO 2020	98
CAPÍTULO 7: LOGROS, DIFICULTADES Y OPORTUNIDADES DEL PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO	117
CAPÍTULO 8: RECOMENDACIONES	120
CAPÍTULO 9: PROPUESTA PARA DEFINIR UN MODELO DE EVALUACIÓN DE RESULTADOS DEL PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO	122
CAPÍTULO 10: REFLEXIONES FINALES	126
BIBLIOGRAFÍA	132
ANEXOS	138

TABLA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: estructura del PF.....	24
Gráfico 2: centros infantiles PF 2020	30
Gráfico 3: clasificación de la evaluación de programas sociales	44
Gráfico 4: participantes evaluación de resultados PF 2020.....	51
Gráfico 5: dimensiones, variables e indicadores de la evaluación de resultados PF 2020 ...	55
Gráfico 6: edad de AE	56
Gráfico 7: género AE.....	56
Gráfico 8: formación AE	56
Gráfico 9: área de formación AE.....	57
Gráfico 10: años de experiencia como AE	57
Gráfico 11: logros y aprendizajes experiencia como AE.	57
Gráfico 12: retos y dificultades como AE	58
Gráfico 13: motivaciones para ser AE.....	59
Gráfico 14: metas profesionales AE.....	59
Gráfico 15: metas personales AE	60
Gráfico 16: aporte del rol AE en su meta personal.....	60
Gráfico 17: características destacadas por las AE	61
Gráfico 18: programa de fortalecimiento	62
Gráfico 19: innovación educación inicial	63
Gráfico 20: calidad educación inicial	63
Gráfico 21: incubación de soluciones educación inicial	64
Gráfico 22: cualificaciones PF 2020	65
Gráfico 23: cualificaciones ICBF/BC 2020.....	66
Gráfico 24: cualificaciones auto gestionadas AE 2020	66
Gráfico 25: cualificaciones distintas al PF 2020	68
Gráfico 26: resultados PF 2020	70
Gráfico 27: resultados perfilación Competencias SXXI AE	70
Gráfico 28: detalle resultados perfilación competencias SXXI AE	71
Gráfico 29: soluciones propuestas por equipos dinamizadores de los centros infantiles	75
Gráfico 30: participación AE.....	76
Gráfico 31: resultados encuesta de satisfacción PF.....	77
Gráfico 32: preguntas adicionales satisfacción PF.	78
Gráfico 33: nivel cumplimiento de objetivos PF.....	78
Gráfico 34: relación cualificaciones	81
Gráfico 35: plan de trabajo PF 2020.....	82
Gráfico 36: resultados no esperados.....	84
Gráfico 37: asistencia de los AE al PF	85
Gráfico 38: satisfacción AE en el PF.....	86
Gráfico 39: afectación de la pandemia en los resultados del PF	88
Gráfico 40: resultados del PF en presencialidad	88
Gráfico 41: implementación PF 2020.....	91

Gráfico 42: fases PF 2020	93
Gráfico 43: acuerdo de los actores con el tiempo de implementación	93
Gráfico 44: herramientas y recursos PF	96
Gráfico 45: acuerdo recursos y herramientas PF.....	96
Gráfico 46: satisfacción acompañamiento AE	97
Gráfico 47: nivel de aprendizajes y logros AE.....	99
Gráfico 48: aprendizajes y logros personales AE.....	99
Gráfico 49: aportes PF aprendizajes y logros personales AE.....	100
Gráfico 50: nivel de aprendizajes y logros AE en el PF.....	100
Gráfico 51: aprendizajes y logros AE en el PF	100
Gráfico 52: aprendizajes y logros EI en el PF	101
Gráfico 53: aprendizajes y logros del EI en el PF	101
Gráfico 54: nivel de aprendizajes y logros de las EP en el PF 2020	101
Gráfico 55: aprendizajes y logros EP en el PF	102
Gráfico 56: nivel de retos, dificultades y resistencias personales 2020 AE	103
Gráfico 57: retos, dificultades y resistencias personales AE 2020.....	104
Gráfico 58: influencia del PF en los retos y dificultades personales de los AE 2020	104
Gráfico 59: nivel de retos, dificultades y resistencias de los AE en el PF 2020	105
Gráfico 60: retos, dificultades y resistencias de los AE en el PF 2020	105
Gráfico 61: nivel de retos, dificultades y resistencias del EI en el PF 2020	105
Gráfico 62: retos, dificultades y resistencias del EI en el PF 2020	106
Gráfico 63: nivel de retos, dificultades y resistencias de las EP en el PF 2020.	106
Gráfico 64: retos, dificultades y resistencias de las EP en el PF 2020	106
Gráfico 65: aspectos destacados por los actores del PF	108
Gráfico 66: lo que no tuvo en cuenta el PF según AE.....	109
Gráfico 67: lo que no tuvo en cuenta el PF según AEI	110
Gráfico 68: lo que no tuvo en cuenta el PF según EI	110
Gráfico 69: lo que no tuvo en cuenta el PF según EP	110
Gráfico 70: lo que pudo ser diferente en el PF según AE	112
Gráfico 71: lo que pudo ser diferente en el PF según AEI.....	112
Gráfico 72: lo que pudo ser diferente en el PF según EI.....	112
Gráfico 73: propuestas de mejora PF según AE.....	114
Gráfico 74: propuestas de mejora PF según AEI	114
Gráfico 75: propuestas de mejora PF según EI	114
Gráfico 76: propuestas de mejora PF según EP	115

SIGLAS

AE: AGENTES EDUCATIVAS

BC: PROGRAMA BUEN COMIENZO

CE: CORPOEDUCACIÓN

EI: EQUIPO DE IMPLEMENTACIÓN

EP: ENTIDADES PROPONENTES

ICBF: INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR

MEN: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA

PF: PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE AGENTES EDUCATIVAS DE PRIMERA INFANCIA

UWC: FUNDACIÓN UNITED WAY COLOMBIA

AGRADECIMIENTOS

Agradezco enormemente a la Fundación United Way Colombia por permitirme realizar este proceso y confiar en sus resultados.

A Corpoeducación y el equipo de implementación del Programa de Fortalecimiento de Agentes Educativos de Primera infancia 2020, quienes tuvieron una actitud reflexiva y promovieron la participación de los equipos dinamizadores en las convocatorias del presente estudio.

A las agentes educativas, quienes de manera voluntaria y generosa aportaron elementos muy valiosos en las encuestas y en los grupos focales de los que participaron en el marco de la presente evaluación de resultados.

A mi familia y amigos porque me acogieron, cuidaron y apoyaron para avanzar. Y a mi esposo por su amor y fortaleza.

INTRODUCCIÓN

La calidad de la educación inicial depende en gran medida de las acciones y procesos implementados por las agentes educativas¹ que hacen posible la prestación del servicio para las niñas y los niños; esto lo refuerzan Beck & Kosnik (2014) al expresar que "la calidad en la educación depende directamente de la calidad de los profesores, los educadores y los currículos", de allí la relevancia de los proyectos y programas cuyo fin es el desarrollo de competencias de las agentes educativas de primera infancia (a partir de ahora AE).

Además de la implementación de este tipo de programas y proyectos, se hace relevante evaluar sus resultados porque al identificar sus características, la metodología, los tiempos y demás, pueden promoverse intervenciones más eficaces que cumplan con lo propuesto y aporten al mejoramiento de las prácticas educativas y pedagógicas que realizan las AE en la educación inicial, teniendo efectos relevantes en el desarrollo integral de las niñas y los niños en primera infancia y por ende en el desarrollo de las comunidades y en general de los países.

Realizar seguimiento y evaluación a los programas sociales y educativos amplía las posibilidades de continuar implementándolos, mejorar la calidad de las acciones, cumplir con los objetivos para los que fueron propuestos y así continuar aportando al desarrollo de las personas. De acuerdo con Gómez Sierra (2002, p.1, 2) "la evaluación se convierte en un elemento de cambio, que permite la mejora de las prácticas y de los resultados y que presenta una utilidad social relacionada con los intereses de la institución y de los profesionales, pero también de los usuarios y del conjunto de la ciudadanía".

El presente trabajo de tesis es la evaluación de resultados del Programa de Fortalecimiento de Agentes Educativas de Primera infancia (en adelante PF) de la Fundación United Way Colombia (a partir de ahora UWC), implementado en la ciudad de Medellín Colombia en el año 2020. Este programa se propuso, contribuir a la calidad de la educación inicial a través del fortalecimiento de las competencias de las AE, para así generar soluciones innovadoras e interdisciplinarias que respondieran a los retos educativos de 20 centros infantiles.

En este estudio, se documentan, analizan y evalúan los resultados, factores de éxito y oportunidades de mejora del PF durante el periodo comprendido entre marzo y diciembre de 2020, y así se evidencian elementos que faciliten la toma de decisiones para sostener o mejorar la puesta en marcha del programa en otros centros infantiles. Además, se propone que los hallazgos, la metodología evaluativa empleada y demás, puedan ser útil en otros escenarios y propuestas relacionadas con el desarrollo de competencias de agentes educativos de educación inicial. Se circunscribe como una evaluación de proyectos y programas sociales, que aporta al desarrollo de la política de atención integral a la primera infancia, específicamente en la educación inicial en la ciudad de Medellín.

El documento contiene 10 capítulos: el primero plantea la problemática de la evaluación de resultados de los programas de desarrollo de competencias de agentes educativas de primera

¹ En el texto se denomina agentes educativas aquellas personas que hacen posible la educación inicial: coordinadores, docentes, auxiliares docentes, profesionales psicosociales, profesionales de salud y nutrición. Se nombra en femenino atendiendo a que es un rol predominantemente desempeñado por mujeres.

infancia; el segundo capítulo identifica antecedentes relacionados con algunas evaluaciones de resultados de programas y proyectos de desarrollo de competencias en agentes educativas de primera infancia; el tercero se refiere al Programa de Fortalecimiento, sus componentes y propuesta de implementación; el cuarto capítulo plantea un marco referencial de acercamiento a los temas del desarrollo de competencias de agentes educativas, la relación de las competencias y las capacidades, la calidad de la educación inicial y la evaluación de resultados.

Continuando: el quinto capítulo aborda la metodología al presentar los objetivos, el propósito, la selección de la muestra poblacional y la estructura del análisis de la información de la evaluación; el sexto presenta los resultados de la evaluación; el séptimo identifica los logros, dificultades y oportunidades del programa de fortalecimiento; el octavo capítulo las recomendaciones; el noveno capítulo propone un modelo de evaluación de resultados para el Programa de Fortalecimiento y replicable a otros programas de desarrollo de competencias de agentes educativas; y el décimo capítulo expone reflexiones finales acerca de la importancia de desarrollar competencias en agentes educativas de primera infancia.

“Un seguimiento y evaluación más formales y sistemáticos pueden proporcionar mejor información” (ONU, 2006, p.7), por ello se espera que este documento sirva de referencia para implementar evaluaciones de resultados de los proyectos y programas que tienen como objetivo desarrollar competencias en agentes educativas de primera infancia.

CAPÍTULO 1: EL PROBLEMA

Uno de los principales desafíos que enfrenta la educación inicial es ofrecer condiciones que tiendan hacia la calidad en el servicio ofrecido, y en el derecho de niños y niñas a acceder a ella de modo igualitario. Como acción que apoya la política de atención integral a la primera infancia en Colombia, el PF de UWC se propone fortalecer competencias en las AE como aporte para mejorar la prestación del servicio de educación inicial porque así también se promueven mejores prácticas educativas y pedagógicas que apunten al desarrollo integral de los niños, las niñas y sus familias. Por tanto, evaluar los resultados del programa mencionado en la ciudad de Medellín 2020 permite contar con mayor información para tomar decisiones en relación con implementaciones siguientes del mismo programa o de otros programas similares.

Y es que, aunque la cobertura de la educación inicial viene aumentando en la ciudad, tal como lo evidencia la alianza interinstitucional Medellín Cómo Vamos en el Informe de Calidad de Vida 2018, que expone que “la educación inicial pasó de un índice de cobertura del 74,2 % en el año 2014, al 81,8% en el año 2019, siendo el mayor aumento de cobertura en educación”, la apuesta ahora es por la calidad, en la que de manera directa tiene repercusiones las competencias de las AE y la calidad de sus prácticas de atención a niños, niñas y sus familias. Esto le otorga gran valor al reconocimiento de los resultados que se logran en los distintos programas de desarrollo de competencias en las AE, para ir definiendo propuestas más contextualizadas y que demuestren datos objetivos acerca de las competencias que deben ser fortalecidas, la metodología a implementar, los actores a involucrar, entre otros.

Cobra relevancia entonces que el PF esté en constante evaluación y resignificación, de tal manera que, a partir de reflexiones, hallazgos y datos, se posibilite la toma de decisiones relacionadas con su ejecución, promoviendo el fortalecimiento de procesos metodológicos, participativos, políticos, entre otros, hacia la calidad de la educación inicial. Y aunque en el mismo proceso se incluyen distintas acciones evaluativas lideradas por el equipo de implementación, la evaluación de resultados realizada por una persona externa del proceso aporta nuevos elementos porque “se trata de otra forma de mirar las cosas, un tipo diferente de información. El empleo de toda la información en forma apropiada da una imagen más cabal y más “rica” de lo que estamos haciendo y de sus efectos. La finalidad es mejorar lo que hacemos y conferirle más eficacia” (ONU, 2006, p.7).

Además, evaluar el programa en el momento actual también aporta elementos coherentes con los cambios que el confinamiento social, efecto de la pandemia global a raíz de la COVID 19, ha traído en las formas de la prestación del servicio de educación inicial tanto para las niñas, los niños y familias, como para las instituciones y agentes educativas responsables de dicha atención.

La presente tesis, entonces, se formula las siguientes preguntas: ¿Qué efectos produjo el PF en las AE implicadas? ¿Cuáles son sus percepciones y de qué manera las mismas pueden contribuir a la mejora de programas de fortalecimiento similares?, ¿qué destacan las agentes educativas, el equipo de implementación y las entidades proponentes del programa y qué propuestas de mejoramiento plantean?

Esta evaluación de resultados permite retomar el proceso reflexivo realizado por el equipo de implementación del PF durante el año 2020, el que incluyó también a las AE de los equipos dinamizadores, y adicionalmente identificar distintos elementos como la caracterización de las AE participantes directos del programa, la eficacia de la implementación, la metodología empleada y la percepción de los actores con relación al programa; aspectos que no fueron incluidos en la implementación y que aportan información relevante para el objetivo planteado.

El aspecto relacionado con las percepciones de los distintos actores que hicieron parte del programa en el 2020 fue central en esta evaluación de resultados porque a partir de lo expresado por aquellas personas para quienes se formuló la propuesta, se logró realizar un proceso reflexivo que aportó elementos y conclusiones a tener en cuenta en las siguientes implementaciones del programa, pues “efectuar un seguimiento y evaluar significa adoptar una actitud crítica respecto de lo que hacemos, hacer preguntas difíciles y estar dispuestos a resolver problemas. Algunas veces, la única forma de avanzar es dar un paso atrás. Para esto hay que preguntarse por qué sucedieron ciertas cosas, examinando los valores y los métodos del Proyecto” (ONU, 2006, p.7).

Los resultados de esta evaluación serán socializados con los actores participantes, identificando aspectos destacados y lecciones aprendidas que pueden ser retomadas en proyectos similares que están implementándose, especialmente aquellos en los que los actores principales sean las AE de primera infancia y los programas de desarrollo de competencias de UWC.

¿Y por qué evaluar un programa de fortalecimiento de agentes educativos? Denisse Vaillant & Tamara Díaz Fouz (2017, p. 9-10) expresan que “tras muchos años de aplicación de diversas propuestas de formación dirigidas a los docentes en Iberoamérica es escasa la evidencia empírica que dé cuenta de su efectividad e impacto”. Existen diversos programas que se proponen la formación de docentes como los liderados por las universidades y otras propuestas que se generan con el fin de desarrollar sus competencias y que son implementados por el gobierno o por organizaciones no gubernamentales, pero en última instancia el propósito de las distintas apuestas es aportar a la calidad de la educación; sin embargo, los resultados de los procesos no siempre son identificados o dados a conocer.

Por lo anterior, evaluar los resultados de un programa de fortalecimiento de competencias de agentes educativas aporta a la comprensión de las características que los programas que se plantean este mismo objetivo podría incluir. Al analizar lo que a nivel profesional y personal logran las AE cuando participan en este tipo de programas, es posible también identificar aquellos elementos que son necesarios para que la implementación sea eficaz en mayor medida, teniendo en cuenta aspectos como: las rutas metodológicas propuestas para el fortalecimiento de las prácticas de las AE, el acompañamiento de los profesionales que implementaron el programa, entre otros.

La evaluación de programas permite también evidenciar las experiencias de formación vividas por las AE por fuera del proceso, que influyeron en el fortalecimiento de sus competencias, identificando distintos escenarios y situaciones que aportan a este propósito.

La motivación para observar lo mencionado es ponderar los resultados que logró el programa en el fortalecimiento de las competencias de las AE, para que sirva de base al ajustar y mejorar las siguientes implementaciones, pero también puede ser referente para otras propuestas que tienen el mismo propósito. Del mismo modo, se busca reflexionar sobre la importancia de consolidar acciones que permitan a las AE desarrollar competencias, lo que es fundamental si se quiere aportar en mayor medida a la calidad de la educación inicial, pero que va más allá de la cualificación para su rol.

Además, con la reestructuración de los procesos educativos en todos los niveles que la contingencia de la Covid 19 ha forzado, identificar el proceso y resultados de un PF cobra relevancia porque aporta posibilidades de acción en tiempos de pandemia y pospandemia. Y con la situación de la pandemia en el año 2020, los cambios llegaron también para la prestación del servicio de educación inicial, y por ende en las competencias que deben ser fortalecidas en las AE que prestan dicho servicio.

Favorecer que las AE realicen prácticas contextualizadas, intencionadas, enriquecidas y potentes para los niños, las niñas y las familias que atienden, en escenarios no sólo presenciales sino virtuales, coherentes con lo que el confinamiento por la pandemia ha traído, es un gran aporte para pensar las acciones que permitan mejorar la calidad de la educación inicial. Y esto es posible en la medida que las instituciones de educación inicial fortalezcan sus procesos de atención, y con ello las AE fortalezcan sus competencias, pero contando con datos verificables y con las percepciones de los actores al evaluar si los procesos para fortalecer sus prácticas son eficaces.

CAPÍTULO 2: ANTECEDENTES

Se revisaron distintas fuentes digitales de información académica como Redalyc, Scielo y google académico para identificar investigaciones relacionadas tanto con la evaluación de programas de desarrollo de competencias de AE como de la valoración de competencias o características de AE, en el ámbito colombiano y en otros ámbitos; de esta manera, a continuación, se mencionan los aportes de dichas investigaciones:

En el año 2009 la Fundación Promigas realizó una investigación denominada *Valoración de las Competencias de las AE vinculados al Programa Hogares ICBF*. En esta investigación se valoraron las competencias para la vida de madres comunitarias que atienden a los niños y niñas de los Hogares Comunitarios administrados por la fundación mencionada en el Departamento de La Guajira, Colombia, y se llegó a la conclusión de que es menester desarrollar competencias en dichas madres comunitarias para así influenciar positivamente el desarrollo integral de las niñas y los niños.

Sin embargo, en la valoración de Competencias de las AE realizada por Promigas se lee:

Para estar seguros que estas [las madres comunitarias] pongan al servicio del Hogar [comunitario] todas sus competencias, se requiere una valoración complementaria que establezca la relación entre su nivel de competencia y su desempeño como agentes, desde el punto de vista de los operadores y desde una valoración objetiva del estado de los menores a su cargo, teniendo en cuenta este último punto, que si bien el agente educativo interviene para generar mejores condiciones de vida para los niños, estos no son los últimos ni únicos responsables del estado de los mismos”. (Fundación Promigas 2009, p.36)

Lo anterior aporta que, además del reconocimiento de las competencias de las AE, es importante identificar la manera como se llevan a la práctica para aportar en el bienestar de las niñas y los niños, y destacar que hay otras situaciones que influyen y que no pueden ser controladas: “la motivación y el interés que despierte en ellas el desarrollo de su labor, el compromiso en el desarrollo de la misma y el sentido de pertenencia que esta desarrolle con los objetivos misionales del ICBF” (Fundación Promigas, 2009, p.36).

También, en la investigación encontraron la competencia de relaciones vinculares de las AE, lo que consideran como fundamental porque para que puedan ocurrir adecuadas etapas de desarrollo de las niñas y los niños no sólo es necesario que se organicen gradualmente estructuras mentales, sino que se hace necesaria también la vinculación con otro, en este caso, las AE. (Fundación Promigas, 2009, p.39).

Se destaca con estos resultados que, sumado a proponer procesos de fortalecimiento de competencias de agentes educativos que lleve a mejorar las prácticas educativas y pedagógicas como aporte a la mejor calidad de la educación inicial, es menester, por una parte, fortalecer un cierto saber hacer basado en el vínculo, y, por otra parte, evaluar dichos procesos que permita identificar las mejores formas de llevarlos a cabo y se realicen acompañamientos más pertinentes.

En la *Evaluación para el mejoramiento de la formación docente en educación infantil: Reto de la profesionalización del servicio educativo*, Arias & Blanco (2018) evaluaron los saberes

de madres comunitarias en profesionalización para el desarrollo infantil, como medio de valoración de la atención a la primera infancia en Colombia. Retomaron los ejes nucleares de la cualificación del talento humano desde lineamientos técnicos para atención educativa infantil en el país indagando por concepción de infancia, conocimiento sobre política pública de infancia, gestión de proyectos pedagógicos, inter-sectorialidad en servicios integrales, didáctica y estrategias pedagógicas desarrolladas para la atención a la primera infancia en el desarrollo de la profesionalización de las madres comunitarias focalizadas (p.153).

Las autoras proponen que “entender históricamente el rol de las maestras jardineras y más recientemente las agentes educadoras, nominadas como “madres comunitarias “así como su evolución en el conocimiento de sí mismas y del rol que tienen en la educación de la niñez y el respeto como sujetos de derechos, atiende a una forma innovadora de evaluar su formación” (Arias & Blanco, 2018, p. 153). Lo anterior, además de argumentar que el rol de las AE está estrechamente relacionado con el proceso de desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños, también se constituye como una posibilidad de evaluar la formación y por ende de mejorarla.

En la evaluación de Arias & Blanco se encontró “la necesidad de fomentar indagaciones similares y continuar la evaluación de la formación de AE de la infancia, específicamente agentes educativos, cuya formación específica profesional está orientada a la formación y calidad de vida infantil” (2018, p. 173). Y aunque esto hace referencia a la profesionalización de las madres comunitarias, es decir, a la formación que les permita obtener un título universitario como educadoras infantiles, a partir de allí se puede expresar que la cualificación de agentes educativos en general y la evaluación de esta se constituye como una necesidad en el campo.

Otro estudio realizado por Perdomo et al. (2019), evaluó la implementación del *Programa de Cualificación Hogares con Vivencias* dirigido a agentes educativos de la primera infancia, específicamente madres comunitarias, teniendo como propósito identificar los logros obtenidos a nivel operativo y nivel formativo:

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. (p.4).

Para valorar el programa mencionado se tuvo en cuenta los elementos reactivos, de aprendizajes y de comportamientos de las AE participantes, acordes con la propuesta de Kirpatrick (1994). Las autoras expresan como resultados “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” (Perdomo et al., 2019, p.13). Y de acuerdo con las autoras, aunque por el tiempo de implementación en el estudio no se logró identificar los cambios reales en

los comportamientos de las AE en su rol con las niñas y los niños, la intención de cambio es válida.

Con relación a esta intención de cambio “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” (Bakkenes et al. 2010, citado por Perdomo et al., 2019, p.13); sin embargo, el estudio consideró que se requiere acompañar a las AE para continuar generando cambios en sus concepciones y sus prácticas.

Con lo aportado en la evaluación del programa Hogares con Vivencias se identificó que generar reflexiones con las AE acerca de sus prácticas en la educación inicial aporta elementos valiosos para realizar ajustes a las implementaciones que se realizan en este sentido, aportando al mejoramiento de las cualificaciones y sus resultados, pues “se considera pertinente que programas de cualificación en el contexto colombiano contemplen evaluaciones de sus procesos de implementación, de forma tal que colaboren con las AE en el reconocimiento y promoción de las más efectivas estrategias de cambio que redunden en el desarrollo integral de los niños y las niñas” (Perdomo et al., 2019, p.4).

En *La caracterización de los agentes educativos en Colombia*, un estudio del 2020 realizado por Cuervo et al., se recogió información sociodemográfica de AE colombianas con el fin de aportar datos que sirviera de base para realizar propuestas de cualificación acordes con las características encontradas “de tal forma que se pueda garantizar que los niños estén a cargo de personal idóneo y suficiente” (p.154).

Los resultados del estudio de Cuervo et al. (2020) indica que la mayoría de agentes educativos son madres comunitarias (p.157), y de ellas más del 66% no tiene estudios superiores universitarios ni de posgrado (p.158). Así, una conclusión aportada por los autores (2020, p. 159), es que las capacitaciones ofrecidas a las AE “deben ser más focalizadas, de acuerdo al perfil de los diferentes agentes educativos, de tal forma que tengan los conocimientos básicos para contribuir verdaderamente en la formación de las futuras generaciones”, lo que refuerza que desarrollar competencias en agentes educativos es un tema fundamental.

Leonor Jaramillo (2009) en su investigación *La política de primera infancia y las madres comunitarias*, se propuso identificar la concepción de infancia que tenía un grupo de madres comunitarias del municipio de Pueblo Viejo, departamento de Magdalena, Colombia, en el marco del programa Nichos pedagógicos de la Universidad del Norte y con el patrocinio de la Fundación Promigas. La autora dio a conocer el estado de apropiación de las AE, que permitiera luego desarrollar procesos de cualificación acordes con esta concepción “A fin de contribuir al enriquecimiento personal y ocupacional de dichas madres para que puedan brindar un mejor servicio a los infantes y a la comunidad” (p.90).

Jaramillo (2009, p.99) destacó la importancia de “pensar en una intervención destinada a mejorar las condiciones de las capacitaciones y su apropiación por parte de los agentes educativos encargados de la educación inicial”, a partir de la conclusión de que las concepciones de infancia de las madres comunitarias focalizadas se relacionaban poco con

la ley de infancia de Colombia, evidenciaban poca claridad acerca de los rangos de edades que la primera infancia comprende, se definían escasos argumentos de la importancia de la primera infancia, y los argumentos estaban relacionados con experiencias personales, sin datos o fuentes confiables. Nuevos argumentos de la importancia de evaluar las competencias de los agentes educativos y por ende de los programas que tienen el fin de desarrollarlas.

Otra investigación realizada por Álvarez et al. (2011) denominada *Percepciones del personal docente en educación inicial sobre su profesión en el papel que desempeñan en la sociedad*, indaga a docentes de educación inicial costarricenses por la percepción que tienen de su profesión y la función que representa en la sociedad, e identifica la relación de estas concepciones con el desempeño y las características que deberían tener los docentes, que aporte a mejorar la calidad de educación para la población infantil.

Los autores consideran que “en una búsqueda de educación de calidad para el desarrollo humano, se hace imprescindible conocer la percepción que tienen los docentes sobre su profesión y el papel que desempeña en la sociedad” (2011, p. 3), por tanto, la investigación da un lugar muy importante y tiene en cuenta las concepciones de los docentes. Se destaca entonces un aporte de esta investigación, y es que para evaluar las competencias de las AE y de los programas que tienen como finalidad aportar a su fortalecimiento, se hace necesario tener en cuenta las percepciones de los mismos AE.

También, la investigación expone que:

Si se busca calidad en la educación, debe contarse con profesionales satisfechos con la labor pedagógica que realizan y docentes motivados diariamente con la tarea que desempeñan, la de educar a seres humanos integrales; lo anterior de la mano con las condiciones idóneas de infraestructura, relaciones laborales, relaciones con padres y madres de familia, materiales didácticos, remuneración económica, entre otros (Álvarez et al, 2011, p. 19)

Esto aporta un elemento extra, y es que, si se pretende evaluar las competencias de los AE/docentes en primera infancia, además de las competencias propias, deben tenerse en cuenta otros elementos relacionados con su desarrollo humano, por ejemplo, sus condiciones laborales.

El análisis documental de Robledo et al. (2019) *Políticas públicas y políticas educativas para la primera infancia: desafíos de la formación del educador infantil*, cuyo objetivo fue identificar los retos en la formación del educador infantil que surgen de las políticas educativas en Colombia e internacionales, evidenció las siguientes categorías emergentes en los saberes del educador infantil:

- Saberes generales: “un nivel básico y suficiente de competencias matemáticas, comunicativas, científicas, ciudadanas y en el uso TIC” (p.175).
- Saberes disciplinares: “el educador debe formarse en saberes específicos del área en que se desempeñara, para este caso, en el campo de la educación infantil”. (p. 175).
- Saberes pedagógicos: “conocimientos y saberes que respaldan el ejercicio de enseñanza-aprendizaje del maestro” (p. 179)

- Saberes didácticos: relacionados con “la construcción de ambientes de aprendizajes necesarios y propicios para la formación integral de la infancia, la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y las dimensiones potenciales en el desarrollo de la primera infancia”. (p. 181).
- Saberes transversales: los que “forman parte fundante y transversal de la cotidianidad del maestro y traspasan los demás saberes en su práctica” (p. 183), por ejemplo, la formación en valores.

Estos saberes destacados en la investigación, conllevan una responsabilidad amplia para los AE de educación infantil, quienes en su formación inicial deben fortalecer su aprendizaje de manera integral. El estudio de Robledo et al.(2019), además de desatacar los saberes que deben apropiarse los AE y de las que se desprenden unas competencias a desarrollar, resalta que la educación para la primera infancia debería enfocarse desde “el lugar del educador en que acontece la cotidianidad del docente que emprende día tras día su rol como agentes para el desarrollo integral de los más pequeños” (p.186), lo que lleva a pensar que además de fortalecer competencias, los AE deben tener garantías que apoyen el desarrollo de sus capacidades para mejorar su desarrollo humano, en términos de mejores condiciones de vida, estabilidad laboral, entre otras.

Otro estudio relacionado con el desarrollo profesional continuo de los docentes y realizado por Beatrice Ávalos (2007), se propuso identificar los elementos necesarios para una formación continua de calidad para docentes, y exponer algunas conclusiones para mejorar las propuestas.

De acuerdo con la autora (Ávalos, 2007, p.78) se comprende el desarrollo profesional docente continuo como:

La totalidad de las experiencias naturales de aprendizaje y de aquellas actividades conscientes y planificadas dirigidas intencionalmente al beneficio de individuos, grupos o escuelas, que contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso mediante el cual, solo y con otros, los profesores revisan, renuevan y amplían su compromiso en cuanto agentes de cambio, con los propósitos morales de la enseñanza, y mediante el cual adquieren y desarrollan críticamente el conocimiento, las habilidades y la inteligencia emocional que son parte esencial de un estilo profesional de pensar, planificar y actuar con niños, jóvenes y colegas en cada una de las etapas de su vida docente.

Lo anterior hace referencia a las posibilidades que tienen los docentes/profesores/agentes educativos de construir conocimientos, tomando como referencia distintas fuentes gestionadas por ellos mismos, propuestas por las entidades de las que hacen parte, o por la entidad responsable del servicio de atención integral para las niñas, los niños y sus familiares y otras personas significativas.

Como una apuesta para mejorar los procesos de formación continua en América latina, la autora (Ávalos, 2007, p. 93), propone tres líneas principales de acción: “elaboración de políticas y planes estratégicos de mediano y largo plazo, articulación de la oferta con otras acciones referidas a docentes y la construcción de acciones sobre la base de experiencias exitosas en los países y en otros lugares”. Estas sugerencias llevan a pensar, en sintonía con

lo que pretende la presente evaluación de resultados del PF, que el desarrollo de competencias de AE debe ser un proceso estructurado que permita “establecer las prioridades, decidir el modo de atenderlas y las condiciones que permitirán sus logros, monitorear su operación y evaluar sus resultados” (Ávalos, 2007, p. 94), destacándose el fortalecimiento de las competencias y la evaluación de los resultados de ese proceso de fortalecimiento.

Una conclusión en los estudios revisados, y que evalúan el desarrollo de competencias de agentes educativos, es que las competencias mencionadas son de diferente índole: competencias para la vida, competencias específicas de la educación infantil, competencias de interacción y relacionamiento con las niñas y los niños. Adicionalmente, el presente estudio, que es la evaluación de resultados de un PF de las competencias de agentes educativos, se centra en las denominadas competencias del siglo XXI. Lo que quiere decir que, existe consenso en el desarrollo de competencias, pero hay distintos tipos de competencias destacadas.

Uno de los estudios identificó distintos saberes de los agentes educativos de educación infantil: generales, pedagógicos, didácticos y transversales, en lo que caben las competencias del siglo XXI, que se clasifican como saberes generales.

También, en los estudios revisados, se evidencia que para el caso colombiano gran parte de estos se centran, por un lado, en las madres comunitarias de los hogares infantiles de bienestar familiar (ICBF) y por el otro, en las competencias de educadores infantiles en formación. Son pocos los estudios revisados que exponen resultados de programas de formación a agentes educativos en ejercicio, entendidos como el global de profesionales que tienen incidencia directa en el desarrollo de las niñas y los niños en la prestación del servicio de educación inicial (profesionales pedagógicos, profesionales psicosociales, profesionales de las áreas de salud y nutrición y demás).

CAPÍTULO 3: ACERCA DEL PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO

3.1 EDUCACIÓN INICIAL Y PROGRAMA BUEN COMIENZO

En Colombia la Atención Integral a la primera infancia está enmarcada dentro de la ley 1804 de 2016, por la cual se establece la política de estado para el Desarrollo integral de la Primera infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. Desde este marco, la atención integral es entendida como “el conjunto de acciones intersectoriales, intencionadas, relacionales y efectivas encaminadas a asegurar que en cada uno de los entornos en los que transcurre la vida de los niños y niñas (hogar, entorno salud, entorno educativo y espacios públicos), existan las condiciones humanas, sociales y materiales para garantizar la promoción y potenciación de su desarrollo” (Ley 1804, 2016, p.2). De esta manera, la prestación del servicio de Educación inicial incluye la integralidad que implica la atención a la primera infancia.

La educación inicial, para las niñas y niños entre los cero y los 5 años de edad “se concibe como un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor central de dicho proceso” (Ley 1804, 2016, p.3). La educación inicial es un escenario fundamental para la atención integral de la primera infancia en Colombia, y está caracterizada porque su ámbito de aplicación es nacional, por lo que está organizada, para la prestación del servicio, en cuatro modalidades: institucional, familiar, propia e intercultural y comunitaria.

El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF (2021) destaca que las distintas modalidades de atención integral buscan garantizar la atención de las niñas y los niños y favorecer su desarrollo integral desde la concepción hasta los 5 años:

- Institucional: espacios que ofrecen distintas atenciones, entre ellas una alimentación balanceada y proporcional a los requerimientos nutricionales de las niñas y los niños, así como espacios para desarrollar las actividades propias de la primera infancia como arte, literatura, juego y exploración del medio, acompañados de distintos profesionales.
- Familiar: funciona en espacios comunitarios y lugares disponibles, concertados y gestionados por la entidad que administra el servicio y busca aportar al desarrollo de las niñas y los niños al fortalecer en las familias sus interacciones y sus capacidades de cuidado y crianza.
- Propia e intercultural: funciona principalmente en los territorios étnicos, zonas rurales y rurales dispersas del país. Busca garantizar el servicio de educación inicial con estrategias y acciones pertinentes, oportunas y de calidad desde lo propio y lo intercultural para responder a las características propias de sus territorios y comunidades.
- Comunitaria: las niñas y niños son atendidos por una Madre o el Padre Comunitario, líder de su Hogar Comunitario y se fortalece en su particularidad por dos características: por un lado, exige y posiciona el protagonismo de la familia y la comunidad y plantea una estrategia

de corresponsabilidad de parte de la sociedad civil; y de otro lado, es una modalidad que vive en la cotidianidad de la vida de las niñas y los niños y sus familias.

En la ciudad de Medellín, se atienden las consideraciones nacionales de la política pública de primera infancia en Colombia; sin embargo, la ciudad cuenta con su propia política pública, que se reglamenta mediante el Acuerdo 54 de 2015 y tiene como objeto:

Garantizar a través de las distintas acciones y programas a los niños y a las niñas de Medellín, desde la gestación hasta cumplidos los seis (6) años de edad un desarrollo adecuado, integral, diverso e incluyente, contribuyendo a la satisfacción de sus necesidades afectivas, biológicas y sociales, potenciando sus competencias, capacidades y habilidades (SEM, 2020, p.25).

Se establecen 5 estrategias para hacer posible el objeto de la política de primera infancia en Medellín, son expresadas en el acuerdo 54 de 2015, capítulo III, artículo octavo y lideradas por la secretaría de educación:

Las alianzas para la gestión de conocimiento son “alianzas público privadas con Instituciones de Educación Superior (IES), organizaciones para el trabajo y el desarrollo humano, con el fin de articular saberes, acciones y recursos, generar conocimiento y posicionar en la ciudad la Política Pública de Primera infancia de forma que se posibilite el desarrollo infantil”.

La ruta integral de atenciones RIA es la “herramienta que ordena la gestión de la atención integral de manera contextualizada con las características de los niños y las niñas en sus diversos entornos de forma oportuna y con calidad”. Esta ruta está integrada al Comité Técnico Interinstitucional de Política Pública de Infancia y Adolescencia y al Plan Docenal de Primera infancia, Infancias y Adolescencias.

La movilización social por la primera infancia es la “estrategia de articulación interinstitucional, intersectorial e interdisciplinar para promover ambientes de diálogo y de concertación, así como la implementación de estrategias conjuntas que permitan la generación de capital social para favorecer el desarrollo integral de los niños y las niñas”.

Las comunidades protectoras de primera infancia “posibilitan el reconocimiento de los riesgos existentes para los niños y las niñas y las potencialidades de la comunidad para protegerlos de éstos, buscando generar capacidad instalada y comprometer a los agentes corresponsables de la protección integral de los niños y las niñas para movilizar la población en general y hacerlos visibles como sujetos activos en el entorno social, generándoles cuidado, protección y garantía de sus derechos”.

Y la quinta estrategia es el programa Buen Comienzo, que tiene como objeto “garantizar la atención integral, diversa e incluyente a los niños y las niñas desde la gestación hasta cumplidos los seis (6) años, promoviendo su desarrollo integral, mediante diversas modalidades de atención que responderán a las necesidades y el contexto, bajo criterios de calidad”. (Acuerdo 54 de 2015).

El programa BC es una de las estrategias de la política pública para la primera infancia y es la encargada de prestar el servicio de educación inicial pública para las niñas y los niños de

la ciudad; en el 2020 lo hacía a partir de 410 sedes y/o centros infantiles del estado: 144 en entorno familiar, 1 institucional 11 horas alcaldía de Medellín, 220 institucional 8 horas, 1 jardín infantil y transición integral, 21 jardines infantiles y 23 ludotecas.

Para garantizar la atención, BC cuenta con entidades operadoras del servicio que son seleccionados a través de licitaciones públicas para que presten el servicio de educación inicial bajo los parámetros establecidos en los lineamientos técnicos dados para la educación de las niñas y los niños de la ciudad. Los operadores son instituciones sin ánimo de lucro, ONG y asociaciones, con conocimiento en la administración y gestión de programas para la primera infancia.

BC inició su implementación en el año 2006, lleva más de 15 años promoviendo la educación inicial pública de la ciudad. No obstante, también hay centros infantiles privados que atienden a la población de primera infancia que no es atendida por BC, y cuyos servicios tienen un cobro asumido directamente por los familiares y otras personas significativas de las niñas y los niños.²

Las proyecciones del Censo Nacional de Población y Vivienda Colombia publicadas en 2020 y retomadas en el Plan de desarrollo Medellín 2020-2023, indican que en el Municipio de Medellín en 2020 habitaban aproximadamente 173.184 menores de 5 años, de los cuales alrededor de 80.000 fueron atendidos por BC, es decir, al 45% de la población de primera infancia según lo reportado en el Informe de Calidad de Vida 2020 (Medellín Cómo Vamos 2020, p. 42).

El programa Buen Comienzo también se concibe como “una estrategia de articulación interinstitucional e intersectorial de las diferentes dependencias del nivel central y descentralizado que conforman la estructura orgánica de la administración municipal, ONGs y empresas del sector privado y solidario, afines con la primera infancia, para brindar atención integral desde la gestación hasta cumplidos los seis (6) años.” (Medellín Cómo Vamos 2020, p. 42).

En coherencia con la concepción del programa como articulador interinstitucional e intersectorial para brindar atención integral a la primera infancia de Medellín, Buen Comienzo y United Way Colombia, a través del establecimiento de acuerdos de voluntades desde el año 2019 hasta el 2020 y del 2020 hasta el 2021, se unieron para poner en marcha un programa de fortalecimiento en 20 centros infantiles de modalidad institucional 8 horas, con la participación de 80 agentes educativas de la ciudad.

Lo anterior, teniendo en cuenta que uno de los puntos sobre los cuales la educación inicial pública en Colombia está dirigiendo sus acciones es el fortalecimiento institucional, que “consiste en lograr las condiciones, capacidades, habilidades y actuaciones requeridas a nivel individual y de la modalidad de educación inicial, que buscan garantizar que su gestión administrativa, pedagógica y de operación, incida con calidad, oportunidad, eficiencia,

² No se encontró información publicada acerca de la cantidad de centros infantiles privados en la ciudad de Medellín ni de la cantidad de niñas y niños que atienden; tampoco se encontró información acerca de la cantidad de niñas y niños que no se encuentran inscritos en ningún servicio público o privado.

eficacia y efectividad en el desarrollo integral de los niños y las niñas de primera infancia” (MEN, 2014, p.15). Esto, al realizar acompañamiento a los procesos técnicos ejecutados por las personas que desarrollan las prácticas de atención a la primera infancia, denominados agentes educativos.

Y este fortalecimiento lo realiza el estado colombiano a partir de acciones y recursos directamente gestionados por las entidades estatales relacionadas con la atención integral de las niñas y los niños, o con convenios y alianzas con organizaciones no gubernamentales y del sector privado que apoyan la implementación de las políticas públicas del país.

De esta manera, en este acuerdo de voluntades público-privado de BC con UWC, el PF desarrolla distintas estrategias para fortalecer las competencias de agentes educativos para llevar a cabo “acciones pertinentes, oportunas y de calidad, que promuevan el desarrollo integral de los niños y las niñas” (MEN, 2014, p.15) en 20 centros infantiles Buen Comienzo de la ciudad de Medellín, atendiendo tanto a la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera infancia de Cero a Siempre como a la política propia de la ciudad.

Finalmente, con el fin de ampliar la estructura del Programa de Fortalecimiento y su relación con Buen Comienzo, se presenta el siguiente gráfico:

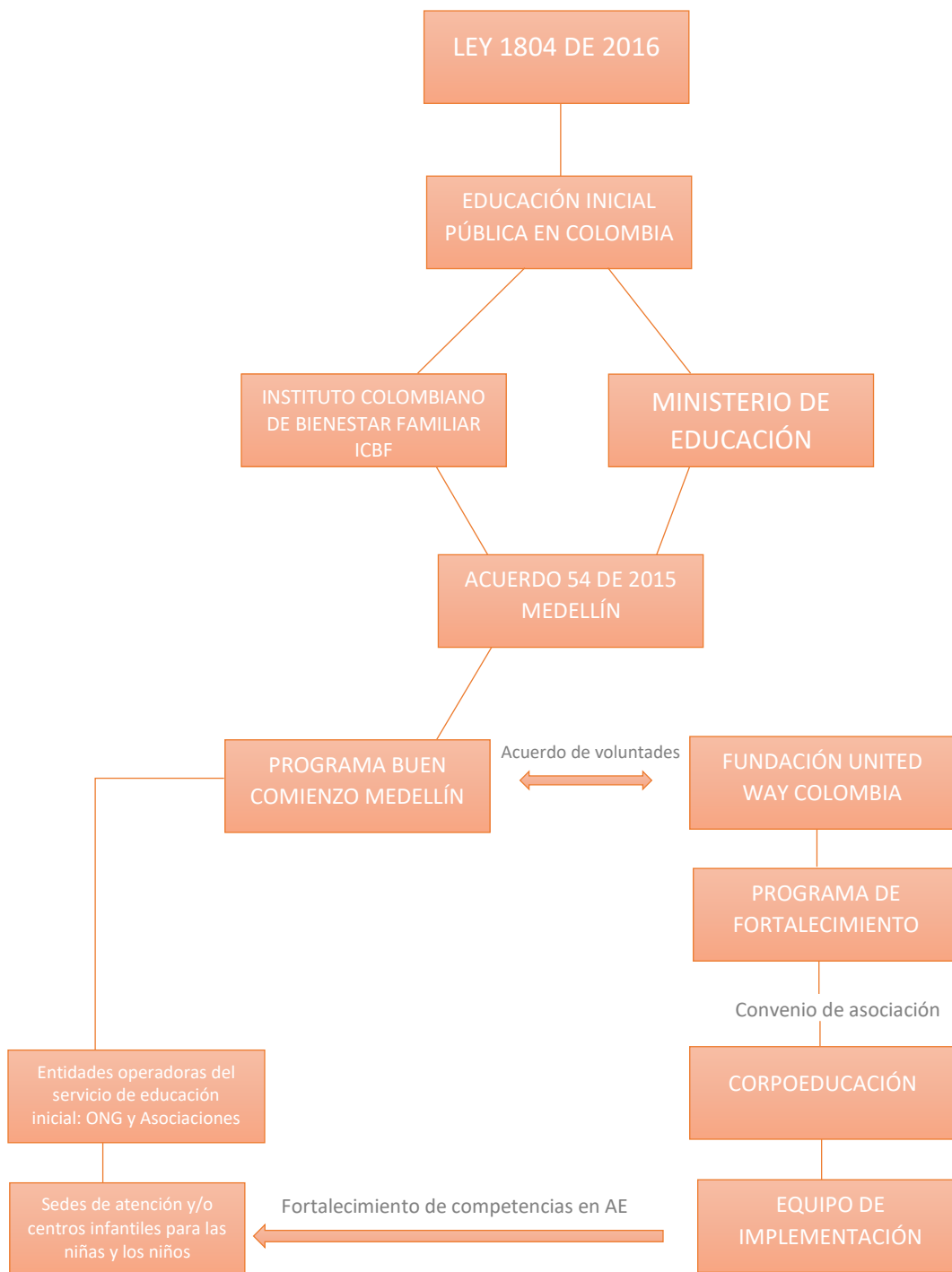


Gráfico 1: estructura del PF. Fuente: elaboración propia.

3.2 FUNDACIÓN UNITED WAY COLOMBIA Y CORPOEDUCACIÓN

El PF se viene implementado desde el año 2019 en la ciudad de Medellín, a partir del acuerdo de voluntades Buen Comienzo y United Way Colombia, en el que el primero aporta recursos humanos y el segundo aporta recursos técnicos, financieros y humanos.

Para la implementación, UWC ha generado convenios de asociación con Corpoeducación; de esta manera, la propiedad intelectual del programa es de UWC, y CE es quien lo lleva a cabo. De acuerdo con el documento del convenio, este “tiene la intención de implementar el Programa de Fortalecimiento de agentes educativos de la primera infancia el cual se propone contribuir a la calidad de la educación inicial a través del fortalecimiento de las competencias de las AE, para así generar soluciones innovadoras e interdisciplinarias que respondan a los retos educativos” (2019, p.2).

La Fundación United Way Colombia, parte de United Way Worldwide³, es una organización sin fines de lucro que nació de la fusión de la Fundación Dividendo por Colombia y la Fundación Génesis Para la Niñez, ambas con más de 20 años de experiencia en la promoción del ejercicio de la responsabilidad social individual y corporativa, a través del desarrollo de programas educativos.

UWC se propone como institución movilizar recursos de los sectores público y privado para transformar el ecosistema educativo colombiano a través de soluciones sostenibles, innovadoras y escalables que se adaptan a las necesidades de aprendizaje de los niños y jóvenes en el siglo XXI. Desde 2016, ha adoptado un enfoque basado en el trabajo conjunto con el sector público, dirigido a renovar las prácticas de enseñanza y empoderar a las comunidades educativas desde la primera infancia hasta la escuela secundaria. Actualmente, promueve la capitalización de las capacidades de la red de más de 200 socios y aliados de los sectores público y privado, a través de la implementación de iniciativas de alto impacto que se enfocan en temas sociales y de innovación educativa. (Convenio de asociación 2020, p.2).

Ahora, Corpoeducación (Convenio de asociación 2020, p.2) fue creada en el año 1995 con el apoyo del gobierno nacional, con el fin de generar innovación y conocimiento en el campo de la educación. Es una corporación civil sin ánimo de lucro, de carácter privado y participación mixta, con representación de reconocidas entidades del sector público y privado.

Se constituye como una organización aliada de las entidades territoriales, de las instituciones públicas y privadas, organismos de cooperación nacionales e internacionales, instituciones

³ Organización con origen en Estados Unidos que fue creada en el año 1884 con el objetivo de movilizar a líderes locales y a sus comunidades para atender sus problemáticas socioculturales enfocadas en educación, ingresos económicos y salud. Es la red de solidaridad más grande del mundo con presencia en más de 40 países, cuenta con más de 2,9 millones de voluntarios, quienes canalizan a sus respectivas comunidades más de 4.800 millones de dólares de forma anual. En Latinoamérica, United Way se encuentra presente hace más de 30 años en 10 países, en los cuales tiene vinculación con más de 600 empresas adheridas y participan más de 835 mil voluntarios. Fuente: <https://caminandojuntos.org.ar/united-way-worldwide/>

educativas, rectores, maestros, estudiantes y padres y madres de familia, en torno al propósito común de innovar y ofrecer una educación de calidad.

CE cuenta con más de 20 años de experiencia en la planeación, gestión, ejecución, operación, evaluación y seguimiento de proyectos en el ámbito educativo y social en diversos temas, lo cual la convierte en una organización experta en la ejecución, manejo y optimización de recursos tanto financieros como técnicos, y en un aliado estratégico para llevar a cabo con éxito la implementación de todo tipo proyectos.

En distintas ocasiones UWC y CE han generado convenios y alianzas con el fin de desarrollar programas y proyectos educativos que aporten a la calidad de la educación pública en Colombia.

3.3 ANTECEDENTES DEL PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO

En el año 2018 la administración municipal de Medellín, a través de la Secretaría de Educación, y con el apoyo de la Universidad de Antioquia, realizó un proceso investigativo para evaluar los efectos del Programa Buen Comienzo en el desarrollo infantil, denominado “Efectos del programa Buen Comienzo en el desarrollo integral de niños y niñas que participan de la modalidad institucional 8 horas en centros y jardines infantiles de la ciudad de Medellín” (Barreto et al., 2018). Este estudio, tuvo una perspectiva comprensiva de los efectos del programa desde que inició su implementación y para ello priorizó tres componentes: calidad de la educación inicial, estado nutricional y desarrollo infantil, de los que se mencionan los resultados generales:

- Se evidenció que “la calidad global de la educación inicial de Buen Comienzo se valora como Media lo que indica que, si bien se cumple, en general, con los lineamientos del Programa, aún hay procesos y asuntos estructurales institucionales que se pueden fortalecer para alcanzar un nivel superior en la calidad de la atención integral” (Barreto et al., 2018, p.72).

- El estudio concluyó que BC aporta significativamente en mejorar el estado nutricional de las niñas y los niños que hacen parte de este, ya que estos presentan una mejor talla y menores porcentajes de exceso de peso, al compararlos con las encuestas nacionales y municipales (Barreto et al., 2018, p.72).

- Se encontró que BC promueve habilidades en las áreas personal social y adaptativa del desarrollo de las niñas y los niños. Y como aspectos por fortalecer se encuentran las áreas comunicativa y cognitiva. (Barreto et al., 2018, p.41).

También se destacó en este estudio la importancia de la intersectorialidad, la que “demanda, permanentemente, el desafío de construir, implementar, y evaluar programas, políticas, propuestas y escenarios educativos que nos permitan algún día superar las terribles desigualdades y erradicar el sufrimiento de nuestras niñas y niños” (Barreto et al., 2018, p.73), de allí la importancia de consolidar articulaciones que promuevan el fortalecimiento

de la calidad educativa y por ende la promoción del desarrollo de la primera infancia en el país.

A partir de estos hallazgos, BC y UWC identificaron que algunos centros infantiles del programa requerían fortalecer las prácticas en innovación educativa para lograr un alto nivel de calidad en la educación inicial, y se alían para proponer el programa de Fortalecimiento, que surgió como una apuesta para contribuir a la calidad de la educación inicial ofrecida por BC en la ciudad de Medellín, al proponerse realizar aportes para mitigar los hallazgos del estudio mencionado. De esta manera, se seleccionaron de manera aleatoria 20 centros infantiles de la ciudad para ser partícipes del PF, en los cuales se conformó un equipo de 4 agentes educativas por cada centro, en total 80 AE.

El PF comenzó su implementación en el 2019, año en el cual tuvo como objetivo desarrollar competencias en las AE vinculadas a los centros infantiles focalizados, de tal forma que les permitiera adelantar acciones pertinentes, oportunas y de calidad, para promover el desarrollo integral de las niñas y los niños. Esto, a partir del acompañamiento del programa en el fortalecimiento de los procesos y procedimientos de los componentes de la atención integral, teniendo como base los Referentes Técnicos para la Educación inicial definidos a nivel nacional.

En el 2019 el programa acompañó a los centros infantiles de Medellín, contando con equipos de fortalecimiento territoriales en cada ciudad, compuestos por tres profesionales (pedagoga, nutricionista y psicosocial), además de la coordinación y asesores por cada componente de atención.

Las acciones realizadas en el PF en 2019, estuvieron orientadas en tres líneas para el acompañamiento: 1. Transformación de la práctica de cada componente, 2. Transformación de ambientes y 3. Fortalecimiento del equipo interdisciplinario.

3.4 EL PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO EN EL AÑO 2020

Para el año 2020 la metodología de implementación del PF tuvo cambios. Retomando lo que expresa el Documento base del programa 2020, al finalizar el año 2019 la Fundación Génesis inició un proceso de fusión con la Fundación Dividendo Por Colombia y constituyeron en el año 2020 la Fundación United Way Colombia. Esta fusión trajo una transformación significativa para todos los programas, incluyendo el programa de Fortalecimiento, lo que implicó que cada uno fuera transitando hacia un enfoque de innovación educativa.

Respondiendo a este reto, desde UWC se expone que el Programa de Fortalecimiento en el año 2020 tuvo como propósito contribuir a la calidad de la educación inicial a través del fortalecimiento de las competencias de los agentes educativos, para así generar soluciones innovadoras e interdisciplinarias que respondieran a los retos educativos. Este cambio, de 2019 a 2020, implicó que el centro de acción del Programa ya no fuera el cumplimiento de los estándares de calidad de los componentes de la atención, sino el desarrollo en los agentes educativos de su capacidad crítica, reflexiva y creativa para diseñar estrategias innovadoras de manera colaborativa e interdisciplinaria.

Para UWC la innovación educativa es un proceso sistémico orientado a la búsqueda de medios para enriquecer la experiencia educativa y el desarrollo de competencias de los seres humanos. En este sentido, el Programa de Fortalecimiento 2020, centró su accionar basado en tres rutas de la innovación definidas por la Fundación:

1. Ruta de desarrollo de competencias del siglo XXI (RDC): al tener como foco transformar las prácticas en los ambientes de aprendizaje a través del desarrollo de competencias del siglo XXI, metodologías y didácticas disruptivas, y el trabajo sobre los paradigmas existentes en encuentros formativos guiados con las AE.

UWC está de acuerdo con la concepción de competencias del siglo XXI abordada por la propuesta ATC21s, citada por la Fundación Omar Dengo (2014), que las concibe como “las destrezas, conocimientos y actitudes necesarios para enfrentar exitosamente los retos de esta época, y que nos invitan a reformular nuestras principales aspiraciones en materia de aprendizaje y a hacerlas más relevantes para esta nueva era”(p.11); así, en esta Ruta se promueven escenarios de reflexión y fortalecimiento de las competencias del Siglo XXI, buscando apoyar el aprendizaje y conocimientos de las AE a través de un trabajo colaborativo basado en la investigación de problemas y preguntas del mundo real. Se destacan las siguientes:

Creatividad e innovación: la creatividad consiste en la capacidad para encontrar diferentes alternativas de solución a los problemas, interpretar de distintas formas las situaciones y visualizar una variedad de respuestas ante un problema o circunstancia. La innovación supone tener y llevar a cabo ideas originales que tengan valor en la actualidad.

Pensamiento crítico: consiste en la capacidad de interpretar, analizar, evaluar, hacer inferencias, explicar y clarificar significados. Está basado en el razonamiento lógico, la capacidad de trabajar con conceptos, la conciencia de las perspectivas y puntos de vista propios y ajenos, y el pensamiento sistémico. Requiere un desarrollo progresivo del conocimiento sobre el propio pensamiento y de las estrategias efectivas para pensar.

Resolución de problemas: implica la capacidad de identificar y analizar situaciones problemáticas cuyo método de solución no resulta obvio de manera inmediata. Incluye también la disposición a involucrarnos en dichas situaciones con el fin de lograr el pleno potencial como ciudadanos constructivos y reflexivos.

Colaboración: consiste en trabajar de forma efectiva con otras personas para alcanzar un objetivo común. Implica tomar decisiones colectivas basadas en el consenso, negociar cuando se presentan desacuerdos, hacer críticas constructivas, apoyar y valorar los esfuerzos de los compañeros, plantear el desacuerdo de forma asertiva y respetuosa.

Comunicación: es la capacidad que implica el conocimiento de la lengua y la habilidad para utilizarla. Integra destrezas como la expresión adecuada de ideas, pensamientos y sentimientos; la facilidad para transmitir mensajes claros al otro; la comprensión de los mensajes y emociones de los demás; la asertividad y la habilidad para dialogar. No está supeditada al plano verbal, sino que incluye manifestaciones no verbales, en distintos contextos culturales.

Manejo de la información: es la habilidad para acceder a la información de forma eficiente, evaluarla de manera crítica y utilizarla de forma creativa y ética. Involucra formular preguntas,

identificar fuentes de información, desarrollar estrategias eficaces para ubicar la información, seleccionarla de modo adecuado, organizarla, para finalmente producir y comunicar.

Vida y carrera: abarca capacidades de planeamiento y fijación de metas que permite discernir lo que se quiere en la vida y el camino para alcanzarlo; así como destrezas para persistir ante obstáculos como la resiliencia, la tolerancia a la frustración, el esfuerzo y el diálogo interno positivo.

Apropiación de las tecnologías digitales: contempla saber usar las tecnologías para comprender y aprender sobre aspectos de interés, solucionar problemas y responder a situaciones de la vida cotidiana, crear productos innovadores, conectarse y comunicarse con otros.

Sostenibilidad: Incluyen las competencias de responsabilidad personal y social, y ciudadanía global y local.

- Responsabilidad personal y social: es la inversión personal en el bien común, que nace de comprender la conexión entre el bienestar propio y el de otros. Involucra la participación activa en la búsqueda de un mundo justo, pacífico y ecológico.

- Ciudadanía global y local: supone asimilar la identidad propia como miembro de una comunidad local, de un país y de la humanidad. También supone comprender el valor de los derechos humanos y de los valores éticos universales sobre los que estos se sustentan, y adherirse a su cumplimiento. A esto se suma tener conocimiento acerca del funcionamiento de las sociedades democráticas, así como de los desafíos del mundo actual.

2. Ruta de Incubación de Soluciones (RIS): basada en el Design Thinking o Pensamiento de Diseño, con el fin de incubar soluciones de innovación a partir de la identificación que hacen las AE de problemáticas del contexto de los centros infantiles.

La lectura de contexto en el marco del PF se promovió a partir de narrativas expresadas por las AE participantes acerca de situaciones particulares que identificaron que ocurrían en el contexto de los centros infantiles; a partir de lo identificado, las AE propusieron soluciones para ser implementadas con las niñas, los niños y las familias.

Como resultado de la incubación de soluciones, inicialmente se crea un “prototipo” que es una estrategia o propuesta educativa con una finalidad específica de aportar en el fortalecimiento de la calidad de la educación inicial en el centro infantil.

3. Ruta de Acompañamiento y Mentoría (RAM): al generar aprendizaje reflexivo y crítico en las agentes educativas a partir del acompañamiento situado de profesionales, que permita continuar implementando los temas y aprendizajes construidos en la Ruta de Desarrollo de competencias y co-creando las soluciones educativas de la Ruta de Incubación de soluciones.

La implementación del PF durante 2020 fue a través de la modalidad virtual, puesto que desde el mes de marzo y todo el año, como medida para enfrentar la pandemia generada por la enfermedad COVID 19, se decretó aislamiento social obligatorio en el territorio colombiano.

Así, las distintas rutas del programa fueron implementadas partir de encuentros virtuales con las AE, en los que se empleó la metodología de edublocks “una propuesta que plantea la distribución de la sesión en pequeños bloques, dosificando los tiempos de atención y usando distintos tipos de interacción” (Vásquez et al.,2020). Esta metodología fue diseñada por la

Universidad EAFIT de Colombia y adoptada por la Fundación United Way Colombia como estrategia de virtualización de los programas durante la pandemia por el COVID-19.

Con el fin de continuar el proceso iniciado en el año 2019, para el 2020 del programa participaron los mismos centros infantiles y AE focalizadas anteriormente: 20 centros infantiles y 80 AE, quienes a su vez conformaron equipos dinamizadores, entendidos como el grupo de agentes educativas del centro infantil que cumplieron un rol de inspiración y liderazgo del proceso de fortalecimiento continuo dentro de los centros infantiles y diseñaron e implementaron experiencias que permitieron dar respuestas innovadoras a los desafíos de la educación inicial en el diario vivir.

Los centros infantiles participantes fueron:



Gráfico 2: centros infantiles PF 2020. Fuente: documento de sistematización del Programa de Fortalecimiento 2020.

Con el PF también se beneficiaron otros actores que estuvieron directamente relacionados con las AE participantes, estos fueron: los demás agentes educativos de los centros infantiles, las familias, los niños y las niñas. Esto se evidencia en las ideas de solución creadas por los equipos dinamizadores, quienes a la hora de definir los usuarios para los que estaban diseñando, definieron como protagonistas a las AE y a las familias para incidir directamente en el acompañamiento y el desarrollo integral de las niñas y los niños.

Un equipo de profesionales del PF acompañó al equipo dinamizador para fortalecer sus competencias del siglo XXI y apoyar la creación de soluciones a las situaciones identificadas en cada centro infantil como susceptible de ser abordada; además de estar en constante comunicación con las AE. Para el año 2020 los profesionales que acompañaron el proceso fueron: una coordinadora general, una nutricionista dietista, una psicóloga y una licenciada en educación artes plásticas.

CAPÍTULO 4: REFERENTES CONCEPTUALES

4.1 LAS AGENTES EDUCATIVAS Y EL DESARROLLO DE SUS COMPETENCIAS

Las niñas y los niños requieren del acompañamiento de adultos que los cuiden, protejan, les den participación, eduquen y demás acciones que garanticen su desarrollo. En el marco de la política pública de atención integral a la primera infancia en Colombia, estos adultos son denominados Agentes educativos.

En su página web, el Ministerio de Educación de Colombia MEN expone que:

Todas estas personas que interactúan de una u otra manera con el niño y la niña agencian su desarrollo, aunque no lo hagan intencionalmente. Por esto se les llama "agentes educativos" y están involucrados en la atención integral de niños y niñas menores de cinco años. Éstos deben ejercer el principio de corresponsabilidad que nos impone la ley tanto a la familia, como al Estado y a la comunidad. (<https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177854.html>)

De esta manera, los AE están contemplados en un ámbito amplio, porque además de los adultos cercanos también se identifican como agentes educativos aquellas personas que interactúan para aportar en la salud, la participación, la educación inicial, y en general todas las personas que acompañan a las familias en el cuidado y protección de las niñas y los niños, es decir:

El médico pediatra que revisa periódicamente su crecimiento, las enfermeras y otros prestadores de servicios de salud que le ponen las vacunas, etc.

Los cuidadores, quienes de forma permanente o esporádica asumen la atención de los bebés, niños o niñas, ya sea en la casa del bebé o en la del cuidador.

Personas que atienden a los niños y las niñas en espacios institucionales de primera infancia: educadores profesionales, auxiliares, personal de servicio, otros profesionales tales como psicólogos, fonoaudiólogos, etc. que dan apoyo especializado de acuerdo con las necesidades de los niños y las niñas.

Vecinos, tenderos, amigos de la familia y otros adultos que forman parte de la comunidad a la cual pertenece el niño o la niña y que constituyen su entorno. (MEN, <https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177854.html>)

En el marco de la presente Evaluación de Resultados de un PF de competencias de agentes educativas en Colombia, las AE están identificados en el ámbito institucional de educación inicial: docentes, auxiliares docentes, profesionales de salud y nutrición y profesionales psicosociales. Cualificar a estos agentes educativos es parte fundamental de la calidad de la educación inicial porque son quienes se relacionan directamente con las niñas y los niños y hacen posible la atención de la primera infancia; por ello, el MEN (2014, p.17) considera que:

La cualificación del talento humano se constituye, entonces, en un proceso crucial para asegurar la calidad de la gestión relacionada con la atención integral a las niñas y a los niños en la primera infancia. A partir de ella se espera que los diferentes actores que se desempeñan en procura de su desarrollo, bien sea como planeadores, diseñadores o tomadores de decisiones en torno a las

políticas públicas para la primera infancia, como implementadores de las mismas o como parte de los equipos de atención que operan los programas y servicios, reconozcan otras posibilidades de relación con las niñas y los niños, que partan de su reconocimiento como sujetos de derechos y que dialoguen con sus diferentes formas de ser, habitar y comprender el mundo que son propias de su momento de desarrollo. Se espera, entonces, que la cualificación del talento humano se traduzca en la mejora de competencias de las y los participantes para generar ambientes que propicien un desarrollo infantil óptimo y aseguren, para las niñas y los niños, el ejercicio de sus derechos desde el principio de la vida.

Por tanto, en la atención integral de la primera infancia en Colombia, es fundamental el fortalecimiento de competencias en las AE a partir de procesos de cualificación en los que se promuevan acciones para un mejor desempeño de su rol. Adicionalmente, el fortalecer competencias desde el ser de las AE, que les genere bienestar a nivel personal, también debe ser considerado.

Araque et al. (2012, p.11) identifican, desde la perspectiva del desarrollo humano, las características de las AE que realizan las acciones de educación para las niños y niñas en primera infancia. Las autoras aportan que:

La relación existente entre lo propuesto por Sen y lo que se conoce en el ámbito como Agente Educativo permite afirmar que no todas las personas que rodean a la primera infancia están en condición de ser agentes, pues es necesario poseer la capacidad de tomar decisiones y actuar según lo que se considere bueno, tanto en dirección propia, como hacia la sociedad esperada.

Esto lleva a pensar que es un reto para la implementación de programas de fortalecimiento de competencias de agentes educativos promover la relación entre las competencias que efectivamente la propuesta permite fortalecer, con las características particulares, condiciones y capacidades de las AE que promueven o dificultan la libertad de las personas y su adecuado desempeño social y laboral, inicialmente para favorecer el desarrollo humano de las AE y luego que esto tenga efectos en la calidad de la atención integral para los niños, niñas y familias que acompañan.

Concepción Pérez López (2016, p. 4) expone que “tanto la revisión teórica, como la práctica del aula y las aportaciones de los docentes muestran que el perfil del maestro de educación infantil ha de incluir hoy en día competencias relacionadas con aspectos emocionales, habilidades sociales y trabajo en equipo, además de una reflexión constante sobre la labor docente”. Así, las capacidades de las AE se expanden hacia lo social y político, abandonando el campo de acción del agente educativo en el entorno laboral exclusivamente.

Entonces, hay características personales de las AE que influyen en la manera como realizan sus prácticas en la educación inicial, y por ende es un punto a considerar en los programas de fortalecimiento de competencias, pues como Pérez López (2016, p. 181) aporta: “los docentes destacan, además de la dimensión educativa, profesional y pública, la dimensión personal del maestro que incluye cualidades como el entusiasmo, la motivación, la empatía, la tolerancia, la sensibilidad, la confianza, etc”.

Algunos autores como Beck & Kosnik (2014) han expresado que la calidad de la educación está estrechamente relacionada con la calidad del desempeño y las competencias de los maestros, y con este argumento se está de acuerdo en la presente tesis, pues se tiene la idea

de que fortalecer competencias en las AE que atienden a la primera infancia, permitirá mejorar la calidad de la educación inicial y por ende el desarrollo integral de los niños y las niñas, tal como es considerado en el PF.

Sin embargo, el fortalecimiento de estas competencias depende de una interrelación de factores: individuales, institucionales, políticos y sociales, de ahí la importancia de que se generen condiciones que permita trascender del fortalecimiento de competencias para el rol de las AE al desarrollo de competencias personales también, y esto es posible en tanto los programas evalúen su implementación de manera sistemática, estructurada y objetiva, que les permita corroborar cuáles han sido sus resultados tanto en la educación inicial como en la vida de las personas que hay detrás de dicho rol.

Ana María Aragón Holguín (2012, p.62) realiza un llamado “a que los programas de formación de maestros se orienten no solo hacia la adquisición y la revisión de teorías y conceptos abstractos, sino fundamentalmente, a su aplicación práctica”. Y expresa que:

Si bien diversos estudios científicos han demostrado categóricamente que los primeros años de vida resultan vitales para el desarrollo...es preciso que el educador oriente sus esfuerzos hacia la promoción de acciones pedagógicas nuevas las cuales deben partir de la comprensión de los elementos fundamentales del desarrollo de las potencialidades y competencias del niño e implementarse en forma afectuosa para su beneficio y el de todo su medio social.

Lo anterior, aporta la idea de que las AE fortalezcan sus conocimientos con relación a las potencialidades de los niños y las niñas, y propongan prácticas innovadoras que se basen en evidencias científicas, parte importante de las competencias que debe tener para favorecer integralmente el desarrollo infantil. Lo expresado por la autora abre la posibilidad de pensar que, por una parte, se encuentra la formación inicial de educadores de educación infantil en las facultades de educación de las instituciones de educación superior; pero, atendiendo al llamado del aprendizaje para toda la vida, la constante cualificación en el puesto de trabajo también es relevante, y por ello se crean programas de fortalecimiento de competencias de agentes educativos ya titulados.

Es así como además de formar a los educadores en las universidades, son necesarias otras acciones que apunten al desarrollo de su ser y a su rol como agente educativo en su desempeño profesional, tales como: contar con condiciones laborales adecuadas (ambiente laboral, recursos, tiempos laborales), ser reconocidos desde lo que los caracteriza, ser tenidos en cuenta desde su propuesta, participar en escenarios de fortalecimiento de competencias que ellos mismos identifiquen, entre otros, ya que las competencias y habilidades relacionadas con su saber específico no siempre son suficientes para fortalecer la atención que prestan ni las interacciones con los niños, niñas y sus familias, puntos fundamentales de la calidad.

Robledo et al. (2019) concluyen que de los educadores infantiles se espera que accedan a distintos tipos de saberes: generales, pedagógicos, didácticos y transversales, pero que “los retos en la formación del educador infantil son colosales y con cada política emergente se hacen de mayor envergadura, sin que esto se vea reflejado necesariamente en un mayor reconocimiento social, remuneración económica por su trabajo, condiciones tangibles

indispensables para dar respuesta a estos retos o posibilidades de desarrollo para los maestros” (Robledo et al, 2019, p.186).

Para concluir, una apuesta para tener en cuenta en el desarrollo de competencias de las AE es el contexto de los educadores infantiles, comprendiéndolos en realidades por fuera de las instituciones y centros de atención integral a la primera infancia, considerándolos en su ser humano, pues como lo expresan los autores (Robledo et al, 2019, p.186) “sería insuficiente si no se contemplara en clave de realidad, y con esto habría que referirse tanto a las múltiples realidades de los niños y niñas, como también a las realidades de los numerosos docentes de primera infancia en Colombia”.

4.2 ACERCA DE LAS COMPETENCIAS Y LAS CAPACIDADES

La Evaluación de resultados del PF, enmarca su accionar en el enfoque de Desarrollo Humano, pues su interés es aportar a la calidad de la educación de la primera infancia.

Para Mahbub ul Haq (1987) “el objetivo del desarrollo es crear un ambiente que permita a las personas disfrutar de una vida larga, saludable y llena de creatividad”, haciendo referencia al carácter multidimensional del desarrollo humano. En el libro *Desarrollo y libertad* (2000), Amartya Sen propone el desarrollo “como un proceso de expansión de las libertades reales de las que disfrutaban los individuos” (p. 55). Así, este ha de permitir a las personas tomar decisión y acción sobre sus propias vidas a partir de la libertad de elección que posean, acordes con aspectos personales, sociales, económicos y políticos. Continuando con Sen (p.75):

Los fines y los medios del desarrollo obligan a colocar la perspectiva de la Libertad en el centro del escenario. En este enfoque, los individuos han de verse como seres que participan activamente-si se les da la oportunidad- en la configuración de su propio destino, no como meros receptores pasivos de los frutos de ingeniosos programas de desarrollo. El estado y la sociedad tienen un gran papel que desempeñar en el reforzamiento y en la salvaguardia de las capacidades humanas. Su papel es ayudar, no proporcionar algo ya acabado.

Relacionando lo anterior con las agentes educativas, sujetos de la presente evaluación de resultados, puede expresarse que su desarrollo humano está ligado a la libertad de tomar decisiones sobre sus vidas, poder vivir una vida plena para ellas y que su rol como agentes educativas le aporte a este fin. Entonces, cuando una AE fortalece las competencias para su rol, esto podrá también aportarle al despliegue de su libertad y sus capacidades en los aspectos integrales de su vida, no solamente en lo laboral.

Adicionalmente, en la medida que los individuos logren un desarrollo humano adecuado, esto tendrá repercusiones a nivel individual y a nivel colectivo, pues “cierto es que el Desarrollo Humano se enfoca en las personas y en la potencialización de sus capacidades y oportunidades, en este sentido, el maestro que ha potencializado sus propias capacidades será capaz de fundamentar la cultura de una sociedad particular a través de su saber/conocimiento” (Yusty & Álvarez, 2019, p.94), y en el caso de las AE, su desarrollo se traduce en un aporte al desarrollo de las niñas y los niños que atienden.

Ejemplo de lo colectivo, son los objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que son 17 y fueron presentados por la asamblea general de las Naciones Unidas ONU en el año 2015 y convenidos por los más de 170 estados y territorios que hacen parte de este acuerdo “son un llamado universal a la adopción de medidas para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad” (PNUD, 2015). Estos incluyen temas relacionados con la salud, la alimentación, la educación, la igualdad de género, el acceso a agua potable, el cuidado del medio ambiente, entre otros, para la agenda 2030. El PF y la Fundación United Way Colombia que es quien lo ejecuta, aporta al cumplimiento del objetivo de desarrollo sostenible #4.

El Objetivo de Desarrollo Sostenible # 4, hace referencia a la educación de calidad, y se propone “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos” (PNUD, 2015). De acuerdo con UNESCO (2015, p.7) “la Educación ocupa un lugar central en la consecución de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible puesto que, dentro del amplio ámbito de acción de la Agenda, figura como un objetivo en sí mismo (ODS 4) desglosado en 7 metas y 3 medios de implementación”. El tema específico que es el centro del PF, es la meta número 2 del ODS 4: “Meta 4.2 Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria” (UNESCO, 2015, p.12)

Y como se ha mencionado anteriormente, la calidad de la educación está directamente relacionada con las AE, con las capacidades y competencias que ellas desarrollen. Aquí se resaltan los aportes de Amartya Sen (1996) quien propone una diferenciación entre capital y capacidades.

Acerca del capital humano, Sen (1996, p.69) aporta que “se concentra en el carácter de agentes [agency] de los seres humanos, que, por medio de sus habilidades, conocimientos y esfuerzos, aumentan las posibilidades de producción”. Y acerca de las capacidades humanas, el mismo autor expone que estas centran a las personas “en su habilidad para llevar el tipo de vida que consideran valiosa e incrementar sus posibilidades reales de elección” (Sen, 1996, p. 69), además que “la capacidad no sólo es un instrumento de la producción económica (a lo que suele referirse la perspectiva del capital humano) sino también del desarrollo social” (Sen, 1996, p. 72). Entonces, procesos de fortalecimiento de educación infantil que tiene como población objetivo a agentes educativas, pueden aportar a la acumulación del capital humano o puede expandir la capacidad humana, depende de lo que se proponga.

Para el caso del PF se identifica que hay un énfasis en el capital humano, en la medida que el programa promueve el desarrollo de competencias de las AE para fortalecer su capacidad laboral, fortalecer el capital humano a partir de la adquisición y aplicación de conocimientos técnicos relacionados con la prestación del servicio de educación inicial de las niñas y los niños, y el fin último es una mejor prestación del servicio, que lleve a la calidad; aquí no se identifica claramente un interés de que las AE pueden fortalecer su saber y con esto les aporte libertad de elegir y definir la vida que ellas desean vivir, considerando si el rol como agentes educativas aporta o no a este fin. Además, el programa de Fortalecimiento enuncia constantemente el concepto de competencias, pues su objetivo es fortalecer la calidad de la

educación infantil a partir del desarrollo de competencias de las AE, lo que permite expresar que esto puede estar más relacionado con el capital humano.

Cabe aquí destacar qué se comprende como competencias, teniendo presente que es un término que se enuncia constantemente en la presente evaluación de resultados del programa de fortalecimiento; por ello, se propone a continuación distintas definiciones relacionadas:

Para Ángel Villarini (2004, p. 7) las competencias:

Son aprendizajes mayores o comprensivos, resultado de la totalidad de experiencias educativas formales e informales en las que la persona se involucra en diversas comunidades de práctica. Las competencias son características generales que la persona manifiesta en multiplicidad de situaciones y escenarios como parte de su forma de ser, entender, sentir y hacer. Son características que una comunidad estima como cualidades valiosas del ser humano y un poder o capacidad para llevar a cabo multiplicidad de tareas en una forma que es considerada como apropiada.

Se destaca entonces en la propuesta del autor que las competencias tienen en cuenta lo que el individuo haga con ellas, proponiendo un valor instrumental a estas, su calidad de ser aprendidas y un carácter de aprobación por parte de otros. Al relacionar las competencias de las AE participantes del PF, puede expresarse que las que se fortalecen en el programa se pueden ver reflejadas en las prácticas educativas y pedagógicas de las agentes educativas para educar a las niñas, los niños y las niñas.

Por su parte, Yolanda Argudín (2001, p.39) propone que el concepto de competencia en educación está relacionado con “las nuevas teorías de cognición y básicamente significa saberes de ejecución”, otorgando un elemento práctico a la competencia. Esto lo argumenta al expresar que “todo proceso de “conocer” se traduce en un “saber”, entonces es posible decir que son recíprocos competencia y saber: saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios, desde sí y para los demás (dentro de un contexto determinado)” (Argudín, 2001, p. 39). Otra vez aparece lo práctico de las competencias, al poner en acción lo aprendido; y además se destaca un nuevo elemento y es la articulación de hacer y saber.

Para José Gimeno Sacristán et al. (2008, p.46) “la competencia es algo que pertenece al sujeto y, en esa medida, podemos decir que tiene una identidad. Es un rasgo supuesto que representa un estado de habilidad potencial, algo que se logra, pues no es innato”. Con lo que expresa este autor se encuentran un nuevo elemento de la competencia y es que esta requiere desarrollarse y fortalecerse; por tanto, puede relacionarse esta concepción con el hecho de que el PF aporta elementos a los AE para lograr las competencias que aporten a la calidad de la educación infantil, en el sentido de acompañarlas a fortalecerlas.

Héctor Martínez (2013, p. 14) propone que la competencia:

Es una construcción social, donde se evidencia que la persona ha aprendido de forma significativa. Esto se expresa en el desarrollo de nuevos conocimientos, habilidades, y actitudes; integradas en capacidades y valores, fácilmente transferibles a diferentes situaciones de la vida y al desempeño profesional. Dentro de este proceso son esenciales

el desarrollo de capacidades metacognitivas y la perspectiva clara del proyecto de vida de la persona.

Entonces con lo que expresa este autor se destaca un elemento adicional a lo expresado hasta ahora, y es que la competencia tiene en cuenta también el proyecto de vida, lo que significa que la persona la pone en práctica en distintos contextos y forma parte de lo que ha priorizado vivir, relacionándose entonces con la identidad.

En la presente evaluación de resultados, se está de acuerdo con la concepción abordada por Luisa María Sevillano (2009, p.13) quien expone que la competencia:

Supone valores, actitudes y motivaciones, además de conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas, todo formando parte del ser integral que es la persona, una persona inserta en un determinado contexto, en el que participa e interactúa, considerando también que aprende de manera constante y progresiva a lo largo de toda su vida.

Y se selecciona esta forma de concebir las competencias porque tiene en cuenta los elementos abordados en las definiciones expuestas: destaca que las competencias pueden ser aprendidas y aprehendidas por el sujeto, tienen un carácter práctico, requieren un constante fortalecimiento porque no son conocimientos finalizados, le aportan identidad al sujeto al reconocer sus saberes y aplicaciones, todo esto al tener en cuenta el contexto en el que se desenvuelve y actúa el sujeto.

Con lo destacado acerca de las competencias, y con la posible relación de este concepto con el de "capital humano", Sen (1996, p.71) expresa que "presta atención a una parte importante relacionada con la ampliación de la cantidad de "recursos" y es ciertamente un paso adelante, pero debe ser complementado, debido a que los seres humanos no son meros instrumentos de producción"; por tanto, el concepto de capacidades, relacionadas con la expansión de la capacidad humana, que vas más allá de cualificar a los AE en su rol y en su desempeño en la educación de la población infantil; permite identificar otra parte importante a considerar: la vinculada a las habilidades y al saber hacer que identifican y hacen valioso a la persona que adquiere y fortalece esas competencias.

Martha Nussbaum (2012, p. 40) propone que las capacidades:

Son la respuesta a la pregunta: ¿qué es capaz de hacer y ser esta persona? Por decirlo de otro modo, son lo que Sen llamó un conjunto de oportunidades (habitualmente interrelacionadas) para elegir y actuar... La capacidad viene a ser, por lo tanto, una especie de libertad: la libertad sustantiva de alcanzar combinaciones alternativas de funcionamiento. No son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico.

Así, las capacidades tienen en cuenta no sólo lo individual y las características propias de la persona, sino que considera a esa persona como parte de un contexto social que a la vez le permite desarrollarse mejor o no. Esta concepción de capacidad es la destacada en la presente evaluación de resultados del PF.

Siguiendo, la autora destaca dos tipos de capacidades: internas, rasgos y aptitudes entrenadas y desarrolladas, en muchos casos, en interacción con el entorno social, económico, familiar y político; y combinadas, son la totalidad de las oportunidades que dispone para elegir y actuar [una persona] en una situación política, social y económica concreta (Nussbaum, 2012, p. 40-41).

Cabe destacar que para que el desarrollo de capacidades ocurra, se requiere la interacción de distintos elementos y por ello, la intervención del Estado cobra un papel fundamental, pues el enfoque de las capacidades “asigna una tarea urgente al estado y a las políticas públicas: concretamente, la de mejorar la calidad de vida para todas las personas como una calidad de vida definida por las capacidades de estas”. (Nussbaum, 2012, p. 39)

Las capacidades toman su razón práctica a partir de los funcionamientos, que son “la realización activa de una o más capacidades, son seres y haceres que, a su vez, vienen a ser los productos o las materializaciones de unas capacidades” (Nussbaum, 2012, p. 42); por ejemplo, estar bien alimentado, contar con abrigo, desplazarse con libertad por una ciudad o espacio, entre otros; y lo que las personas logran con lo que tienen, por ejemplo conseguir un empleo, tener un grado universitario, y demás. Y estos funcionamientos son más valiosos para unas personas que para otras en la medida que la persona evalúa lo que desea ser y hacer para vivir la vida que valora vivir.

La autora (Nussbaum, 2012, p. 53-54) propone una serie de capacidades centrales: vida; salud física; integridad física; sentidos, imaginación y pensamientos; emociones; razón práctica; afiliación; otras especies; juego y control sobre el propio entorno, cuyo cumplimiento es necesario, porque de lo contrario podría estar una persona viviendo una vida humanamente no digna.

Las capacidades centrales retomadas de la propuesta de Nussbaum, permite identificar una diferencia importante entre las capacidades y las competencias: las competencias dan la posibilidad a las personas de aprender y poner en práctica un saber, que le aporte mejores condiciones de vida y desenvolvimiento en el contexto del que hace parte, y pueden ser fortalecidas de manera individual o con la gestión del sujeto; las capacidades son condiciones requeridas para que las personas vivan vidas dignas, y en la mayoría de los casos depende de la articulación de lo social, lo político y lo económico, por lo que la capacidad de agencia es una parte importante, pero hay otra parte importante de gestión estatal, que le otorga a las políticas públicas la labor de generar condiciones para sus ciudadanos, en los que puedan desarrollar sus capacidades que luego se traduzcan en funcionamientos para el efectivo desarrollo humano.

Con lo expresado acerca de desarrollo, competencias y capacidades puede concluirse que el desarrollo de competencias puede constituirse como una parte importante para fomentar el desarrollo de capacidades en los agentes educativos, pero si no se originan condiciones sociales, políticas y económicas, a partir de la promoción de acciones estatales o de apoyo al estado, que les permita a las personas, y en este caso a las agentes educativas, vivir la vida que ellas valoran y desean vivir, el proceso estaría incompleto, porque “La finalidad del desarrollo global -como la finalidad de una buena política a escala nacional- consiste en hacer posible que las personas vivan vidas plenas y creativas, desarrollen su potencial y formen

una existencia significativa acorde con la igualdad de dignidad humana de todos los individuos. Dicho de otro modo, el propósito real del desarrollo es el desarrollo humano” (Nussbaum, 2012, p. 217).

4.3 SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN INICIAL

Asegurar la calidad de la educación que es ofrecida a las niñas y los niños menores de 6 años es uno de los propósitos de la atención integral a la primera infancia en Colombia. Cabe recordar que en el artículo 5° de la Ley 1804 de 2016 la educación inicial se comprende como “un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor central de dicho proceso”; esto destaca que la educación inicial tiene unos propósitos en sí misma y unas acciones propias.

Sumado a esto, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN (2013) aporta que la educación inicial es:

Un proceso dinámico, que se construye de manera permanente y contextualizada, dirigido a garantizar y promover el desarrollo armónico e integral de las niñas y los niños a través de acciones planificadas, continuas y permanentes encaminadas a asegurar que en cada uno de los escenarios donde son atendidos y en los que transcurre su vida, existan las condiciones humanas, materiales y sociales que lo hagan posible.

Lo anterior corrobora el sentido que tiene la educación inicial, y este es acompañar a las niñas y los niños a comprender el mundo que los rodea, a incorporarse a la cultura y contar con condiciones para tener bienestar en su vida actual aportando al proceso de crianza que se ha iniciado desde la gestación; por esto, en el documento técnico El sentido de la Educación inicial, el MEN (2014, p.43) expone que “la educación inicial se caracteriza por complementar y potenciar la educación que se inicia en el entorno familiar, entendida esta como crianza, al tiempo que propone procesos de calidad que favorecen el desarrollo integral de las niñas y los niños al disponer de espacios, tiempos, recursos e intencionalidades claras”. Y esta educación es acompañada por agentes educativos que aportan para que la educación de las niñas y los niños sea posible.

Ahora, ¿por qué la educación inicial debe ser de calidad? A nivel mundial, se han realizado diferentes estudios que demuestran que la atención de calidad de las niñas y los niños en centros de cuidado infantil es fundamental para aportar al desarrollo humano de la primera infancia. Laura Betancur (2013, p.8) expone no es suficiente con que las niñas y los niños asistan a un centro infantil, sino que las interacciones, los ambientes pedagógicos y la organización de los procesos dentro de estos son parte fundamental para efectivamente aportar a la socialización, cognición, desarrollo corporal y demás elementos fundamentales dentro del desarrollo integral en la primera infancia:

La investigación ha mostrado que el acceso a la educación inicial no es suficiente para obtener efectos positivos en el desarrollo de los niños, sino que los programas ofrecidos deben ser de calidad (La Paro et al, 2009; Rebello, Yoshikawa & Boller, 2011; Zigler, Gillian & Jones, 2006). La alta calidad de las experiencias educativas tempranas ha mostrado estar asociada con

beneficios en el desarrollo socioemocional (Votruba-Drzal et al, 2010) y mejores habilidades académicas y cognitivas (Hirsh-Pasek & Burchinal, 2006). De manera particular, esto parece ser más cierto para niños provenientes de familias con bajos ingresos, puesto que el centro educativo de calidad provee al niño mayor estimulación en comparación con los recursos limitados que se encuentran en su casa (Burchinal, Vandergrift, Pianta, & Mashburn, 2010; Campbell & Ramey, 1994; Votruba-Drzal et al., 2010) y constituye un factor protector ante los riesgos asociados a la pobreza, como la desnutrición, la falta de estimulación cognitiva, altos niveles de estrés que afectan la sensibilidad y la seguridad en casa (Thompson, 2006).

Continuando, López et al.(2016, p.11) aportan que “existe evidencia que sugiere que, en el caso de los centros de cuidado infantil, la situación de los niños más vulnerables tiene mucho potencial de mejora, siempre y cuando se provean servicios de calidad” porque, así como se evidencian resultados positivos cuando la educación inicial es de calidad, también se ha encontrado que cuando no lo es se generan efectos negativos para el desarrollo infantil, como lo sugieren Berlinski & Schady (2015, p.97) al aportar un ejemplo de ello, y es que “Los jardines de cuidado infantil de jornada completa de baja calidad pueden perturbar el proceso de formación de vínculos entre los infantes y su cuidador primario”.

Hablar de calidad de la educación inicial es comprender la importancia que tienen los procesos llevados a cabo en las distintas modalidades y escenarios donde transcurre la educación de las niñas y los niños y los efectos que esto produce en su desarrollo integral, especialmente de aquellos que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad. En el caso específico de los centros infantiles, la calidad de la educación inicial hace referencia a los procesos que se llevan a cabo a nivel pedagógico, de nutrición, de vinculación con las familias y otros que garanticen una adecuada prestación del servicio y los efectos deseados en el desarrollo infantil.

¿Y cómo lograr la calidad de la educación inicial? Berlinski & Schady (2015, p.103), encontraron una propuesta de elementos que debería considerar un centro infantil de alta calidad:

Love, Schochet y Meckstroth (1996), citados en Blau y Currie (2006), proporcionan la siguiente descripción: los cuidadores (en centros de alta calidad) estimulan a los niños para que participen activamente en diversas tareas; tienen interacciones frecuentes y positivas con ellos, como sonreír, tocar, sostener y hablar al nivel visual de los mismos; responden con prontitud a las preguntas o demandas de los niños, y los estimulan para que hablen de sus experiencias, sentimientos e ideas. Los cuidadores de un entorno de alta calidad también escuchan atentamente, formulan preguntas abiertas y amplían las actividades y verbalizaciones de los niños con ideas o materiales más complejos, interactúan con los niños individualmente y en pequeños grupos en lugar de hacerlo exclusivamente con el conjunto del grupo, utilizan técnicas de orientación positivas y estimulan una independencia adecuada.

Lo anterior está estrechamente relacionado con el rol del agente educativo y todos los elementos considerados son acciones ideales a realizar por quienes acompañan a las niñas y niños a vivir el proceso de educación inicial, lo que lleva a pensar que la cualificación del talento humano que hace posible la educación inicial es un aspecto destacado para un buen nivel de calidad.

En este punto se hace importante destacar que en el marco de la presente evaluación de resultados del PF, el rol del AE se comprende no sólo como cuidador sino como posibilitador

del desarrollo y aprendizaje infantil a partir de las acciones intencionadas y el establecimiento de interacciones de calidad con las niñas y los niños.

Esto significa entonces que la calidad de la educación inicial también está relacionada con las formas de ser AE, con el rol que desempeñan que, de acuerdo con el MEN (2017) puede evidenciarse en tres acciones interrelacionadas: cuidar, acompañar y provocar. Cuidar “implica una relación constante entre quien cuida y quien es cuidado, con el propósito de mantener su bienestar y calidad de vida” (MEN, 2017, p. 34-35), acompañar, al encontrar formas de estar desde la corporalidad, con la palabra y con la disposición del y provocar al proponer desafíos con el fin de que las niñas y los niños construyan nuevos saberes ambiente (MEN, 2017, p. 37).

Además de lo mencionado, existe un consenso acerca de la característica que la educación inicial debe concebir: la integralidad, al “no centrarse únicamente en la educación o la salud, sino también en el desarrollo cognitivo y socioemocional, la nutrición y la crianza” (Halle, Whittaker y Anderson, 2010; Zill et al., 2003; NICHD, 1996, citado por López et al., 2016, p.12).

Con el fin de contar con estrategias para identificar la calidad de la educación inicial, se ha propuesto a nivel global dos dimensiones: de calidad estructural y de proceso:

La dimensión de calidad estructural se refiere a la presencia (o ausencia) de recursos que pueden facilitar las interacciones que deberían tener lugar en un entorno de aprendizaje. Incluye considerar aspectos relacionados con la infraestructura (el espacio, la iluminación, el mobiliario y los equipos); elementos relacionados con la salud, el saneamiento y la seguridad (protocolos de salud, procedimientos de emergencia); las características de los educadores y los cuidadores (su formación laboral previa y en el puesto de trabajo, experiencia, salarios), y las particularidades del grupo de niños bajo su responsabilidad (tamaño, rango de edad, tasa cuidador/niños).

La dimensión de calidad de proceso se refiere a los elementos de los jardines de cuidado infantil que tienen un impacto directo en la experiencia cotidiana del niño, en su aprendizaje y desarrollo. Esta dimensión abarca la implementación del currículo (si este existe) y, sobre todo, la frecuencia, los tipos y la calidad de las interacciones entre los niños y sus cuidadores, entre los niños y sus pares, y entre los cuidadores y los padres.

Con lo propuesto en las dimensiones enunciadas, podría entonces proponerse que un centro infantil de calidad debe garantizar lo estructural y el proceso de la atención a las niñas y los niños, y que con relación al proceso son las AE quienes determinan esta dimensión. Por esto, y como ya se ha mencionado anteriormente, la cualificación y el desarrollo de competencias de agentes educativos es fundamental en la calidad de la educación inicial “pues la reflexión que conlleva aporta insumos importantes para generar procesos crítico-reflexivos que contribuyen a ampliar el saber pedagógico y a favorecer las capacidades teóricas y técnicas requeridas para conducir a niñas y niños por trayectorias de desarrollo más cualificadas” (MEN, 2014, p. 67 Guía #20).

En el caso colombiano, se ha configurado un sistema de calidad, que es entendido como “el conjunto de normas, procesos y procedimientos interrelacionados [...] íntimamente relacionados con el concepto de mejora continua, buscando satisfacer las necesidades y

expectativas de calidad que tiene el país en materia de atención integral a la primera infancia” (Comisión Intersectorial para la Primera infancia, 2013, p. 264, citado en el Documento Técnico Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial MEN, 2014, p. 27). Para ello se han propuesto condiciones de calidad acordes con los componentes de: familia, comunidad y redes; salud y nutrición; proceso pedagógico; talento humano; ambientes educativos y protectores; y proceso administrativo y de gestión. En estas condiciones de calidad se encuentran reunidas la dimensión estructural y de proceso.

Finalmente, puede decirse que se considera que la educación inicial es de calidad cuando se cuenta con un servicio enfocado al efectivo desarrollo integral de las niñas y los niños de la primera infancia, a partir de la garantía de condiciones estructurales como infraestructura, gestión administrativa, materiales, talento humano adecuado, entre otros; y condiciones de proceso resumidas en la puesta en marcha de acciones intencionadas y en la calidad de las interacciones que se establecen con las niñas y los niños. Estas últimas condiciones son las que se promueven en el PF y a las que apunta de manera indirecta la presente evaluación de resultados, porque se considera que las AE juegan un papel importante en la calidad y por ello cobra relevancia su cualificación y desarrollo de competencias constante que garantice mejores prácticas educativas y pedagógicas en la educación inicial.

4.4 LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO EN EL MARCO DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS SOCIALES

Evaluar los proyectos y programas sociales aporta indiscutiblemente a la mejor consolidación de políticas públicas, porque en la medida en que puedan evidenciarse logros y avances con relación a los objetivos para los que fueron propuestos, a distintas formas de invertir los recursos, a la manera de incluir a la población beneficiaria, entre otros, podrá aportar en mayor medida al desarrollo de las personas y podrán identificarse procesos que pueden ser adaptados y llevados a escenarios similares. En el año 1992, Enrique V. Iglesias Presidente del Banco Interamericano de Desarrollo de la época (Cohen y Franco, 1992, p.12) expresó: “Creemos que los esfuerzos que se hagan para constituir a la evaluación de proyectos sociales en una disciplina que apoye el diseño y la ejecución de las políticas, constituye un aporte fundamental para el mejoramiento de las condiciones de vida de nuestros pueblos”.

Y es que la evaluación ha venido cobrando sentido en diferentes sectores que hacen posible las políticas sociales en Colombia, pues como afirma Nina (2008, p. 450) “La función de evaluación de las políticas públicas, incluidos los programas sociales, se ha ido asentando lentamente en el sector público, el privado y en el amplio mundo de los organismos no gubernamentales del país”. Entonces, ¿qué es la evaluación de políticas, programas y proyectos sociales?

Son muchos los autores que han propuesto definiciones alrededor de este concepto. A continuación, se retoman algunos de estos:

Ander-Egg & Aguilar (1994) proponen que este tipo de evaluación está relacionada con la investigación social aplicada, y la definen así:

La evaluación es una forma de investigación social aplicada, sistemática, planificada y dirigida; encaminada a identificar, obtener y proporcionar de manera válida y fiable, datos e información suficiente y relevante en que apoyar un juicio acerca del mérito y el valor de los diferentes componentes de un programa (tanto en la fase de diagnóstico, programación o ejecución), o de un conjunto de actividades específicas que se realizan, han realizado o realizarán, con el propósito de producir efectos y resultados concretos; comprobando la extensión y el grado en que dichos logros se han dado, de forma tal, que sirva de base o guía para una toma de decisiones racional e inteligente entre cursos de acción, o para solucionar problemas y promover el conocimiento y la comprensión de los factores asociados al éxito o al fracaso de sus resultados.

Puede entonces evidenciarse en la definición de estos autores que la consideran en el marco de la investigación científica y por tanto le asignan elementos como validez, fiabilidad, relevancia, resultados, toma de decisiones, conocimiento, entre otros.

Para Cohen & Franco (1988), la evaluación es “una actividad que tiene por objeto maximizar la eficacia de los programas en la obtención de sus fines y la eficiencia en la asignación de recursos para la consecución de los mismos”. Por tanto, estos autores incluyen, además de los resultados en relación con los fines para los cuales fue propuesto el programa o proyecto a evaluar, el manejo de los recursos que aportan a la consecución de dichos fines.

Di Virgilio & Solano (2012, p.39) proponen la evaluación como “Un proceso reflexivo que se apoya en la formulación de preguntas precisas sobre uno o varios aspectos relativos al diseño, ejecución o finalización de las 3 P [políticas, programas y proyectos]. Los procedimientos de recolección, análisis e interpretación de información constituyen la base sobre la cual es posible responder a dichos interrogantes”. Esta definición está propuesta más en el marco de las políticas públicas y las acciones realizadas directamente por el estado, aunque puede ser replicable a distintos programas sociales que aportan a la política pública.

Nirenberg, et al. (2000, p.32) expresan que la evaluación de programas y proyectos es:

una actividad programada de reflexión sobre la acción, basada en procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de la información, con la finalidad de emitir juicios valorativos fundamentados y comunicables sobre las actividades, resultados e impactos de esos proyectos o programas, y formular recomendaciones para tomar decisiones que permitan ajustar la acción presente y mejorar la acción futura.

Las autoras tienen en cuenta aspectos muy similares a los propuestos por Ander-Egg & Aguilar, incluyendo un nuevo elemento relacionado con las futuras implementaciones del proceso evaluado.

Así, en el presente estudio se comprende la evaluación desde la propuesta de Nirenberg et al. porque se propuso un proceso para identificar los resultados del PF en su implementación del año 2020, a partir de las percepciones de los actores que tuvieron participación en el programa: agentes educativos directos e indirectos, equipo de implementación y entidades proponentes, empleando un proceso de recolección y análisis de la información y con el fin de identificar oportunidades de mejora del programa para futuras implementaciones y para otros programas afines.

Ahora, hay múltiples clasificaciones de la evaluación de proyectos y programas sociales, encontrándose similitudes en los aportes de los autores mencionados. El siguiente cuadro es la recopilación de tres clasificaciones propuestas:

CLASIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS SOCIALES		
MOMENTO	EVALUADOR	ASPECTOS
<p>Ex ante: se realiza antes de que comience la implementación con el fin de identificar si el programa o proyecto cuenta con condiciones para ser realizado.</p> <p>Palabras clave: Factibilidad Pertinencia Viabilidad Eficacia potencial Rentabilidad económica.</p> <p>Durante: se realiza en el proceso de implementación del programa o proyecto para identificar cómo se va desarrollando y los ajustes que “en el camino” deben realizarse con miras a cumplir con lo propuesto.</p> <p>Palabras clave: Monitoreo Concurrente Proceso Progreso Intermedia De operación De ejecución.</p> <p>Ex post: se puede realizar inmediatamente después de finalizada la implementación para identificar los resultados o un tiempo después de haber culminado la implementación para identificar la sostenibilidad de los procesos.</p> <p>Palabras Clave: Final Terminal. A posteriori De efectos.</p>	<p>Autoevaluación: la evaluación es realizada por las personas que ejecutan el programa o proyecto para identificar sus propias acciones.</p> <p>Interna: realizada por actores pertenecientes a las entidades proponentes del programa o proyecto, pero que no están directamente relacionados con la implementación.</p> <p>Externa: evalúan el programa o proyecto actores que no tienen ningún tipo de relación con las entidades proponentes o la implementación.</p> <p>Mixta: involucra actores internos y externos en la evaluación.</p> <p>Participativa: la evaluación es realizada por actores internos, externos y los beneficiarios del programa.</p>	<p>De diseño o conceptualización: se evalúa el contexto y el modelo de intervención social acorde con la problemática del programa o proyecto.</p> <p>De desarrollo o implementación: se evalúa el funcionamiento del programa o proyecto cuando ya está en marcha, atendiendo a criterios como cobertura, estructura, organización, recursos humanos, entre otros.</p> <p>De resultados: se evalúa la eficacia y eficiencia de la implementación, analizando la medida en que se alcanzaron los resultados propuestos.</p>

Gráfico 3: clasificación de la evaluación de programas sociales. Fuente: elaboración propia.

Tomando como referencia el cuadro anterior, la Evaluación del PF se clasifica como una evaluación ex post, externa y de resultados:

Es ex post porque los datos e información para evaluar el programa fueron recolectados inmediatamente después de finalizar la implementación del año 2020; esta evaluación “Apunta fundamentalmente a obtener elementos útiles para decidir si conviene seguir implementando esta línea de proyectos y, en caso afirmativo, qué aspectos pueden mejorarse en futuras formulaciones” (Nirenberg et al, 2000, p.55)

Aunque se tuvo en cuenta la percepción de las AE beneficiarios directos e indirectos, el equipo de implementación del programa y las entidades proponentes, es decir actores internos y externos al PF, la recolección y análisis de la información fue realizada por una evaluadora externa. La evaluación externa:

Recurre a evaluadores que no pertenecen ni están vinculados (directa o indirectamente) a la institución ejecutora del programa o proyecto que se evalúa. Cuando se realiza este tipo de evaluación, de ordinario se recurre a la participación de expertos contratados por la institución que quiere evaluar alguna o la totalidad de las actividades que realiza, áreas de actuación o programas/proyectos específicos. (Ander-Egg & Aguilar, 1994, p. 31)

Es de resultados porque se recolectó información acerca del logro de los resultados previstos y no previstos en el año 2020, las desviaciones en esta consecución y otros elementos relacionados con la eficacia del programa. Ander-Egg & Aguilar (1994, p.29) recuerdan la doble finalidad de este tipo de evaluaciones “valorar el logro de los resultados generales, en términos de: eficiencia, productos, efectos, impacto, y obtener enseñanzas y experiencias para otros programas o proyectos futuros”. En la presente evaluación se tuvieron en cuenta ambas finalidades, aunque en la primera finalidad no se tuvo en cuenta la eficiencia de ejecución de recursos económicos porque el interés del estudio estuvo centrado especialmente en los productos, efectos e impacto que permitieron definir de qué manera el PF aportó al desarrollo de competencias de las AE.

Nina (2008, p.453) propone que:

La evaluación de consecución de objetivos intenta resolver si los resultados de un programa corresponden o no a los objetivos que este se propuso. Esta pregunta va a determinar el énfasis de este modelo y su objeto de estudio, ya que al querer revelar la concordancia entre lo que un programa propuso y los resultados que introdujo, este modelo apunta a dar cuenta de alguna discrepancia entre los objetivos enunciados y los resultados alcanzados (Nina, 2007). En este sentido, para los partidarios de este modelo “la tarea más importante de la evaluación es la de determinar si los objetivos premeditados del programa se han alcanzado de hecho” (Vedung, 1997).

Lo aportado por Nina tiene relación con lo realizado en la Evaluación de Resultados del PF porque se evaluaron los resultados propuestos comparados con los obtenidos y se tienen hallazgos que dan cuenta de la concordancia o diferencia entre unos y otros.

Finalmente, cabe resaltar que en última instancia las distintas evaluaciones llevan a pensar en los resultados obtenidos por los programas y proyectos, porque de acuerdo con los

distintos autores, aunque se realice una buena formulación, se cumpla con el proceso y se inviertan adecuadamente los recursos, sino se logran los objetivos dicho proyecto o programa deberá ser ajustado o no podrá continuar implementándose:

Un proyecto no puede ser eficaz, aunque alcance sus metas en términos de los servicios o actividades a realizar, aunque haga uso eficiente de los recursos, aunque tenga una estructura que favorezca la realización de las tareas programadas, sino logra producir los cambios deseados en las situaciones problemáticas de la población a la que se dirige. Por lo tanto, este tipo de evaluación, además de la devolución de conclusiones y recomendaciones a los propios ejecutores y destinatarios de las acciones, brinda también herramientas para las decisiones políticas de funcionarios gubernamentales, de directivos de organizaciones de la sociedad civil y de las agencias de cooperación acerca de la conveniencia de seguir implementando esta línea de proyectos, y, en caso afirmativo, acerca de los aspectos que pueden mejorarse en futuras formulaciones (Nirenberg et al, 2000, p.187-188).

CAPÍTULO 5: METODOLOGÍA

5.1 OBJETIVOS

5.1.1 General

Identificar, analizar y evaluar los resultados de la implementación del Programa de Fortalecimiento de la Fundación United Way Colombia, en centros infantiles del programa Buen Comienzo de la ciudad de Medellín entre marzo y diciembre de 2020, a partir del estudio de las competencias construidas por los actores involucrados y los indicadores de eficacia del proceso.

5.1.2 Específicos

- Analizar la información recolectada teniendo en cuenta la caracterización, eficacia, metodología y percepción de los actores.
- Identificar logros, dificultades y oportunidades del PF a partir de la información aportada por los actores.
- Identificar las competencias del siglo XXI fortalecidas por los actores involucrados, su percepción sobre las mismas y sobre el proceso de implementación en general.
- Proponer un modelo de evaluación de resultados del PF, teniendo en cuenta lo hallado en la evaluación de resultados.
- Generar reflexiones acerca de la importancia que tiene para la calidad de la educación inicial en Colombia la implementación de programas de desarrollo de competencias en las AE que atienden a la primera infancia y la evaluación de estos programas.

5.2 PROPÓSITO

La presente evaluación tiene como propósito que los resultados puedan incorporarse en otras implementaciones del PF por parte de la Fundación United Way Colombia y también en implementaciones que ponen su foco en el desarrollo de competencias de agentes educativos en Colombia.

Por ello, los principales usuarios de este estudio son la Fundación United Way Colombia y Corpoeducación como institución implementadora. Además, el programa Buen Comienzo de atención a la primera infancia de la ciudad de Medellín Colombia también podrá identificar resultados y el modelo evaluativo para implementarlo en otros programas que se ponen en marcha para desarrollar competencias de las AE que prestan el servicio de atención integral a las niñas y niños de la ciudad.

5.3 ALCANCE

Este estudio se propuso un alcance evaluativo, ya que buscó describir el proceso de implementación del PF para documentar, analizar y evaluar los resultados de eficacia y percepción de los actores, que, a partir de dicha implementación se dieron, aportando así elementos para llevar a cabo acciones de mejora en las siguientes implementaciones del programa, y también como punto de referencia para la toma de decisiones en procesos de desarrollo de competencias de agentes educativos de primera infancia.

El enfoque investigativo abordado fue el cualitativo, pues se presentó el interés de entender y profundizar acerca de los resultados de la implementación del PF a partir de lo expresado por los actores del proceso. Se promovió la participación de los actores internos, externos y población beneficiaria quienes conocieron las dimensiones susceptibles de ser evaluadas y aportaron al análisis de la información recogida. Dichos actores fueron: las entidades proponentes, el equipo de implementación y los beneficiarios, es decir los agentes educativos de los equipos dinamizadores y agentes educativos que hicieron parte de los centros infantiles pero que no participaron directamente del PF en el año 2020.

Se propuso entonces una evaluación externa, retomando las percepciones de los actores y con el apoyo de una persona externa que facilitó la selección de dimensiones y el análisis de la información, que en este caso es la persona que realizó este proceso investigativo.

Los datos de este estudio fueron recogidos en el mes de diciembre del año 2020, inmediatamente después de haber finalizado la implementación del programa de fortalecimiento para dicho año. El análisis fue realizado en el transcurso del año 2021.

5.4 LÍMITES DEL ESTUDIO

Se destacan principalmente tres situaciones que pudieron haber limitado la evaluación de resultados del PF 2020:

- La evaluación de resultados y recolección de la información fue realizada en el año de la pandemia generada por la enfermedad COVID 19, significando que los participantes estaban en el proceso de adaptación a los procesos virtuales y la información recogida se basó en sus expresiones en las video llamadas realizadas y las encuestas virtuales. No se pudo tener contacto presencial ni visitar los centros infantiles con el fin de realizar observación directa de los procesos relacionados con el PF.

- La realización de la evaluación de resultados coincidió con la finalización de la prestación del servicio de atención integral a los niños y niñas para el 2020, lo que impidió tener la participación de mayor cantidad de agentes educativos.

- No se contó con la participación de un representante del programa Buen Comienzo, encargado de la prestación del servicio de educación inicial a las niñas y los niños de la ciudad de Medellín y que rige a los centros infantiles participantes del PF. En el año 2020 se dio un cambio de administración municipal y la adaptación en la prestación del servicio de

educación inicial generó la ausencia de representantes de la municipalidad. Esto hizo que no se contara con los aportes de Buen Comienzo para la evaluación de resultados y un posible desconocimiento de esta.

5.5 CONSIDERACIONES ÉTICAS

La presente evaluación de resultados se rige por las siguientes consideraciones:

- Se solicitó a las distintas entidades relacionadas autorización para la recolección de información con los actores participantes de la evaluación de resultados.
- Se ha respetado el derecho de las AE a la privacidad. La información relacionada con su identidad ha permanecido confidencial.
- La información que se recolectó en las entrevistas, encuestas y grupos focales realizados se ha mantenido en un lugar seguro y protegido.
- Se ha explicado a los actores los objetivos del estudio y se ha solicitado su consentimiento para participar, así como para retirarse cuando lo consideraran conveniente.
- El informe no contiene fotografías que puedan revelar la identidad de las AE y demás actores participantes en la evaluación.

5.6 CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación de resultados se realizó empleando los siguientes criterios:

Caracterización de las AE

Eficacia.

Metodología.

Percepción de los actores.

De esta manera, la pregunta de investigación generada fue: ¿Qué resultados se han producido institucionalmente y cuáles son las percepciones de los actores involucrados en la implementación del PF de United Way Colombia en 20 centros infantiles del programa Buen Comienzo en la ciudad de Medellín, entre marzo y diciembre de 2020?

5.7 OBLIGACIONES DE LA EVALUADORA

La evaluadora se ha regido por las siguientes condiciones:

Independencia: la evaluadora externa no tuvo ningún vínculo con el proyecto, en este

sentido los puntos de vista aquí consignados son los de una persona independiente del proyecto.

Imparcialidad: los juicios de este documento se fundamentan en los datos recopilados y las opiniones expresadas por los actores buscando abstraerse de consideraciones subjetivas y se ha privilegiado la interpretación de datos.

Confiabilidad: se generó una metodología apoyada por un conjunto de herramientas de recolección de datos válidos y un análisis de estos a partir de categorías.

5.8 MUESTRA

Los participantes de la presente evaluación de resultados fueron los siguientes:

ACTORES	ENTIDAD	ESPECIFICACIÓN	CANTIDAD	PARTICIPACIÓN
Entidades proponen-tes	Fundación United Way Colombia	Líder de impacto primera infancia	1	Encuesta eficacia, metodología y percepción.
	Corpoeducación	Subdirector	1	Consentimiento informado.
Equipo de implemen-tación	Corpoeducación	Coordinadora del PF	1	Entrevista informal. Encuesta eficacia, metodología y percepción.
		Profesionales de fortalecimiento	2	Grupo focal. Consentimiento informado.
Beneficiar-ios	Representantes de los equipos dinamizadores de los centros infantiles BC	Agentes educativas participantes directas	17	Encuesta caracterización individual. Encuesta eficacia, metodología y percepción. Grupo focal. Consentimiento informado.
	Agentes educativas de los centros infantiles BC que no	Agentes educativas participantes indirectas	4	Encuesta. Consentimiento informado.

	hicieron parte de los equipos dinamizadores			
TOTAL			26	

Gráfico 4: participantes evaluación de resultados PF 2020. Fuente: elaboración propia.

Se seleccionó a los participantes de las entidades proponentes (United Way Colombia y Corpoeducación) atendiendo al criterio de conocimiento y participación en el PF desde la propuesta estratégica, y se logró la participación de dos personas; aunque se realizó la convocatoria, no se contó con la participación de BC que también estaba en la categoría de entidad proponente, debido a situaciones administrativas y a cambios de gobierno municipal que también implicaron cambios de personal en BC.

Se eligió al equipo de implementación de Corpoeducación: la coordinadora del programa y las profesionales que formaron parte del equipo de implementación, quienes llevaron a cabo las acciones de fortalecimiento con las AE de los centros infantiles focalizados. En total participaron tres personas.

Los beneficiarios se seleccionaron con un criterio de extensión, considerando que de la evaluación del PF participaran representantes de los equipos dinamizadores de los distintos centros infantiles (agentes educativas directas) y algunas agentes educativas que no fueran parte de los equipos dinamizadores (agentes educativas indirectas). Por ello, se envió invitación virtual, acompañada de un video explicativo de la propuesta de evaluación de resultados y el apoyo específico que se requería con relación al diligenciamiento de encuestas y la participación en el grupo focal, a tres AE de cada centro infantil: el coordinador, otro integrante del equipo dinamizador y una agente educativa que no participó directamente del PF.

Para el presente estudio, se propuso un cupo máximo de participación de 40 AE directas y 20 AE indirectas. De las 80 AE directas del PF aceptaron participar del estudio 17; y de las 20 AE indirectas participaron del estudio 4 de ellas.

En general, la elección de estos actores correspondió al interés por promover una evaluación de los procesos desde “adentro” que permitiera retomar las percepciones que sobre los resultados tenían las personas que participaron en la implementación del PF durante el año 2020.

Para garantizar la participación de los distintos actores seleccionados, se tuvo en cuenta lo siguiente:

- Cada actor aceptó libre y voluntariamente hacer parte del proceso de investigación evaluativa; a través de consentimiento informado formalizaron su aceptación.
- Las entidades proponentes (United Way Colombia y Corpoeducación) promovieron la participación del equipo de implementación del PF, quienes a su vez promovieron la participación de los representantes de los equipos dinamizadores y de las AE indirectos.

- Se concretaron tiempos y espacios para las acciones propias de la investigación: encuestas virtuales y grupos focales.

5.9 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Se implementaron las siguientes técnicas para recolectar los datos:

Encuesta de caracterización de agentes educativas: en la que se recopiló información de 17 AE participantes de los equipos dinamizadores: sociodemográfica, concepciones del PF y otros procesos de formación y cualificación en los que participaron durante el año 2020. Esta encuesta contenía preguntas de selección múltiple y otras de respuesta abierta.

Encuesta de eficacia, metodología y percepción del PF 2020: dirigida a las entidades proponentes, el equipo de implementación y las AE de los equipos dinamizadores, en total 26 respuestas a la encuesta. Se indagó por la eficacia y la metodología del PF, y también por la percepción de los actores acerca de las competencias construidas como participante del programa. Una parte de las preguntas eran una escala de valor de 1 a 5 y otra parte de las preguntas eran de respuesta abierta.

Encuesta para agentes educativas indirectas: en la que se indagó por su percepción acerca del PF. En este caso se comprende agentes educativas indirectas a aquellas que no eran parte del equipo dinamizador del PF, es decir, aquellas que no eran AE directas, pero que si eran parte del equipo pedagógico de los centros infantiles. Se abordó esta población porque aportaron elementos muy valiosos acerca de la metodología y de la réplica de los procesos por parte del equipo dinamizador. Una parte de las preguntas eran una escala de valor de 1 a 5 y otra parte de las preguntas eran de respuesta abierta.

Grupos focales: con el fin de construir análisis y reflexiones de la eficacia y la metodología del PF a partir de preguntas reflexivas y permitiendo a los participantes enfatizar en sus percepciones, se realizaron en total 3 grupos focales virtuales a través de video llamadas; en dos de ellos participaron una única vez los 17 agentes educativos directos que aceptaron ser parte del estudio; se realizó también un grupo focal con el equipo de implementación. Los grupos focales se dirigieron a partir de preguntas reflexivas cuyas respuestas fueron registradas en un formato; además, en el caso del grupo focal con los 17 AE, se propuso a los participantes escribir sus aportes en un tablero colaborativo virtual (mural).

Revisión documental: análisis y reflexiones de la información aportada por los participantes de la evaluación de resultados y en la información secundaria aportada por el mismo PF.

La información se registró a partir de: video grabación, fotografías y registro escrito en los instrumentos correspondientes. La información obtenida se transcribió en formatos digitales, a través de archivos cualitativos, generalmente archivos de Word, y archivos cuantitativos, como Hojas de cálculo que permitieron recolectar datos numéricos y definir calificaciones cuantitativas.

5.10 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La información de las encuestas fue recolectada a través de la aplicación de cuestionarios de google, lo que permitió generar bases de datos con información cualitativa y cuantitativa; y la información de los grupos focales, de tipo cualitativa, fue recolectada en un formato.

Para analizar esta información, se tomaron elementos de la metodología de análisis de contenido, que de acuerdo con Jaime Andréu Abela (1998, p.2), “permite la interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados...que albergan un contenido que leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social”. Y aunque en el caso de la evaluación del PF los datos recogidos fueron producto de las respuestas de los participantes en las encuestas y en los grupos focales, para el análisis de la información se realizó el siguiente procedimiento:

Se revisaron las respuestas dadas por los participantes y registradas en las bases de datos. Para las respuestas de selección múltiple se crearon gráficos en hojas de cálculo, que permitieron identificar los resultados y porcentajes a partir de las que se expresaron conclusiones y hallazgos. Este fue el caso de las respuestas a las preguntas sociodemográficas, como edad, género y otras.

Muchas preguntas de los instrumentos contenían una respuesta cuantitativa de escala de valor y una explicación cualitativa de respuesta abierta. Las escalas de valor también fueron analizadas a partir de gráficos creados en hojas de cálculo, las preguntas cualitativas y de respuesta abierta se analizaron una a una, y la evaluadora construyó categorías de acuerdo a la referencia de las respuestas.

Un ejemplo de esto se encuentra en lo relacionado con el cumplimiento de los objetivos del Programa de Fortalecimiento en el que en una primera pregunta se propuso al participante indicar de 1 a 5 el cumplimiento de objetivos del PF (5 muy alto, 4 alto, 3 medio, 2 bajo y 1 muy bajo) y la respuesta fue 91% entre muy alto y alto; la siguiente pregunta proponía expresar las razones por las que asignó dicho valor, y las subcategorías de respuesta que emergieron fueron: claridad, coherencia y precisión de los objetivos del programa, fortalecimiento de las competencias del siglo XXI de AE y estrategias empleadas por el equipo de implementación para lograr los resultados en el PF.

Finalmente, después de contar con categorías, se identificaron las respuestas relacionadas para luego argumentar los resultados, a partir de las que surgen conclusiones y hallazgos argumentados con citas textuales de los participantes.

CAPÍTULO 6: RESULTADOS

La Evaluación de Resultados del Programa de Fortalecimiento en el 2020 se realizó teniendo en cuenta las siguientes dimensiones y variables⁴:

DIMENSIONES	VARIABLES	INDICADORES
Caracterización de los agentes educativos	Caracterización sociodemográfica	Edad.
		Género.
		Nivel de formación.
		Área de formación.
		Experiencia.
	Concepciones relacionadas con el Programa de Fortalecimiento	Proyecto de vida.
		Identificación de características personales.
		Concepción del Programa de Fortalecimiento.
		Concepción de innovación de la educación inicial.
		Concepción de calidad de la educación inicial.
Procesos de cualificación en los que participaron las AE durante el año	Concepción de incubación de soluciones en educación inicial.	
	En el Programa de Fortalecimiento.	
	En el marco del servicio de atención integral a la primera infancia.	
Eficacia	Resultados propuestos	A nivel personal.
		Nivel de cumplimiento de objetivos propuestos.
		Argumentos del nivel de cumplimiento de objetivos.
	Cumplimiento del plan de trabajo	Procesos que pudieron haber afectado los resultados.
		Nivel de cumplimiento de las actividades propuestas desde el diseño del programa.
	Identificación de desviaciones	Logros, fases y componentes alcanzados de manera distinta a como fue prevista.
	Resultados no esperados	Identificación de resultados no esperados por parte de los actores
	Participación de los actores	Asistencia de los actores a las sesiones convocadas.
Participación de los actores en las sesiones convocadas.		

⁴ Los distintos actores de este estudio aportaron información a través de las fuentes de recolección de datos, a partir de las que se generaron los gráficos y se crearon categorías de análisis de la información, tal como se evidencia en este apartado.

	Afectación del confinamiento social generado por la pandemia en los resultados del Programa de Fortalecimiento en el 2020.	Nivel de afectación del confinamiento social en el Programa de Fortalecimiento durante el 2020.
Metodología	Tiempos de implementación del Programa de Fortalecimiento	Implementación del Programa de Fortalecimiento 2020. Nivel de acuerdo de los actores con los tiempos de dedicación requeridos en el programa.
	Herramientas y recursos empleados en el Programa de Fortalecimiento 2020.	Selección de herramientas y recursos para el acompañamiento a AE. Nivel de acuerdo de los actores con las herramientas y recursos para el acompañamiento a AE.
	Acompañamiento del equipo de implementación	Satisfacción de los actores con el acompañamiento del equipo de implementación a las AE.
Percepción de los actores acerca del Programa de Fortalecimiento 2020	Logros y aprendizajes	Agentes educativos participantes
		Equipo de implementación
		Entidades proponentes
	Retos, dificultades y resistencias	Agentes educativos participantes
		Equipo de implementación
		Entidades proponentes
Percepciones generales de los actores acerca del Programa de Fortalecimiento	Aspectos destacados del programa	
	Aspectos que no tuvo en cuenta el programa	
	Aspectos que proponen los actores que sean diferentes en el programa	
		Propuestas de los actores para el programa

Gráfico 5: dimensiones, variables e indicadores de la evaluación de resultados PF 2020. Fuente: elaboración propia.

A continuación, se exponen los resultados evidenciados.

6. 1. CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN

Hace referencia a tres componentes: el relacionado con la caracterización sociodemográfica de los participantes; el relacionado con concepciones del Programa de Fortalecimiento; y el relacionado con otros procesos de formación y cualificación en los que participaron durante el año 2020 las agentes educativas.

6.1.1 Caracterización sociodemográfica

Se destacan algunas características sociales y culturales de las AE.

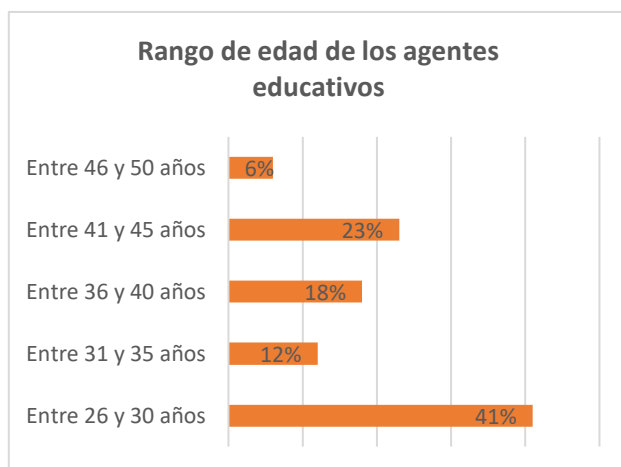


Gráfico 6: edad de AE. Fuente: elaboración propia.

Edad: hace referencia a la edad cumplida de las AE participantes de la Evaluación de resultados del Programa de Fortalecimiento 2020. Esta oscila entre 26 y 50 años, encontrándose el mayor porcentaje entre 26 y 30 años (41%)

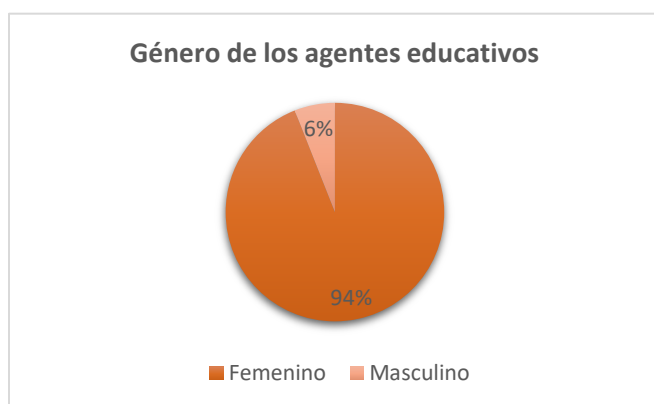


Gráfico 7: género AE. Fuente: elaboración propia.

Género: predomina el género femenino con 94%

Nivel de formación: hace referencia al último grado de educación formal cursado por las AE.

Se encuentra que 52% de las AE terminó sus estudios de pregrado⁵ y el 24% se encuentra en proceso de profesionalización:

18% en licenciatura

en educación infantil y 6% en licenciaturas en otras áreas del saber.

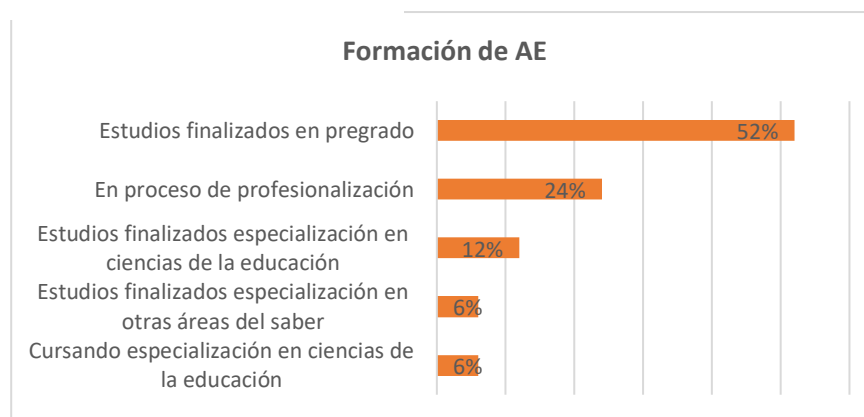


Gráfico 8: formación AE. Fuente: elaboración propia.

⁵ Se comprende como pregrado a los estudios de educación superior para alcanzar un título de grado que califica a quien lo cursa como profesional en una carrera específica. Ejemplo: pregrado en derecho.

Área de formación: se refiere al área en el que las AE participantes han realizado sus estudios. Se encuentra que el mayor porcentaje (76%) de AE han realizado estudios en el área de pedagogía.

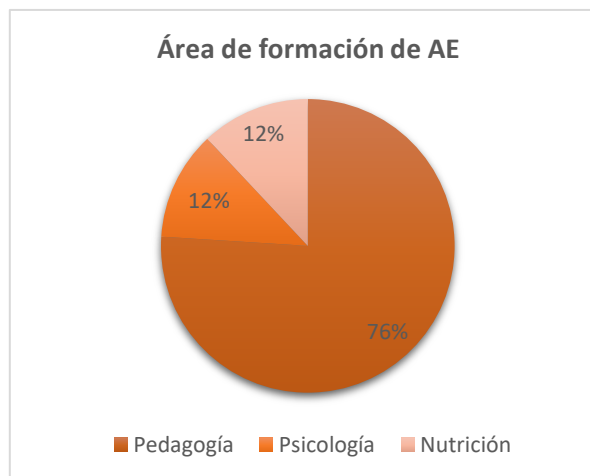


Gráfico 9: área de formación AE. Fuente: elaboración propia.

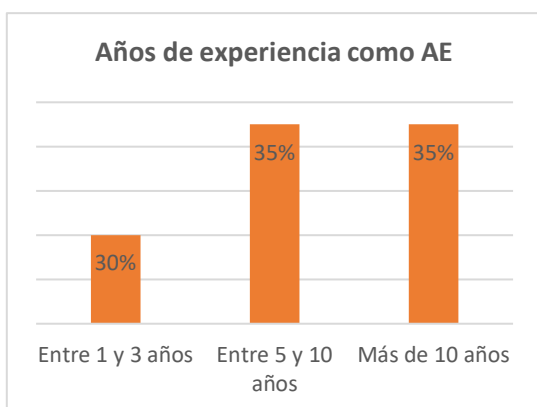


Gráfico 10: años de experiencia como AE. Fuente: elaboración propia.

Experiencia: es la cantidad de años en los que las AE se han desempeñado en la educación inicial.

Se encuentra que el 70% tiene más de 5 años de experiencia: 35% con una experiencia entre 5 y 10 años y 35% con una experiencia de más de 10 años en la educación inicial.

Proyecto de vida: hace alusión a los logros, aprendizajes, retos y dificultades que identifican las AE en su desempeño en la educación inicial y en su vida personal:

Logros y aprendizajes de las AE: principales aprendizajes y logros que las AE consideran que han alcanzado en su experiencia en la educación inicial.

34% considera que el acompañamiento a las niñas, niños y familias es su mayor logro y aprendizaje puesto que, en palabras de un AE: “He aprendido que la primera infancia es la etapa más hermosa e importante del ser humano, por ende, hay que acompañarlos con todo el amor y la dedicación que ameritan” AE#7.

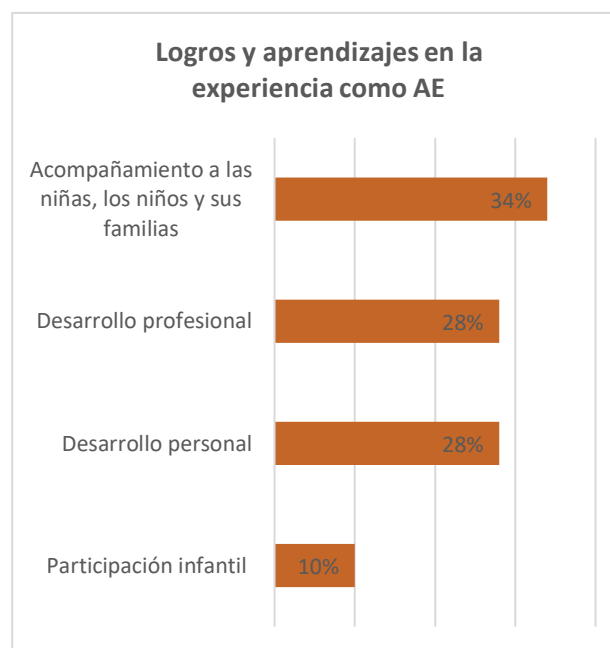


Gráfico 11: logros y aprendizajes experiencia como AE. Fuente: elaboración propia.

Para el 28% el desarrollo profesional ha sido su mayor logro y aprendizaje, por la posibilidad de aplicar los aprendizajes académicos en las prácticas de la educación inicial: “aplicación de los conceptos y temas vistos durante la carrera de pregrado, adquisición de conocimientos y adaptación a diversos entornos y situaciones”. AE#13.

El 28% evidencia el desarrollo personal como el logro y aprendizaje que han obtenido en su rol como AE; lo anterior, a partir de la posibilidad de aprender para aplicar en la vida cotidiana, con sus familias y demás.

Y 10% expresa que la participación infantil por “El reconocimiento de las niñas y los niños, como ciudadanos participantes y personas creadoras, conocedoras y formadoras”. AE#2.

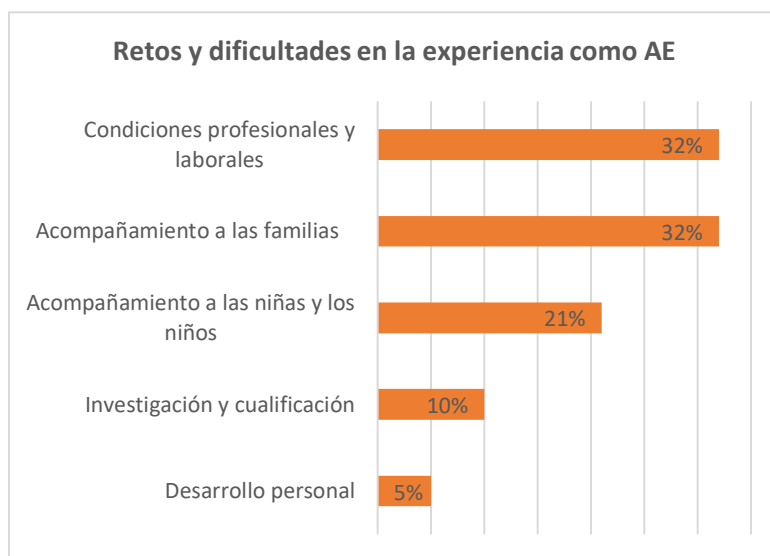


Gráfico 12: retos y dificultades como AE. Fuente: elaboración propia.

Retos y dificultades de las AE: principales retos y dificultades que las AE consideran que han alcanzado en su experiencia en la educación inicial.

Para el 32% las condiciones profesionales y laborales, que implican la dedicación de tiempos personales a lo laboral, la desvalorización de la labor docente y solucionar de manera inmediata situaciones que ocurren

con los niños y niñas cada día.

Otro 32% expresa que el acompañamiento a las familias ha representado retos y dificultades en su rol como AE, por ejemplo, en “La comunicación asertiva y en ocasiones el poco interés demostrado de los padres en los procesos que adelantan desde el centro infantil” AE#2.

El 21% considera que el acompañamiento a las niñas y niños, al “tener las estrategias adecuadas para las intervenciones con los niños, las niñas y familias, y que estas sean significativas”. AE#14.

Para el 10% la investigación y cualificación, al identificar cómo “incentivar prácticas investigativas” en los centros infantiles. AE#5.

Motivaciones para ser agentes educativas: tiene que ver con las razones que expresan las AE como sus motivaciones para desempeñar el rol.

El mayor porcentaje correspondiente al 41% se encuentra en aportar al desarrollo de las niñas y los niños: “La sonrisa y gratitud sincera de los niños y niñas, ver paso a paso sus logros y poder ser parte del proceso y la gran aventura de descubrir el mundo” AE#4.

El 32% expresa que su motivación para ser agente educativa es la superación profesional y personal, pues “Allí encuentro que se hace realidad mi propósito de vida”.

Y el 27% expone que acompañar a las familias y comunidades es su motivación al “Brindar todo mi amor y conocimientos con la mejor actitud a las poblaciones más vulnerables” AE#4.

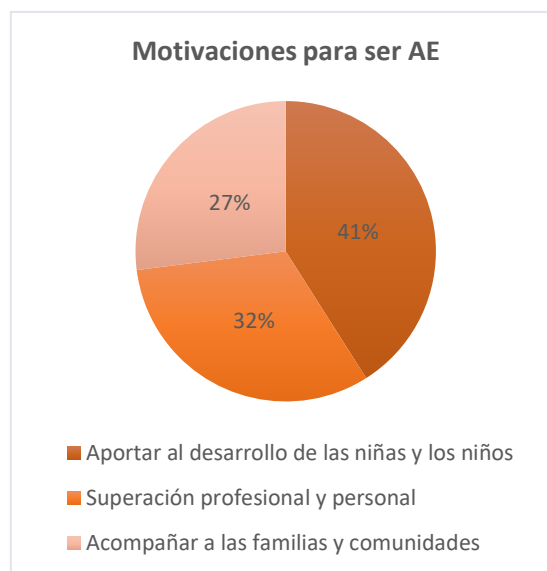


Gráfico 13: motivaciones para ser AE. Fuente: elaboración propia.

Metas profesionales de las agentes educativas: tiene que ver con los propósitos que tienen los participantes en su rol de AE.

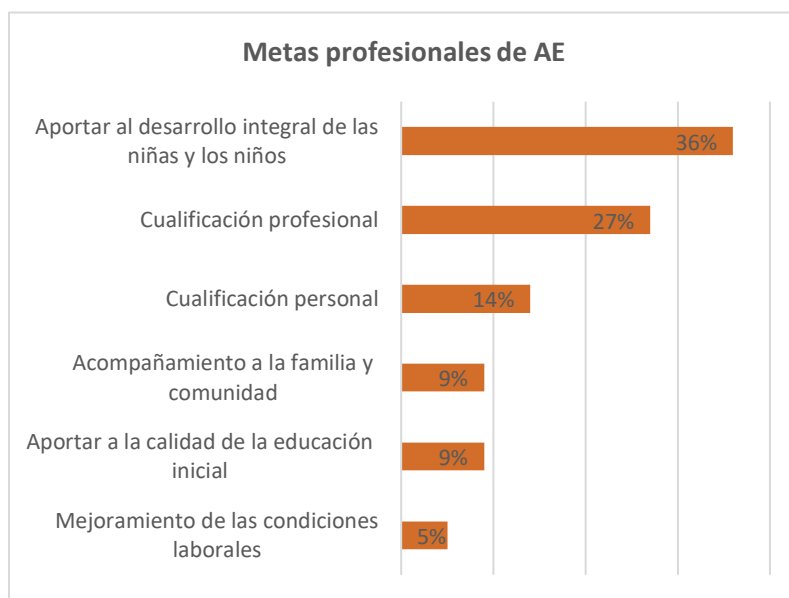


Gráfico 14: metas profesionales AE. Fuente: elaboración propia.

36% expone que aportar al desarrollo integral de las niñas y los niños es su principal meta profesional al “Mostrar constantemente mi afecto hacia los niños y niñas, para que se sientan amados, respetados, al igual que leer cada una de sus realidades, para brindar estrategias que les ayude a tener un mejor desarrollo integral” AE#12.

27% tiene como meta su cualificación profesional proponiendo “Continuar mi cualificación para prestar un mejor servicio” AE#12.

14% expone que la cualificación personal relacionada con su ser es su meta profesional.

9% argumenta como meta profesional acompañar a las familias y comunidad para que se vinculen a los procesos de la educación inicial de las niñas y los niños.

9% desean aportar a la calidad de la educación inicial.

Y 5% tienen como meta profesional tener mejores condiciones laborales, por ejemplo, alcanzar un ascenso laboral en la educación inicial.

Metas personales de los agentes educativos: son los propósitos que a nivel personal tienen los participantes, por fuera de su rol como AE.

24% desea realizar otros estudios de pregrado y posgrado principalmente.

21% tiene como meta personal fortalecer su ser, continuar “creciendo a nivel personal” AE#1.

14% desean mejorar sus capacidades para fortalecer su desempeño profesional.

14% se propone mejorar sus condiciones laborales al contar con contrato a término indefinido, mejor remuneración y jornadas laborales menos extensas.

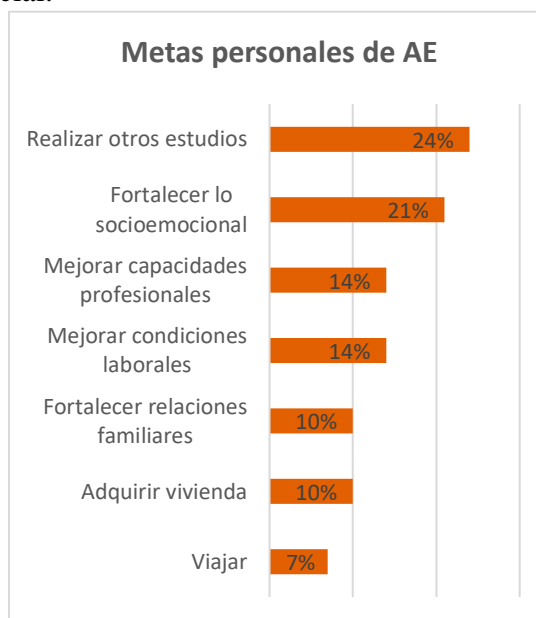


Gráfico 15: metas personales AE. Fuente: elaboración propia.

10% expone que fortalecer las relaciones familiares, al pasar más tiempo con la familia y poder realizar proyectos juntos, es su meta personal.

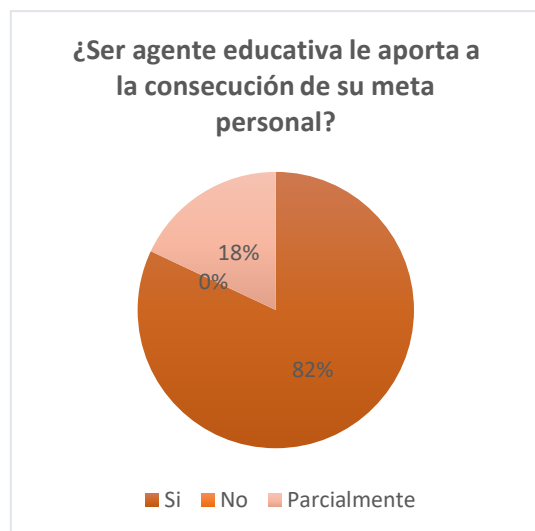


Gráfico 16: aporte del rol AE en su meta personal. Fuente: elaboración propia.

10% se pone como meta adquirir vivienda propia.

Y el 7% de las AE tienen como meta personal viajar y conocer otros lugares.

Al preguntar a los participantes si ser AE le aporta al logro de sus metas personales, 82% respondió que sí y 18% que parcialmente.

Identificación de características personales: aquellos atributos que identifica cada AE en sí misma.

Las características socioemocionales fueron destacadas por el 38% de las AE, predominando la empatía y la ternura.

Las características de autogestión fueron destacadas por el 31%, evidenciándose la responsabilidad y la dedicación.

Las características de trabajo en equipo fueron destacadas por el 31% y dentro de estas el liderazgo, la creatividad y el trabajo colaborativo.



Gráfico 17: características destacadas por las AE. Fuente: elaboración propia.

Conclusiones caracterización sociodemográfica: los datos aportados por las AE permiten concluir que:

- La **edad** predominante se encuentra entre **26 y 30 años**.
- La mayoría son de **género femenino** (94%).
- El mayor **nivel de formación** es **pregrado** (52%).
- La **pedagogía** es el **área de formación** predominante (76%)
- Cuentan con **más de 5 años de experiencia** como agentes educativos (70%)
- El **logro/aprendizaje** más destacado es el **acompañamiento a las niñas, niños y familias**.
- Los **retos y/o dificultades** que más destacan son las **condiciones profesionales y laborales** (32%) y el **acompañamiento a las familias** (32%).
- Su mayor **motivación** para ser agentes educativos es **aportar al desarrollo de las niñas y los niños** (41%).
- Su principal **meta profesional** es **aportar al desarrollo integral de las niñas y los niños** (36%).
- Su principal **meta personal** es **realizar otros estudios de pregrado y posgrado** principalmente (24%)
- Consideran que **ser agente educativa le aporta a la consecución de su meta personal** (82%)
- Las **características propias** que destacaron en sí mismas fueron: 38% **socioemocionales**: empatía y ternura; 31% **de autogestión**: responsabilidad y dedicación; y 31% de **trabajo en equipo**: liderazgo, creatividad y trabajo colaborativo.

Hallazgos: aportar al desarrollo de las niñas y los niños es la motivación y a la vez una meta profesional de las AE, lo que se relaciona con su meta personal que tiene que ver con el deseo de continuar un proceso de formación en pregrado y posgrado, esto permite identificar que en las respuestas que no hay una diferenciación clara entre lo que expresan como metas profesionales y personales, pues en general ambas se refieren a lo mismo.

Se encuentra también que el acompañamiento a las familias es un logro/aprendizaje y a la vez un reto/oportunidad para las agentes educativas, esto tiene que ver con una situación que han destacado en varias ocasiones y con el confinamiento social resultado de la pandemia por COVID-19 se ha hecho aún más evidente: la corresponsabilidad de las familias en la educación de las niñas y los niños. Se puede evidenciar también esta situación en el hecho de que varios de las soluciones generadas por los equipos dinamizadores de los centros infantiles en el Programa de Fortalecimiento en el 2020, apuntan a situaciones que tienen que ver con la vinculación de las familias en los procesos de las niñas y los niños.

Las características reconocidas por las AE permiten identificar que estas aportan a que los resultados del PF se den de mejor manera, pues puede evidenciarse un interés por seguir formándose y desarrollar competencias para un mejor desempeño personal y laboral.

Finalmente, aunque se identificó que hay un porcentaje de hombres (6%) que desempeña el rol de agente educativo en BC, aún predomina el género femenino. Esto lleva a pensar que aún continúa una feminización de los roles de cuidado, y una asociación o confusión entre lo personal y lo social en torno al cuidado.

6.1.2 Concepciones relacionadas con el Programa de Fortalecimiento

Hace alusión a la concepción que las agentes educativas le otorgan: al Programa de Fortalecimiento, a la innovación de la educación inicial, a la calidad de la educación inicial y a la incubación de soluciones en la educación inicial.

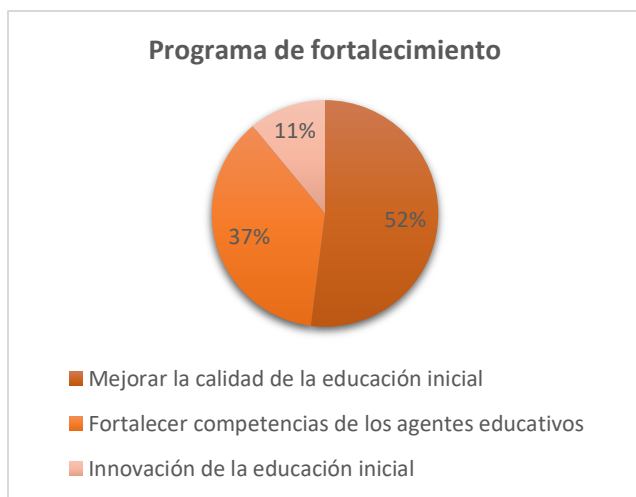


Gráfico 18: programa de fortalecimiento. Fuente: elaboración propia.

Concepción del Programa de Fortalecimiento: al indagar a las participantes acerca de lo que conciben del Programa de Fortalecimiento expresan que:

52% considera que es una oportunidad para mejorar la calidad de la educación inicial. “generar y lograr que las entidades de educación inicial integren metodologías, herramientas y prácticas que permitan alcanzar una mejora en la calidad de los servicios prestados” AE#5.

37% considera que es un proceso para fortalecer las competencias de las AE participantes. “la oportunidad para transformar el pensamiento en el saber, en el ser y el hacer”. AE#17.

11% aporta que es innovar en la educación inicial, “visibilizar la formación integral desde otra perspectiva e innovación de la misma”. AE#1.

Concepción de innovación de la educación inicial

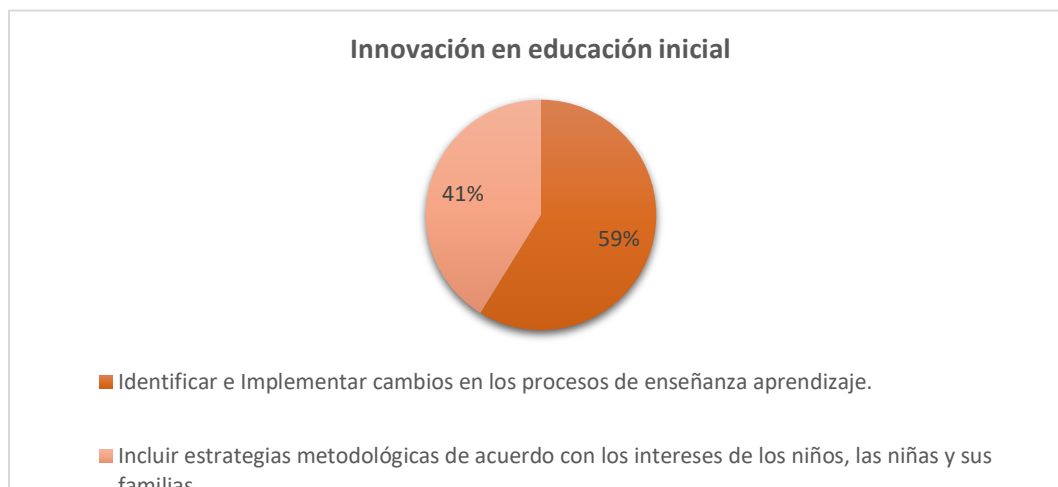


Gráfico 19: innovación educación inicial. Fuente: elaboración propia.

Las AE expresaron que la innovación en educación inicial hace referencia a:

59% la identificación e implementación de cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación inicial, “integra diversos aspectos como la tecnología, didáctica, pedagogía, procesos y personas en función de lograr un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. AE#5.

41% la inclusión de estrategias metodológicas de acuerdo con los intereses de los niños, las niñas y sus familias, “Diferentes estrategias para que el conocimiento llegue a todos los niños y niñas de la manera más acertada” AE#9.

Concepción de calidad de la educación inicial: las AE consideran que la educación inicial de calidad:

63% está basada en las necesidades, expectativas e intereses de las niñas y los niños, “dar a cada niño y niña, las enseñanzas de acuerdo a sus necesidades, expectativas e intereses, respetando sus niveles de aprendizaje y su desarrollo”. AE#2

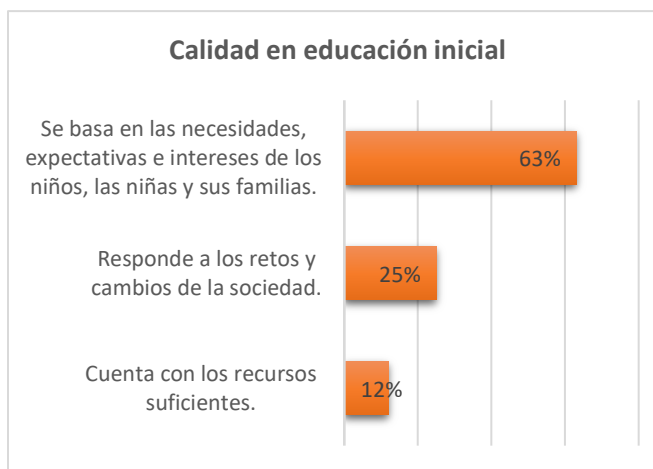


Gráfico 20: calidad educación inicial. Fuente: elaboración propia.

25% da respuesta a los retos y cambios de la sociedad. “Está en constante avance, sin embargo, nos hace falta cualificarnos como docentes y prepararnos para los retos y las necesidades actuales y cambiantes de la población infantil” AE#4

12% cuenta con suficiente talento humano, infraestructura, materiales educativos, entre otros, “Docentes cualificados, espacios grandes y bien dotados, proyectos educativos que den respuestas a las demandas y necesidades de la población que se atiende garantizando el acceso y la permanencia” AE#3.

Concepción de incubación de soluciones en educación inicial⁶: acerca de la concepción de la incubación de soluciones en educación inicial, las AE expresan:

Para el 70% es aportar soluciones a las oportunidades de mejora de los centros infantiles de acuerdo al contexto “vincular dinámicas determinadas, para apoyar los procesos en la educación infantil, en donde se tiene en cuenta las problemáticas de cada contexto, para así disminuir riesgos” AE#12.

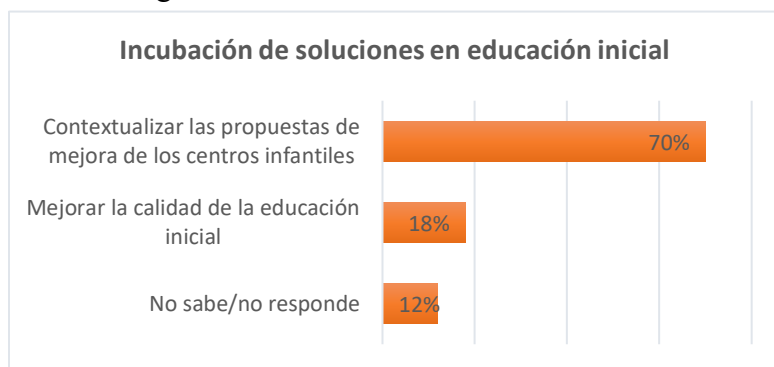


Gráfico 21: incubación de soluciones educación inicial. Fuente: elaboración propia.

Para el 18% es una apuesta que puede aportar a mejorar la calidad de la educación inicial, “Forma de generar ideas y propuestas para mejorar la calidad del proceso de educación” AE#15.

El 12% expresa que no sabe a qué se refiere la incubación de soluciones.

Conclusiones de las concepciones relacionadas con el Programa de Fortalecimiento: con lo aportado por las AE, se puede concluir lo siguiente:

- Conciben el **Programa de Fortalecimiento** como una **oportunidad** para mejorar la **calidad de la educación inicial** (52%).
- Con relación a la **innovación** en educación inicial, la consideran como la **identificación e implementación de cambios** en los **procesos de enseñanza-aprendizaje** de la educación inicial (59%).
- Consideran que la **educación inicial de calidad** está **basada** en las **necesidades, expectativas e intereses** de los niños y las niñas (63%).
- Acerca de la **incubación de soluciones** en educación inicial, la conciben como la posibilidad de **aportar soluciones** a las **oportunidades de mejora** de los centros infantiles de acuerdo al **contexto** (70%).

Hallazgos: más de la mitad de las AE ven en el Programa de Fortalecimiento la posibilidad de aportar al mejoramiento de la calidad de la educación inicial; esto significa que, acorde

⁶ Ver página 24 para ampliar información acerca de la incubación de soluciones

con lo que expresaron como calidad, ven en el programa una forma de promover una educación inicial que se base en las expectativas e intereses de las niñas y los niños. Además, teniendo en cuenta que el programa promueve la incubación de soluciones en educación inicial y que esto es considerado por las AE como el aporte de soluciones acordes con el contexto, entonces evidencian en el programa la opción de contextualizar los procesos.

También, un porcentaje de AE expone no saber a qué se refiere la incubación de soluciones, por tanto, hay una oportunidad para el programa y es garantizar que las AE comprendan los distintos conceptos y lenguaje específico que se aborda en el PF, tal es el caso de innovación educativa, prototipo, entre otros conceptos.

6.1.3 Procesos de cualificación en los que participaron las AE durante el año 2020

En el Programa de Fortalecimiento, en el marco de la prestación del servicio de atención integral a la primera infancia en el centro infantil y a nivel personal:

En el Programa de Fortalecimiento: al solicitarles a las AE que expresaran el nombre de las cualificaciones y encuentros propuestos por el Programa de Fortalecimiento en las que recordaran haber participado en el año 2020, se evidencia que:

47% no expone el nombre de las cualificaciones, “mmm creo que participé en todas, no recuerdo muy bien los nombres” AE#9.

29% expuso que participó en cualificaciones de desarrollo de competencias socioemocionales y del hacer y saber de las AE, especialmente recuerdan que estuvieron relacionadas con competencias del siglo XXI, “Perfilación de competencias y narrativas, experiencia del ser, desarrollo de competencias del ser” AE#14.

24% expresó que participó en mentorías y reuniones grupales por centro infantil, “encuentros grupales con los distintos equipos dinamizadores” AE#10.

En el marco del servicio de atención integral a la primera infancia: al solicitarles a las AE que expresaran el nombre de las cualificaciones y encuentros propuestos por ICBF o Buen Comienzo en las que recordaran haber participado en el año 2020, expresan:

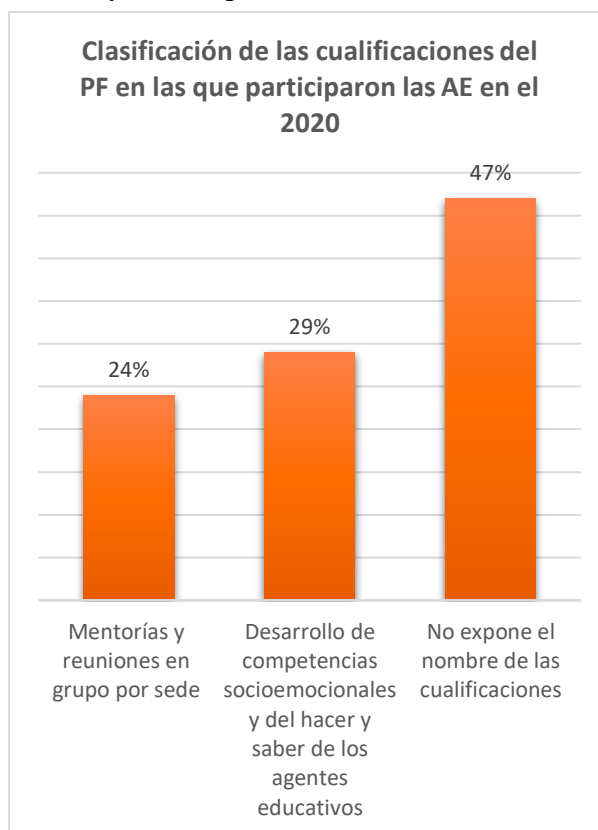


Gráfico 22: cualificaciones PF 2020. Fuente: elaboración propia.

42% participó en cualificaciones relacionadas con la formación y rol como agentes educativas: las emociones y la familia, cuidados de la voz, huertos urbanos, el maltrato y sus consecuencias, entre otras.

27% participó en cualificaciones relacionadas con el desarrollo infantil: alimentación, neuro- desarrollo, alertas tempranas en el desarrollo, y demás.

24% participó en cualificaciones relacionadas con la educación inicial: juego en primera infancia, literatura infantil, deporte, lenguajes expresivos, entre otras.

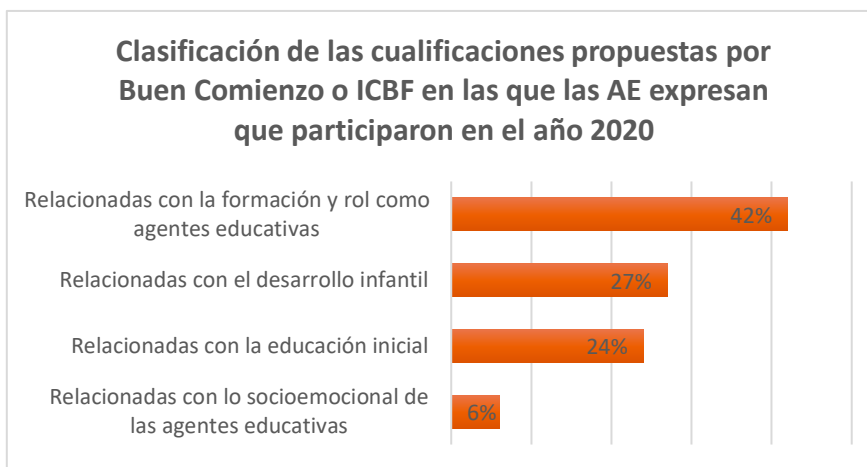


Gráfico 23: cualificaciones ICBF/BC 2020. Fuente: elaboración propia.

6% recuerda haber participado en cualificaciones relacionadas con lo socioemocional: cuidado de la salud mental en tiempos de pandemia e interculturalidad.

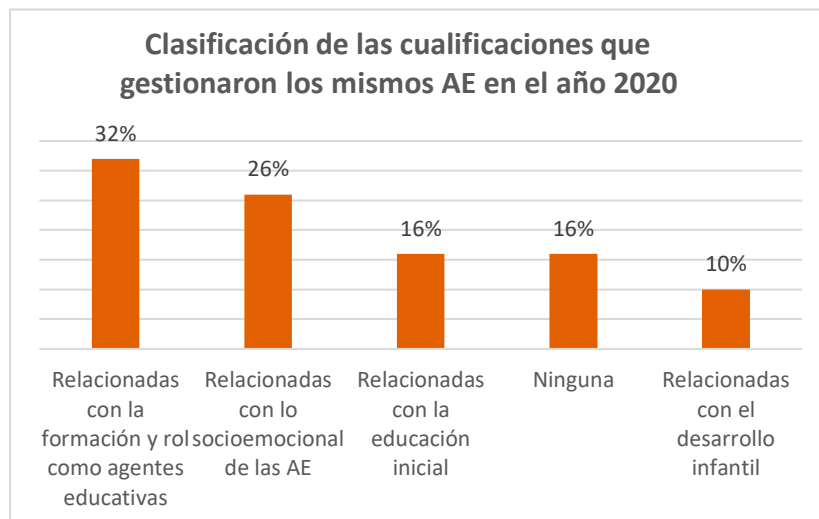


Gráfico 24: cualificaciones auto gestionadas AE 2020. Fuente: elaboración propia.

32% participó en cualificaciones relacionadas con la formación y rol como agentes educativas: diseño de proyectos pedagógicos, neuropsicopedagogía, cultura de la creatividad, prevención de violencia de género, entre otros.

26% recuerda haber participado en cualificaciones relacionadas con lo socioemocional: programación neurolingüística, comunicación asertiva, gestión de las emociones, vida en pareja, alimentación saludable y demás.

A nivel personal: al preguntarles a las AE acerca de las cualificaciones auto gestionadas en las que participaron en el año 2020, expresaron:

32% participó en cualificaciones relacionadas con la formación y rol como

16% participó en cualificaciones relacionadas con la educación inicial: lenguajes expresivos, ambientes potenciadores del aprendizaje y otros.

16% no gestionó cualificaciones a nivel personal.

10% participó en cualificaciones relacionadas con el desarrollo infantil: didácticas integradas, estimulación del lenguaje oral, ondas cerebrales, desarrollo infantil, inteligencias múltiples, relaciones afectivas, etc.

Conclusiones procesos de cualificación en los que participaron las AE durante el año 2020: los datos aportados permitieron concluir que:

- **47% no expone el nombre de las cualificaciones** propuestas por el **Programa de Fortalecimiento** durante 2020 pues expresan no recordarlo.

- Con relación a la participación en cualificaciones propuestas por ICBF o Buen Comienzo, **42% expone haber participado principalmente en cualificaciones relacionadas con la formación y rol como agentes educativos.**

- Las **cualificaciones autogestionadas**, al igual que las anteriores, están relacionadas con la **formación y rol como agentes educativos (32%)**

Hallazgos: el hecho de que un porcentaje de AE exprese no recordar el nombre de las cualificaciones en las que participaron y que fueron propuestas por el Programa de Fortalecimiento en el año 2020 puede atribuirse a que los temas tratados, relacionados con competencias del Siglo XXI y con la incubación de soluciones en la educación inicial no son comunes ni cercanos para las AE, pues como puede identificarse en las cualificaciones de las que hicieron parte, tanto propuestas en el marco de la atención integral a los niños y niñas como las cualificaciones gestionadas de manera autónoma, hay temas constantes y que son comunes, reconocidos y apropiados por las AE en el transcurso de su experiencia profesional y laboral, por ejemplo desarrollo infantil y temas de educación inicial.

Aun así, se presenta la posibilidad en la implementación del programa de emplear estrategias para que las AE tengan claridad en el proceso vivido y reconozcan y recuerden no solo los nombres de los encuentros, sino la intencionalidad de estos. De nuevo se encuentra que se evidencia poca apropiación de las AE de los términos técnicos de la propuesta del PF, lo que evidencia que es probable que esto del lenguaje y los conceptos aún no era un asunto próximo para ellas.

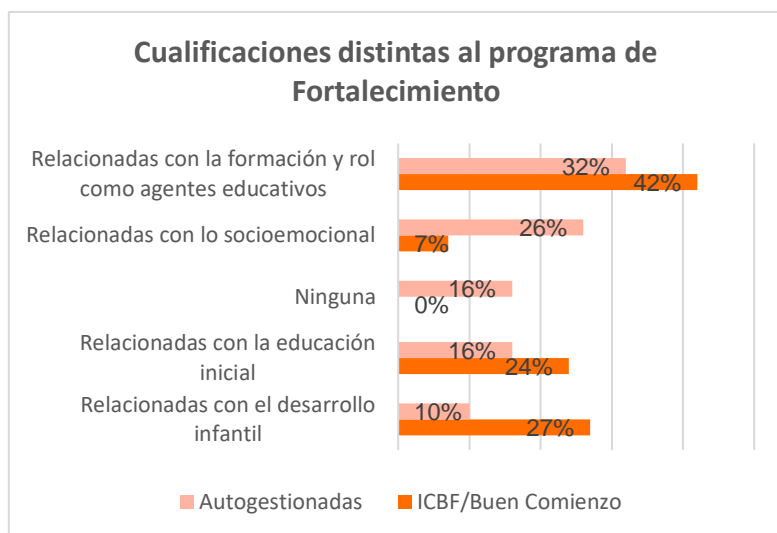


Gráfico 25: cualificaciones distintas al PF 2020. Fuente: elaboración propia.

El gráfico #25 muestra una comparativa de las cualificaciones en las que participaron las AE, distintas a las del PF. Se evidencia que en ambas la categoría de cualificaciones que predominan son las relacionadas con la formación y rol como agentes educativos; se evidencia también que en segundo lugar y de manera autónoma las AE gestionan cualificaciones de temáticas socioemocionales,

mientras que este tipo de experiencias son las que menos predominan en la participaciones con ICBF y Buen Comienzo; y que las cualificaciones relacionadas con el desarrollo infantil son las que menos auto gestionan las AE, mientras que ocupan el segundo lugar en las cualificaciones ofrecidas por ICBF y Buen Comienzo.

Lo anterior, relacionado con las cualificaciones en las que participaron las AE en el 2020 en el Programa de Fortalecimiento, permite identificar que el programa aporta elementos que son del interés de los agentes educativos, pues al proponer cualificaciones no sólo del saber y hacer de los agentes educativos, teniendo en cuenta también temas socioemocionales, apunta a lo destacado por las agentes educativas cuando auto gestionan espacios de cualificación para ellos.

6.2. EFICACIA

De acuerdo con el Banco Interamericano de Desarrollo BID (2001: p.8) “un programa es eficaz, si logra los objetivos para los que se diseñó...la eficacia contempla el cumplimiento de objetivos, sin importar el costo o el uso de recursos”.

Así, evidenciar la eficacia en el Programa de Fortalecimiento implica tomar como referentes los objetivos planteados y compararlos con lo alcanzado, pero no sólo en términos de la información secundaria (los informes y datos recogidos en la misma implementación del programa), sino a partir de las percepciones de los actores que participan en la implementación: entidades proponentes, equipo operativo y población beneficiaria.

Se tuvieron en cuenta seis variables para la dimensión de eficacia: resultados, cumplimiento del plan de trabajo, identificación de desviaciones, resultados no esperados, participación de los actores e impacto del confinamiento social generado a partir de la enfermedad COVID 19 en los resultados del programa.

6.2.1 Resultados

Se tuvo en cuenta los objetivos del programa comparados con los resultados alcanzados, los argumentos expresados por los actores para el logro de estos y los procesos que pudieron haber afectado su cumplimiento.

Objetivos propuestos: es la identificación del cumplimiento de los objetivos planteados en el diseño del programa. Se tiene en cuenta la información del documento de Sistematización del Programa de Fortalecimiento 2020 y el Informe de caracterización Línea de salida Programa de Fortalecimiento 2020 Medellín, realizada por el equipo de implementación. Se presenta inicialmente los resultados propuestos al iniciar la implementación en el año 2020 y luego se identifica el cumplimiento de cada meta.

Cabe aclarar que en esta variable se presentarán los resultados acordes con la información aportada por el equipo de implementación del programa (información secundaria); sin embargo, en las siguientes variables de la dimensión de resultados se identificará lo expresado por las AE en el proceso de la presente evaluación de resultados.

El gráfico # 26 presenta los objetivos, resultados propuestos, resultados alcanzados, cumplimiento y evidencias reportados en la implementación del 2020:

RESULTADOS REPORTADOS PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO 2020			
OBJETIVO GENERAL			
Contribuir a la calidad de la educación inicial a través del fortalecimiento de las competencias de los agentes educativos, para así generar soluciones innovadoras e interdisciplinarias que respondan a los retos educativos.			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS			
Consolidar una estrategia de formación que, basada en el desarrollo de competencias del siglo XXI y la reflexión en torno a las prácticas pedagógicas, promueva el diseño de soluciones innovadoras que atiendan al proceso de desarrollo y aprendizaje de manera integral.			
Promover en el talento humano la capacidad de apertura al cambio, el reconocimiento de la evaluación como dispositivo para el mejoramiento continuo, la importancia del trabajo en equipo y la construcción de respuestas oportunas y creativas, para garantizar la calidad en la educación inicial.			
Fortalecer las competencias de los agentes para incubar proyectos de innovación en aras de la resolución de retos educativos identificados al interior de las sedes de atención, a partir de una perspectiva interdisciplinaria.			
RESULTADO PROPUESTO	RESULTADO ALCANZADO	CUMPLIMIENTO	EVIDENCIAS
Meta #1: al menos el 70% de los agentes educativos tienen una mejora en sus competencias del Siglo XXI.	El 100% de los agentes educativos lograron fortalecer competencias del Siglo XXI.	130%	Resultados de la perfilación de las competencias del siglo XXI realizada a los

			agentes educativos en el año 2020. Evaluación de impacto.
Meta #2: el 100% de los centros infantiles participantes en el Programa de Fortalecimiento cuentan con un prototipo que solucione las problemáticas identificadas y priorizadas.	El 100% de los equipos dinamizadores construyeron un prototipo basado en una problemática priorizada para darle una solución creativa e innovadora.	100%	Prototipos diseñados por los equipos dinamizadores de cada centro infantil.
Meta #3: al menos el 90% de los agentes educativos participan en las experiencias del programa.	El 100% de los agentes educativos participó activamente de las experiencias del Programa.	110%	Registro de asistencia a las experiencias y mentorías.
Meta #4: al menos el 90% de los agentes educativos participantes se encuentran satisfechos con las experiencias.	Más del 90% de los agentes educativos participantes se encuentran satisfechos con las experiencias.	100%	Encuesta de satisfacción de experiencias y mentorías realizadas.

Gráfico 26: resultados PF 2020. Fuente: elaboración propia.

Meta #1: al menos el 70% de los agentes educativos tienen una mejora en sus competencias del Siglo XXI.

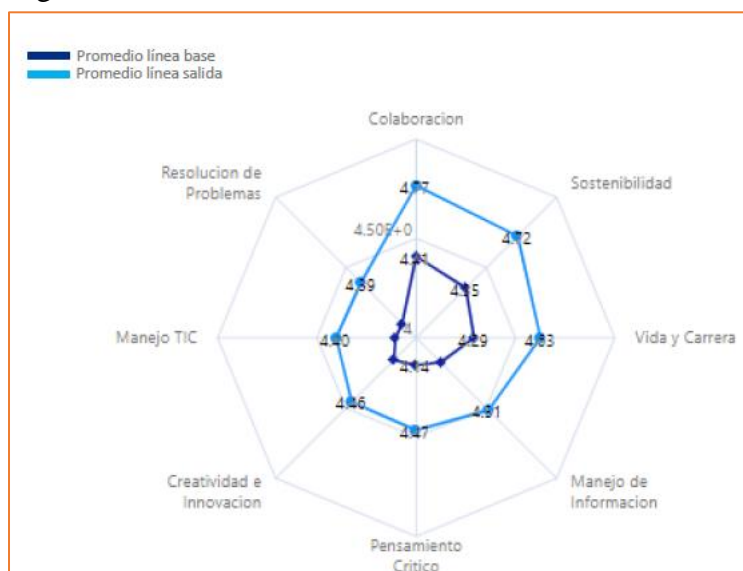


Gráfico 27: resultados perfilación Competencias SXXI AE. Fuente: informe de caracterización Línea de salida Programa de Fortalecimiento 2020 Medellín, p. 8.

De acuerdo con los resultados aportados por el Programa de Fortalecimiento 2020, en el instrumento de medición empleado denominado Perfilación de competencias del siglo XXI de agentes educativos, se pudo identificar la valoración de dichas competencias antes de iniciar (línea de base) y al finalizar (línea de salida) la implementación en el 2020.

El PF 2020 implementó la perfilación de las competencias del Siglo XXI con el fin de identificar el estado de las competencias

del siglo XXI de las AE antes y después de finalizar la implementación y evidenciar así cambios en el fortalecimiento de dichas competencias en las AE como participantes del programa. De esta manera, se tomó información de línea de base en el mes de mayo y de línea de salida en el mes de noviembre a partir de auto y coevaluación.

En la autoevaluación, las AE diligenciaron el instrumento de manera individual; en la coevaluación evidenciaron las competencias del siglo XXI en una de sus compañeras, garantizando así que la evaluación de cada AE estuviera conformada por el promedio de los resultados de los instrumentos diligenciados. La información se registró en instrumentos virtuales que contenía elementos cuantitativos para valorar entre 1 y 5 con relación a los indicadores definidos para las competencias de creatividad e innovación, pensamiento crítico, resolución de problemas, colaboración, comunicación, manejo de la información, vida y carrera, apropiación de las tecnologías digitales y sostenibilidad.

El gráfico #27 muestra la valoración de las competencias del Siglo XXI realizada por las AE. Se identifica en cada una de las competencias aumento en la valoración comparando línea de base con línea de salida.

El gráfico #28 detalla el aumento presentado en cada una de las competencias del Siglo XXI en el 2020. Se identifica que en cada competencia hubo aumento, y en general el promedio pasó de **4,2 a 4,5** de 5 posibles.

Competencia	Línea base	Línea salida
Colaboración	4,40	4,76
Sostenibilidad	4,35	4,72
Vida y Carrera	4,29	4,62
Manejo de Información	4,17	4,51
Pensamiento Crítico	4,13	4,46
Creatividad e Innovación	4,15	4,45
Manejo TIC	4,10	4,40
Resolución de Problemas	4,09	4,39

Gráfico 28: detalle resultados perfilación competencias SXXI AE. Fuente: informe de caracterización Línea de salida Programa de Fortalecimiento 2020 Medellín. p. 8.

Con relación a los resultados de competencias del siglo XXI en AE en el año 2020, en el Informe de caracterización Línea de salida PF 2020 Medellín (p.9) se expone que las competencias del Siglo XXI que mostraron mayores cambios fueron colaboración y sostenibilidad, y ante este resultado las AE manifestaron que durante la pandemia fue necesario afianzar el trabajo en equipo de manera virtual y buscar diferentes estrategias para que los procesos y las relaciones fluyeran. Esto implicó un proceso de confianza en el otro y en sí mismos para cumplir los propósitos.

Además, las AE expresaron que el Programa de Fortalecimiento contribuyó a este aprendizaje con sus experiencias grupales y mentorías, porque en el transcurso del proceso fue fundamental el trabajo colaborativo, respetar y tener en cuenta las ideas de los demás, ser crítico, pensar diferente y sumar a todo esto las destrezas y habilidades de cada uno para alcanzar el gran propósito: la construcción de una idea de solución innovadora a una problemática identificada. (Informe de caracterización Línea de salida PF 2020 Medellín, p.

9). Los resultados expresados se basan en el instrumento aplicado y en conversaciones del equipo de implementación con las AE con relación a los resultados de este instrumento.

El programa también implementó una evaluación de impacto, entendida como “el diseño de evaluación cuasi-experimental para construcción de un escenario contra factual que simule la situación de los beneficiarios en el escenario de no participación en el Programa. Para poder lograr esto, fueron seleccionados grupos con las mismas características que tienen los grupos participantes y que cumplieren con las mismas características, con la única diferencia de que no participarían en el programa” (Informe de caracterización Línea de salida PF 2020 Medellín, p. 11). De esta manera, se seleccionó de cada centro infantil un agente educativo que no participó directamente del PF con quienes se realizó Perfilación de competencias del Siglo XXI; estos resultados fueron comparados con los resultados de las AE participantes directos.

En la evaluación de impacto (Informe de caracterización Línea de salida PF 2020 Medellín, p. 11), se expresó que el PF “está asociado con un impacto promedio de 0.26741 puntos en la Perfilación de competencias siglo XXI, lo que quiere decir que el programa 2020 ha impactado de manera positiva y estadísticamente significativa comparado con su contra factual. Este resultado se traduce como un aumento del 5.34% en la perfilación de competencias Siglo XXI en el año 2020 contra el grupo control que no participó del programa”. Entonces, se evidenciaron efectos positivos en el fortalecimiento de las competencias del Siglo XXI de las AE participantes del programa, comparados con competencias de AE que no participaron.

Meta #2: el 100% de los centros infantiles participantes en el Programa de Fortalecimiento cuentan con un prototipo que solucione las problemáticas identificadas y priorizadas.

Desde el PF un prototipo se comprende como una estrategia o propuesta educativa creada por las AE que conforman los equipos dinamizadores de los centros infantiles, con el apoyo del equipo de implementación, con la finalidad de aportar en el fortalecimiento de la calidad de la educación inicial desde el mismo centro infantil.

En los resultados de la implementación 2020, se expresa que en cada uno de los centros infantiles participantes los equipos dinamizadores propusieron un prototipo (propuesta educativa) con el fin de solucionar una de las problemáticas identificadas por ellos mismos. En el siguiente gráfico se presentan los prototipos de cada uno de los centros infantiles:

CENTRO INFANTIL	PROTOTIPO
CI. CORP. JESÚS AMIGO	<p>Un viaje de emociones. Es un programa de bienestar y acompañamiento donde se realizan acciones de construcción y deconstrucción, con un reconocimiento de la percepción de sus compañeros y autopercepción de las cosas que se pueden seguir potenciando, para que, finalmente, por medio de las diferentes acciones se apunte a una adecuada gestión de las emociones.</p>
CI COLEGIO LUZ DE ORIENTE	<p>Laboratorio de ideas pedagógicas. Se desarrollará un laboratorio de ideas pedagógicas (pedagogía, nutrición y psicosocial) que reposará en la página web de la entidad (o una nueva), trabajando con diferentes actores en la alimentación del banco de ideas, haciendo la clasificación por momento del desarrollo de los niños y las niñas.</p>
CI CORP. JESÚS AMIGO	<p>Cocinando con Chucho. Un espacio donde se realizarán recetas divertidas y con el paquete alimentario, tips/infografías/ecard, con preparaciones, invitados, cocinando con los niños, entre otros; en este, Chucho será el personaje principal que invite las familias, niños y niñas a fomentar los hábitos de alimentación saludable. En este espacio se implementarán diversas estrategias visuales tales como videos imágenes, presentaciones.</p>
CI LA PRADERA	<p>Laboratorio de exploración. Con el cual se realizan cualificaciones, invitados expertos, bancos de ideas y experiencias, que amplifiquen las estrategias de creatividad e innovación, que potencien el quehacer pedagógico de los agentes educativos en primera infancia. Se tiene proyectado convertir el laboratorio de exploración en comunidad de aprendizaje, no solo de la sede sino para toda la entidad.</p>
CI SER Y HACER CARAMBOLAS	<p>Laboratorio: La creatividad es ser y hacer. Un espacio donde se tendrán en cuenta los talentos, habilidades y experiencias de las agentes educativas para generar espacios de cualificación y fortalecimiento, bancos de ideas inspiradoras, herramientas investigativas y experiencias que potencian el quehacer profesional de los agentes educativos desde la creatividad e innovación.</p>
CI ARANJUEZ BERLÍN	<p>Estrategia Mi Casita Infantil. Donde cada espacio del hogar corresponde a un aspecto y/o entorno de la vida de los niños y las niñas abordando así todos los componentes, estableciendo vínculos entre padres e hijos promoviendo la participación como garantía de derechos y reflexión individual de las familias, niños y niñas.</p>
CI HOGARES BAMBI	<p>Tejiendo Redes. Un espacio de acogida y recibimiento donde se generen lazos para el trabajo colaborativo, la comunicación asertiva y la confianza entre el equipo interdisciplinario mediante tertulias, cineforo, lectura y café, juegos de trabajo colaborativo, conversaciones, retos de equipo, noche de estrellas Bambi, ambientación de espacios, entre otros.</p>
CI SUSANITA DIAZ	<p>Laboratorio de comunicación popular Simón y Susanita. Donde se motiva el cuidador principal para el desarrollo de experiencias pedagógicas, por medio de los saberes experienciales y su interacción entre la comunidad, la familia, los niños y niñas y el centro infantil. Estas experiencias se compartirían con las familias mediante diferentes estrategias de los lenguajes artísticos (prensa, periódico virtual, microprogramas, arte, trovas, entre otros).</p>

<p align="center">CI DAME LA MANO</p>	<p>Programa de bienestar Dame la mano. Se realizarán diversas acciones para generar trabajo colaborativo y promover el compromiso mutuo, tales como: El libro de la vida (personaje) museo de las sonrisas, cadena de favores, reuniones dinámicas con diferentes moderadores; algunas se pueden realizar con nuevos invitados, cápsulas inspiradoras audio o video-el encargado va rotando), entidades invitadas con experiencia significativa sobre el trabajo en equipo, pasantías por otras entidades.</p>
<p align="center">CI FUN SJE AURES</p>	<p>Viaje a nuestra infancia. Estrategia que trabaja los conceptos y apropiación de los pilares del desarrollo. Por medio de la ambientación intencionada y una campaña previa, se sensibilizará a las familias para asistir y participar de los encuentros de la estrategia.</p>
<p align="center">CI COMUNIQUÉMONOS SOL SOLECITO</p>	<p>Solecilla te acompaña. Personaje mágico que promueve el adecuado manejo de las normas y límites de las familias hacia los niños y niñas; recibe por medio de cartas de las familias intereses, dudas e inquietudes que surgen en la cotidianidad de los niños y las niñas, y a su vez responde por medio de diferentes plataformas, audios, videos, imágenes, etc., interactuando con las familias y otras personas significativas.</p>
<p align="center">CI AMIGO DE LOS NIÑOS SAN JAVIER</p>	<p>El mundo de Tere y Milo. Crear un universo transmedia de Tere y Milo, donde se identifiquen las necesidades e intereses de los padres para trabajar por medio de videos dramatizados, tutoriales, charla tipo entrevista, y demás estrategias las cuales lleven a la concientización de los padres en la importancia de la implementación de las orientaciones pedagógicas y su incidencia en el desarrollo integral de los niños y las niñas.</p>
<p align="center">CI CAICEDO SANTA LUCIA</p>	<p>Con-tacto. Es un programa de bienestar laboral para los agentes educativos del centro infantil, donde se llevarán a cabo diferentes acciones como: sincronización de tiempos, estructuración de cronogramas de trabajo colaborativo, espacios para diálogos, espacios de fortalecimiento de la salud mental que busquen generar colaboraciones entre los equipos y la optimización del tiempo.</p>
<p align="center">CI POR UN NUEVO SANTANDER</p>	<p>Hablando de derechos. Una estrategia que busca promover y fortalecer en los cuidadores principales, el cumplimiento de la garantía de los derechos de los niños y las niñas mediante diferentes acciones tales como: una galería de los derechos, noti-derechos, videos cortos, personaje mágico, juego de retos, entre otros.</p>
<p align="center">CI HUELLITAS DE ÁNGELES</p>	<p>Centro-taller de innovación y creatividad Huellitas de ángeles. En este taller se obtendrán herramientas para que los agentes educativos tengan mayor apropiación de la creatividad e innovación, con bases teóricas sólidas, banco de ideas y cualificaciones experienciales, impactando a los diferentes actores de la comunidad.</p>
<p align="center">CI GRANDES TALENTOS</p>	<p>Festival saludable. Será un espacio donde se promueva con las familias, niños y niñas, los hábitos de vida saludable con diferentes acciones como personaje creativo, días de spa en casa, video-cápsulas, árboles multi-frutales, pequeña huerta casera, actividad física, promoción de la salud mental, hábitos de aseo, entre otros.</p>

<p align="center">CI EXPLORADORES DE SUEÑOS MIRANDA</p>	<p>Tejiendo juntos la red. Un espacio de promoción y fortalecimiento de la comunicación asertiva entre los diferentes actores de la comunidad, donde se realizarán diversas acciones como encuentros de trabajo colaborativo, programa de retos y juegos, y diferentes estrategias que promuevan la comunicación asertiva entre el equipo de trabajo de la sede.</p>
<p align="center">CI MANRIQUE VERSALLES</p>	<p>Camino hacia el tesoro. Una comunidad de aprendizaje de diversas herramientas virtuales y tecnológicas para las agentes educativas, donde se realizarán cualificaciones, motivación, sensibilización, diagnóstico, entre otros, con el fin de potenciar su quehacer y mejorar la calidad de las interacciones con los niños, niñas y las familias.</p>
<p align="center">CI CALMECAC NUEVO AMANECER</p>	<p>Universo transmedia de mamá chillona. Para trabajar a lo largo del tiempo con diversas estrategias desde los componentes de atención frente al desarrollo de la corresponsabilidad de las familias, generando reflexión por medio de diferentes plataformas que apunten a la adopción de acciones para el establecimiento de normas en el hogar con los niños y las niñas.</p>
<p align="center">CI SER Y HACER CARAMBOLAS 2</p>	<p>Laboratorio ser y hacer familias. Crear un laboratorio con el que se pueda abarcar el conocimiento de los pilares del desarrollo, así como la importancia de su aplicación en las experiencias pedagógicas desde el acompañamiento de las familias hacia los niños y niñas en conjunto con estrategias audiovisuales, la creación de personaje mágico y experiencias vivenciales.</p>

Gráfico 29: soluciones propuestas por equipos dinamizadores de los centros infantiles.

Fuente: Informe de caracterización Línea de salida Programa de Fortalecimiento 2020 Medellín. p. 27-30.

En el 2020 se propusieron los prototipos anteriores y se realizó una prueba de usuario con la población beneficiaria. De acuerdo con información aportada por el mismo programa:

Con los acompañamientos y mentorías, los equipos dinamizadores vivieron todo el proceso para llegar a la construcción de prototipos de sus ideas de solución. Igualmente, en este año 2020, cada equipo logró realizar una prueba de usuario que le permitirá para el próximo año mejorar el prototipo, continuar probándolo con los usuarios para el que fue diseñado e ir escalándolo a un producto mínimo viable (Informe de caracterización Línea de salida Programa de Fortalecimiento 2020, p.26).

Por tanto, se evidencia los prototipos creados por el equipo dinamizador de cada uno de los centros infantiles participantes en el proceso vivido. Una situación identificada en la misma implementación es que la meta está cumplida al 100%; sin embargo, aunque cada centro infantil cuenta con un prototipo y se realizó una primera prueba de viabilidad, al finalizar la implementación del año 2020 los prototipos no pudieron ser considerados como soluciones y por ende el proceso de implementación presenta la oportunidad de ser ampliado para el año 2021:

Para que estos prototipos contribuyan a solucionar las problemáticas priorizadas, se debe dar continuidad al Programa de Fortalecimiento en el año 2021 para acompañar a los equipos dinamizadores en las demás pruebas de usuario requeridas, hasta escalar sus prototipos en productos mínimos viables (PMV), presenciar su implementación en cada sede y promover en los agentes educativos el hábito de documentar los resultados. (Documento de Sistematización del Programa de Fortalecimiento, p.39)

En el marco de la presente evaluación de resultados se encuentra que esta meta puede ser desglosada en dos componentes: el primero, es que los Centro Infantiles participantes contaran con un prototipo y el segundo es que dicho prototipo aporte soluciones a las problemáticas identificadas y priorizadas; de acuerdo con lo expuesto en anteriores párrafos y en general en la información secundaria del programa de Fortalecimiento, puede decirse que este componente se cumplió a cabalidad, pero del segundo componente no se identifica avances; así, puede decirse que, aunque en la información secundaria el cumplimiento de esta meta está considerado al 100%, con lo que se expresa podría decirse que en realidad esta meta se alcanzó en un 50%

Meta #3: al menos el 90% de los agentes educativos participan en las experiencias del programa.

De acuerdo con los resultados del 2020 presentados por el equipo de implementación del programa, el total de agentes educativas participaron activamente de las experiencias propuestas:

En este gráfico se ilustra el porcentaje de participación de las agentes educativas, evidenciando que más de la mitad asistieron a la totalidad de las experiencias y mentorías realizadas. Quienes tienen un porcentaje menor del 60%, se debe a que ingresaron al Programa de Fortalecimiento a mitad de año. En conclusión, el promedio de participación de los agentes educativos de Medellín fue del 95,1%. (Documento de Sistematización del Programa de Fortalecimiento (P. 39)

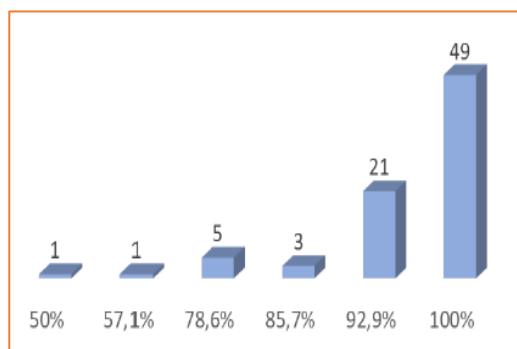


Gráfico 30: participación AE. Fuente: documento de Sistematización del Programa de Fortalecimiento p. 39.

En la información presentada se identifica que la evidencia de la participación de las AE en el Programa de Fortalecimiento es su asistencia a las experiencias propuestas.

Meta #4: al menos el 90% de los agentes educativos participantes se encuentran satisfechos con las experiencias.

Para valorar la satisfacción de los agentes educativos del Programa de Fortalecimiento, en cada uno de los encuentros de los que participaron diligenciaron una encuesta que valoraba algunos ítems con cuatro posibilidades de respuesta: excelente, buena, regular y mala. El gráfico #31 evidencia los resultados:

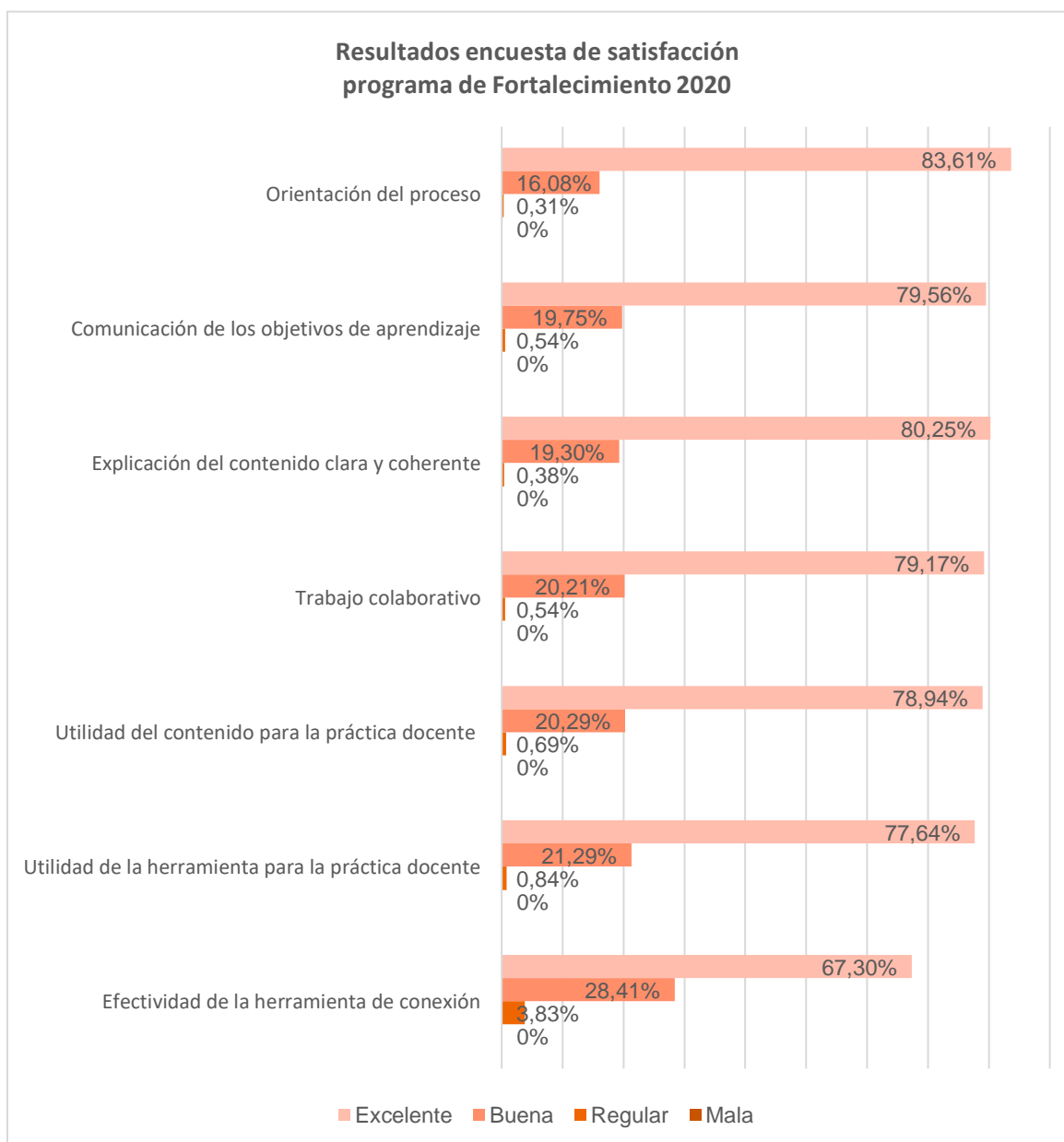


Gráfico 31: resultados encuesta de satisfacción PF.

Fuente: documento de Sistematización del Programa de Fortalecimiento P. 41, 42 y 43.

En los datos aportados por el equipo de implementación del programa 2020, se evidencia que 78% de las AE valoró los encuentros como excelentes, 21% como buenos y 1% como regular. Esto significa que, en la encuesta de satisfacción en el marco del programa, 99% de las AE participantes se manifestaron satisfechas con las experiencias propuestas.

Adicionalmente, se propuso a las AE valorar de 1 a 5 la motivación, el aprendizaje adquirido y la puesta en práctica de dichos aprendizajes en el programa 2020. El gráfico #32 evidencia las respuestas expresadas, identificando un promedio de 4,5 %

Pregunta	Promedio Medellín
¿Qué tanta motivación generó en ti el Programa de Fortalecimiento?	4,5
¿Qué tanto consideras que aprendiste con las experiencias grupales y con las mentorías?	4,5
¿Qué tanto has aplicado lo que aprendiste en el Programa de Fortalecimiento, en tu rol de agente educativo?	4,4

Gráfico 32: preguntas adicionales satisfacción PF.

Fuente: documento de Sistematización del Programa de Fortalecimiento P. 43.

Con relación a la satisfacción, en los informes presentados por el equipo de implementación se expone que la meta está cumplida.

Argumentos del cumplimiento de objetivos: se refiere a lo expresado por las AE, equipo de implementación y entidades proponentes con relación a los resultados alcanzados en el PF; estos datos se encontraron en los resultados del presente estudio.

Al preguntarles a los actores si se cumplieron los objetivos planteados al inicio de la implementación en el año 2020, se encuentra que el promedio otorgado es 4.3 (de 5 posible); esto, debido a tres razones principales:

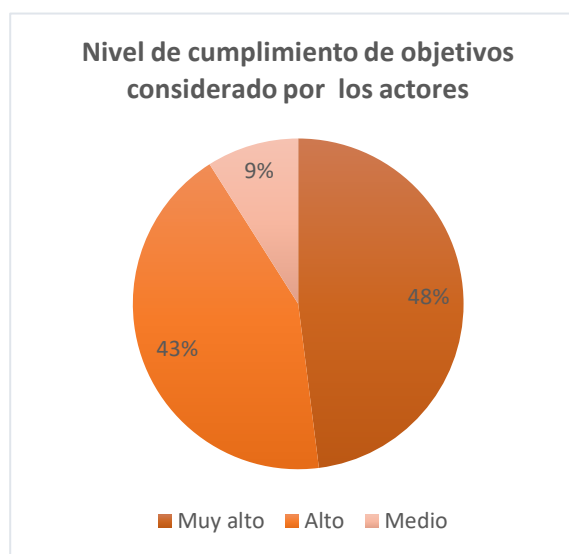


Gráfico 33: nivel cumplimiento de objetivos PF.

Fuente: elaboración propia.

Claridad, coherencia y precisión de los objetivos del programa: el cumplimiento de los encuentros y tiempos pactados; además de la comunicación anticipada de la intencionalidad de los encuentros fueron resaltados por los actores. Adicionalmente, se garantizó la implementación del programa con el acuerdo de voluntades firmado con Buen Comienzo (programa de atención a la primera infancia de la ciudad de Medellín).

Fortalecimiento de las competencias del siglo XXI de AE: a partir de los encuentros, las mentorías y las temáticas desarrolladas. El equipo de implementación destacó como argumento para que las AE fortalecieran sus competencias: “La disposición de las AE, quienes a pesar de las ocupaciones se dejaron conquistar y la mayoría se motivó, dispuso y abrieron el espacio y el tiempo” (Grupo focal con equipo de implementación).

Estrategias empleadas por el equipo de implementación para lograr los resultados: la calidad humana, la motivación y el acompañamiento constante como características que reconocen

del equipo que acompañó los procesos. Uno de las AE expresa que el programa permitió: "fortalecimiento de las competencias del equipo humano para solucionar las problemáticas que se presentaron en la sede, acompañándonos con soluciones innovadoras y retadoras" (AE #3) y en el grupo focal con el equipo de implementación se expresó que "El equipo de implementación tuvo la disposición y la apertura para pasar de lo presencial a lo virtual, aprendió en la marcha a pesar de la resistencia, la que se fue transformando rápidamente en oportunidad para aprender, explorar nuevas herramientas, apertura en el proceso que construimos juntas".

Procesos que pudieron haber afectado los resultados: las razones que exponen los actores por las que consideran que aún falta alcanzar un porcentaje de 0,7% de los resultados, son las siguientes:

Algunos procesos no se desarrollaron al 100%: debido a situaciones de la prestación del servicio de educación inicial, en algunos momentos las AE tuvieron dificultades para participar con mayor compromiso en el programa; así, los actores consideran que es conveniente que se amplíe el plazo de duración para continuar procesos como el fortalecimiento de competencias del siglo XXI, la incubación de soluciones y una mejor planificación en tiempos y temáticas.

La metodología virtual⁷: en el territorio colombiano, debido a la pandemia por COVID 19 se tomaron medidas de aislamiento social desde el mes de marzo y todo el año, por tanto, las AE tuvieron contacto por video llamadas o por llamadas telefónicas con las familias de las niñas y los niños de los centros infantiles con el fin de continuar el acompañamiento y la realización de experiencias pedagógicas.

El PF también se dio en la virtualidad debido al confinamiento social. Y las AE participantes expresaron que esta modalidad pudo haber afectado los resultados del PF; en palabras de una de las AE "la virtualidad impide en ocasiones una comunicación clara y asertiva". (AE #16). El equipo de implementación expresó que "este programa desde la presencial hubiera permitido mayor avance pues en la virtualidad se mermaron los tiempos de mentoría y esto incidió en los resultados de avance de los prototipos" (Grupo focal con equipo de implementación).

Conclusiones de los resultados del Programa de Fortalecimiento 2020: con lo evidenciado en el informe final del Programa de Fortalecimiento 2021 y la sistematización, y lo aportado por los actores, puede concluirse lo siguiente:

- Los resultados reportados en el informe y la sistematización realizados por el equipo de implementación del Programa de Fortalecimiento durante el 2020, indican un cumplimiento del 100%, así:

Meta #1: el 100% de los agentes educativos lograron fortalecer competencias del Siglo XXI.

⁷ La metodología virtual se refiere a las estrategias de comunicación virtual como video llamadas, comunicación por aplicaciones móviles, entre otras acciones realizadas por el equipo de implementación del PF con el fin de lograr los objetivos propuestos durante el 2020.

Meta #2: el 100% de los equipos dinamizadores construyeron un prototipo basado en una problemática priorizada para darle una solución creativa e innovadora.

Meta #3: el 100% de los agentes educativos participó activamente de las experiencias del Programa.

Meta #4: más del 90% de los agentes educativos participantes se encuentran satisfechos con las experiencias.

- La meta #2, aunque se logró al 100% en la medida que cada equipo dinamizador de los centros infantiles construyó un prototipo basado en una problemática priorizada, requiere ampliar el tiempo de co-creación para efectivamente darle solución creativa e innovadora a dicha problemática. Esto significa que solo en la medida que se avance en la consolidación de los prototipos se podrá contar con soluciones educativas reales. Como expresó el equipo de implementación en el grupo focal *“Hasta que la solución (prototipo) no quede instaurada no se puede incidir en la calidad de la atención para los niños”*.

- Las **tres razones** destacadas por los actores como argumento del **cumplimiento de los resultados** obtenidos por el Programa de Fortalecimiento en el 2020 son: **claridad, coherencia y precisión** de los objetivos del programa, **fortalecimiento** de las **competencias del siglo XXI de AE y equipo de implementación** y **estrategias** empleadas en la implementación para lograr los resultados.

- El cumplimiento de resultados reportado por el programa al finalizar el 2020 fue del 100% y el compilado por los actores fue del 86%, encontrándose una diferencia del 14%. Los dos argumentos por los que consideran los actores que no se cumplió con este porcentaje son: algunos procesos **no se desarrollaron al 100%** y el **cambio de modalidad** presencial a **virtual** obligada por el confinamiento social a raíz de la pandemia del 2020.

Hallazgos: se identifica que en el 2020 el Programa de Fortalecimiento logró los objetivos que se propuso al iniciar el proceso.

No obstante, al comparar los resultados obtenidos con los procesos de cualificación diferentes al PF en los que participaron las AE, puede evidenciarse que esto también pudo haber influido en los resultados que expone el programa, especialmente en el desarrollo de competencias del Siglo XXI, pues, además de ser temáticas centrales de los encuentros a lo largo del año, también estuvieron de manera implícita en los encuentros y cualificaciones de los que las AE participaron tanto en las propuestas por Buen Comienzo/ICBF como en las auto gestionadas (ver gráfico #34).

A continuación, se evidencia una posible relación de las cualificaciones en las que expresaron haber participado las AE por fuera del programa, con las competencias del siglo XXI promovidas por el PF en las distintas rutas metodológicas: desarrollo de competencias, incubación de soluciones y acompañamiento y mentoría:

COMPETENCIAS DEL SIGLO XXI Promovidas por el Programa de Fortalecimiento	CUALIFICACIONES EN EL MARCO DEL SERVICIO DE ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA: Buen Comienzo/ICBF	CUALIFICACIONES AUTOGESTIONADAS
Creatividad e innovación.		Cultura de la creatividad.
Colaboración.		
Resolución de problemas.		Gestión de las emociones.
Manejo TIC.		
Manejo de información y comunicación.		Comunicación asertiva.
Pensamiento crítico.		Gestión de las emociones.
Vida y carrera.	Cuidado de la salud mental en tiempos de pandemia. Cuidados de la voz.	Programación neuro lingüística.
Sostenibilidad.	Alimentación saludable. Interculturalidad. Huertos urbanos.	Alimentación saludable. Prevención de violencia de género.

Gráfico 34⁸: relación cualificaciones. Fuente: elaboración propia.

Lo anterior indica que los procesos de cualificación en los que participan las AE por fuera del programa aportan al fortalecimiento de competencias, incluidas las competencias del Siglo XXI, y, por tanto, se evidencia una oportunidad para que el programa indague y considere en la evaluación de resultados los espacios en los que las AE participan como parte de un programa público (en este caso Buen Comienzo) y como seres interesados en aprender que gestionan espacios para cualificarse a nivel profesional y personal, y tener esto en cuenta para identificar lo que efectivamente aporta el PF en el desarrollo de las AE participantes.

6.2.2 Cumplimiento del plan de trabajo

Se refiere al cumplimiento de las actividades propuestas en el año 2020 desde el diseño del Programa de Fortalecimiento. Para identificar esta situación, se hizo revisión de los informes presentados por el programa al finalizar la implementación del año y además se realizó un grupo focal con el equipo de implementación.

Nivel de cumplimiento de las actividades propuestas desde el diseño del programa: inicialmente, para el año 2020 el programa se iba a implementar en modalidad presencial, proponiendo dos encuentros al mes en cada centro infantil con el fin de desarrollar las rutas de trabajo con el equipo dinamizador. Debido a la situación de la pandemia generada por COVID-19, el equipo de implementación planteó dos estrategias: una mixta, es decir, encuentros presenciales y virtuales, y otra virtual; y por motivos del confinamiento obligatorio se define que para el año 2020 la modalidad de atención fuera virtual, con encuentros quincenales por sede y encuentros grupales para todas las sedes una vez al mes.

En el Documento de Sistematización del Programa de Fortalecimiento (p.43), se explica que:

⁸ Los nombres de las cualificaciones en el marco del servicio de atención integral a la primera infancia y las cualificaciones autogestionadas fueron tomados textualmente de las respuestas dadas por las AE.

El plan de trabajo tuvo modificaciones iniciando la contingencia nacional por la pandemia. Al inicio del año fue proyectado con estrategias y actividades presenciales en el territorio y en los centros infantiles; luego fue modificado pensando en un escenario completamente virtual durante el año y otro escenario mixto, donde se contemplaba la posibilidad de hacer algunos encuentros presenciales con las medidas de seguridad que se definirían a nivel nacional. Finalmente, el Programa de Fortalecimiento se llevó a cabo mediante la virtualidad en su totalidad, representando un reto para los profesionales del equipo territorial y para todos los agentes educativos participantes.

Lo anterior estaba pensado antes de iniciar la implementación, la que para el año 2020 inició en el mes de abril. A continuación, se presenta el plan de trabajo virtual definido por el programa en el 2020:



Gráfico 35: plan de trabajo PF 2020. Fuente: documento de Sistematización del Programa de Fortalecimiento.

De acuerdo con lo reportado por el equipo de implementación, el plan de trabajo se cumplió en más del 100%

Conclusiones: con lo evidenciado en la sistematización del Programa de Fortalecimiento 2021, y lo aportado por los actores, puede concluirse lo siguiente con respecto al cumplimiento del plan de trabajo:

- Al iniciar el año 2020 la modalidad de la implementación del programa era presencial, y la pandemia por COVID-19 obligó el cambio a la atención virtual, lo que implicó redefinir tiempos, espacios y metodologías para llevar a cabo el plan de trabajo. Esto no se considera como una desviación porque cuando se realizaron cambios en la modalidad de la implementación no se había dado inicio al programa y no había sido socializado con las AE participantes.

- El plan de trabajo se cumplió al 100%

Hallazgos: aunque en distintos momentos los actores han expresado que la modalidad presencial es la de su predilección para llevar a cabo los procesos del programa, en la

virtualidad el equipo de implementación logró cumplir con el plan de trabajo apoyado por la participación y vinculación de las AE en el proceso.

6.2.3 Identificación de desviaciones

Se identificó con los actores las situaciones que resultaron distintas a como se había propuesto en el plan de trabajo del Programa de Fortalecimiento en el 2020.

Logros, fases y componentes alcanzados de manera distinta a como fue prevista: de acuerdo a los resultados de los informes y a lo expresado en el grupo focal por el equipo de implementación, hubo dos situaciones que se dieron de manera diferente:

Tiempos y fechas de algunos acompañamientos y mentorías: debido a situaciones eventuales, generalmente relacionados con cambios dados desde el programa Buen Comienzo, por ejemplo, reuniones extraordinarias, interventorías no programadas con anterioridad o entrega de paquetes nutricionales a las familias, algunos encuentros del PF debieron reprogramarse y realizarse en tiempos distintos a los planteados inicialmente.

Un ciclo adicional de acompañamiento y mentoría: con el fin de que los equipos dinamizadores socializaran al equipo de implementación los resultados de la prueba de usuario de cada centro infantil, se realiza una mentoría adicional.

Conclusiones: con respecto a la identificación de desviaciones del plan de trabajo, puede concluirse que:

- Los **logros y las fases** del programa **no tuvieron desviaciones**.
- Se identifican **desviaciones** en los **acompañamientos y mentorías:** cambios en tiempos y fechas con algunos equipos dinamizadores y cambios en la cantidad, con un encuentro adicional para el total de equipos dinamizadores.

Hallazgos: las desviaciones no están consideradas dentro de los resultados presentados por el equipo de implementación en el 2020; por tanto, esta información fue identificada en el grupo focal realizado con este equipo.

Se presenta la oportunidad de incluir las desviaciones en los informes de resultados porque permiten identificar aquello que resultó distinto a cómo se planteó y las razones, aportando argumentos para hacer ajustes para otras implementaciones del programa. También, ir identificando las desviaciones en el momento a momento del proceso permite ir ajustando y “corrigiendo” antes de que se conviertan en situaciones de mayor envergadura que no puedan solucionarse.

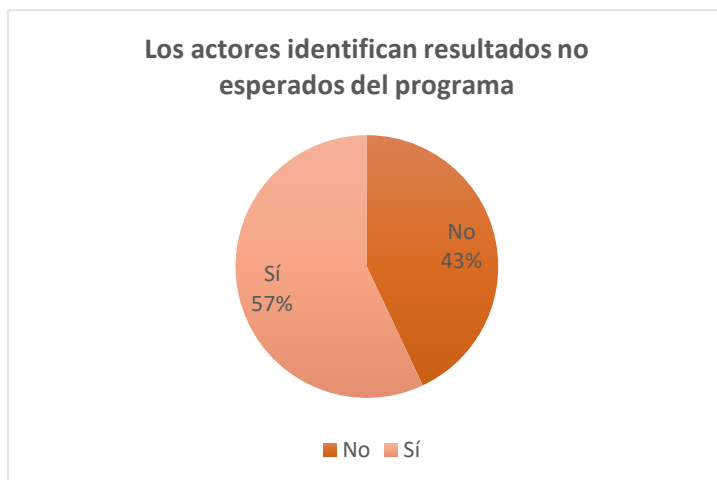


Gráfico 36: resultados no esperados. Fuente: elaboración propia.

6.2.4 Resultados no esperados

Se entiende como aquellos resultados que no estaban dentro de los objetivos del programa.

Identificación de resultados no esperados por parte de los actores: al preguntarles a los actores si identificaron resultados no esperados en la implementación del 2020, el 57% expresaron que sí, mientras 43% expresaron que no.

Los actores que identifican resultados no esperados en el Programa de Fortalecimiento, consideran que fueron 3:

Trabajo en equipo y solidaridad entre las AE de los centros infantiles, lo que se evidencia en la consolidación de equipos de trabajo para el desarrollo de las distintas propuestas del programa y por fuera del programa.

Fortalecimiento de competencias personales: aspectos socioemocionales de las AE participantes e implementación de aprendizajes en su vida personal: “Me sirvió para fortalecer aspectos emocionales y desde los ámbitos personales”. (AE #4)

Propuesta de soluciones de los centros infantiles a las situaciones identificadas, más allá de lo propuesto en el Programa de Fortalecimiento. Hubo centros infantiles que además de la solución creada en el marco del PF, propusieron una segunda solución y la gestionaron sin el acompañamiento del equipo de implementación del PF, pero aplicando la metodología aprendida de incubación de soluciones y generación de prototipos.

Conclusiones de los resultados no esperados del Programa de Fortalecimiento: lo expresado por los actores lleva a concluir:

- **57% identifica** que en el año 2020 el PF tuvo **tres resultados no esperados: trabajo en equipo y solidaridad** del total de AE de los centros infantiles, **fortalecimiento de competencias personales** de las AE (socioemocionales y de autogestión) y **centros infantiles que promovieron soluciones** a situaciones identificadas, **distintas a las propuestas en el programa.**

- El **equipo de implementación** expresó que logró **aprender acerca de competencias del siglo XXI, de incubación de soluciones y de distintas herramientas y recursos tecnológicos para el acompañamiento a las AE en el proceso.** Esto se determina como otro resultado no esperado.

Hallazgos: se identifica que en la evaluación final realizada en el Programa de Fortalecimiento 2020 no se tienen en cuenta los resultados no esperados, razón por la que este componente se identifica a partir de lo expresado por los actores en la presente evaluación externa de resultados, pero no se cuenta con información secundaria para este análisis.

Se presenta la oportunidad de incluir los resultados no esperados en siguientes implementaciones; esto permite dar cuenta de aquello que no estaba dentro de los objetivos del programa pero que como efecto de la implementación surge.

6.2.5 Participación de los actores

Se refiere a la asistencia y participación de los actores en las convocatorias del Programa de Fortalecimiento. Esta información es recogida a partir de las respuestas de los actores participantes de la presente evaluación de resultados y en algunos casos se compara con información secundaria del programa.

Asistencia de los actores a las sesiones convocadas: en la presente evaluación de resultados se entiende la asistencia como la presencia de las agentes educativas en los encuentros teniendo como evidencias el diligenciamiento del instrumento de registro y la conexión virtual establecida.

Como fue mencionado anteriormente, de acuerdo con lo aportado por el equipo de implementación, se identifica que la evidencia de la participación de las AE en el Programa de Fortalecimiento 2020 es su asistencia a las experiencias propuestas, es decir, en el Programa de Fortalecimiento asistencia y participación son similares.

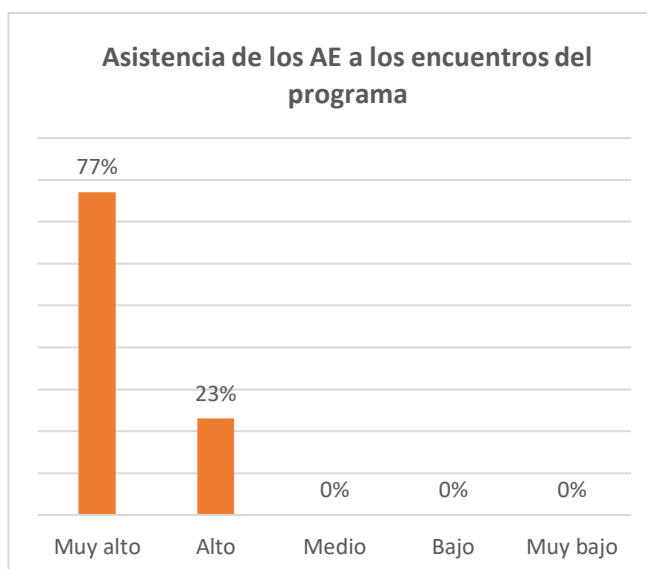


Gráfico 37: asistencia de los AE al PF. Fuente: elaboración propia.

El gráfico #37 apoya lo concluido: “el promedio de participación de los agentes educativos de Medellín fue del 95,1%” (Documento de Sistematización del Programa de Fortalecimiento, p. 39).

Al preguntarles a los actores por el nivel de asistencia que a su consideración tuvieron las AE en los encuentros del programa, expresaron que:

76% de AE tuvieron un nivel de asistencia muy alto y siempre asistieron a los encuentros porque se sintieron motivados "atrapada por las estrategias tan innovadoras y dinámicas y cálidas"⁹ (AE #4).

23% de AE tuvieron un nivel alto al asistir casi siempre y exponen que lo hicieron así porque "faltó más responsabilidad" AE#7, porque se cruzaron los tiempos con otras responsabilidades laborales o porque en ocasiones se desconcentraban.

El promedio de asistencia de las AE a los encuentros fue del 94%, lo que es coherente con el resultado reportado por el equipo de implementación: 95,1%

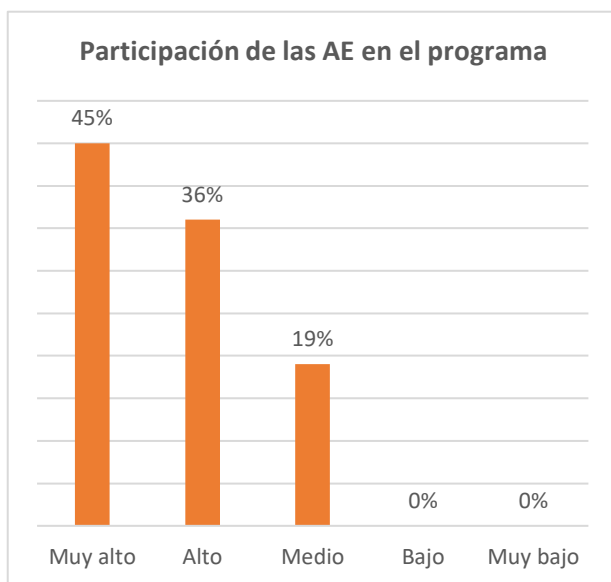


Gráfico 38: satisfacción AE en el PF. Fuente: elaboración propia.

Participación de las AE en las sesiones convocadas: la participación es entendida como los aportes, respuestas y propuestas realizados por las AE en los encuentros del PF.

Al preguntarles a los actores por el nivel de participación que a su consideración tuvieron las AE en los encuentros del programa, expresaron que:

45% de AE participaron en un nivel muy alto en los encuentros, manteniendo una participación activa de manera autónoma o motivada por el equipo de profesionales que acompañaron el proceso, "Cada uno de los encuentros fueron motivadores y eso estimulaba mi participación" AE#4.

36% de AE tuvieron un nivel alto participando casi siempre y exponen que lo hicieron así porque generalmente expresaban sus opiniones: "Participé en la mayoría de los encuentros, aunque considero que pude haber dicho y manifestado más aspectos importantes". AE#11.

19% de AE participaron en un nivel medio, pues algunas veces participaron y les faltó hacerlo de manera más activa. Una de las AE expresó que "a veces teníamos que hacer varias cosas a la vez" (AE#17), refiriéndose a una situación recurrente en el 2020 relacionada con que en la prestación del servicio de educación inicial se solicitaban informes, encuentros, reuniones y otras de manera extraordinaria, lo que le implicaba a las AE participantes del programa realizar multitareas.

⁹ Con estrategias innovadoras la AE #4 se refiere a la metodología de acompañamiento del equipo de implementación del PF, basada en encuentros quincenales con los AE participantes de cada centro infantil, el uso de herramientas digitales y la implementación de la metodología de edublocks para hacer más dinámicos los encuentros de cada ruta. En el apartado 7.3 se amplía información de las técnicas empleadas en el PF.

El promedio de participación de las AE a los encuentros considerado por los actores fue del 86 %, que comparado con el 95,1% reportado por el Programa en el 2020 presenta una diferencia del 9%

Conclusiones: con lo expresado por los actores se concluye que:

- Con relación a la asistencia **77%** de las AE tuvieron un nivel **muy alto** de asistencia y **33%** tuvo un nivel de asistencia **alto**.

- El **promedio** de **asistencia** fue del **94%**.

- El nivel de **participación** de las AE fue **45%** en un **nivel muy alto**, **36%** **alto** y **19%** **medio**.

- El promedio de participación fue del 86%.

Hallazgos: en la evaluación externa de resultados se considera la asistencia como el registro que hacen las AE para evidenciar su presencia en los encuentros y demás convocatorias realizadas por el equipo de implementación del Programa de Fortalecimiento; y la participación hace referencia a la respuesta a las preguntas formuladas, a las intervenciones realizadas y otras acciones que dan cuenta de la vinculación y apropiación de las AE con las temáticas y reflexiones de los encuentros del PF.

Al comparar el resultado de asistencia a los encuentros con el resultado de participación se evidenció una diferencia del 9%, esto, debido a que las AE expresan que, en distintas ocasiones, se les presentaba reuniones extraordinarias del Programa Buen Comienzo con los encuentros y mentorías del Programa de Fortalecimiento y algunos AE expresaron que debían continuar conectados de manera virtual a los encuentros del programa mientras cumplían con el producto requerido, en ocasiones tener dos pantallas conectadas a la vez, e incluso desconectarse de los encuentros para cumplir con lo requerido por Buen Comienzo.

Se presenta entonces una oportunidad para el programa y es identificar la participación de las AE en los encuentros, más allá de la asistencia, y definir la manera de medirla, que permita identificar situaciones o eventualidades que estén influyendo en la vinculación de las AE en el proceso.

6.2.6 Afectación del confinamiento social generado por la pandemia, en los resultados del Programa de Fortalecimiento en el 2020.

El Programa de Fortalecimiento durante el 2020 se vio afectado de muchas maneras por el confinamiento social obligado por la pandemia generada por COVID 19: cambios de modalidad presencial a virtual, cambios en el plan de trabajo inicialmente propuesto, horarios, entre otros.

A los actores participantes de la presente evaluación de resultados se les preguntó por la afectación que ellos consideraron que tuvo dicho confinamiento en los resultados del Programa de Fortalecimiento en el 2020.

Nivel de afectación del confinamiento social en el Programa de Fortalecimiento durante el 2020: es considerado como aquellos resultados en los que influyó el confinamiento y que, si este no se hubiera presentado, esos resultados hubieran sido diferentes.

Los actores identificaron un nivel medio de afectación de la pandemia en los resultados del programa durante el 2020. Hay un elemento común en lo expresado y es la virtualidad como la modalidad a la que la pandemia obligó al programa para que pudiera realizarse en el año 2020:

23% expresaron que el confinamiento tuvo un nivel de afectación alto porque en la modalidad virtual no se logró tener contacto directo con los niños, las niñas y las familias y contar con sus aportes para la identificación de soluciones a situaciones del entorno.



Gráfico 39: afectación de la pandemia en los resultados del PF. Fuente: elaboración propia.

36% asignaron un nivel medio de afectación porque a pesar de la virtualidad, pudieron

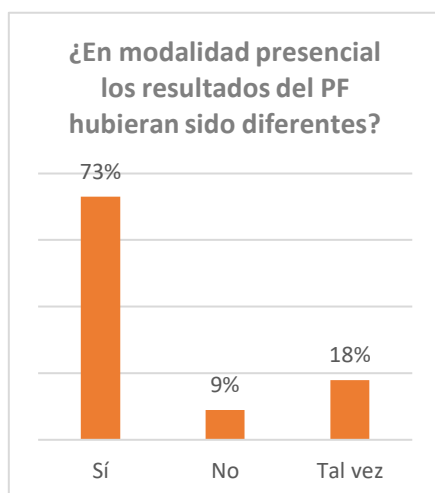


Gráfico 40: resultados del PF en presencialidad. Fuente: elaboración propia.

concretarse espacios de trabajo en el programa, pero consideran que en la presencialidad hubiera tenido mejores resultados.

23% consideran una afectación baja, porque el programa fluyó de acuerdo a lo proyectado a pesar de la pandemia.

18% asignaron un nivel de afectación muy bajo porque no sólo no afectó de manera negativa los resultados del programa, sino que permitió reconocer nuevas formas de comunicarse, crear y trabajar desde la virtualidad y encontrar de manera más fácil los espacios para realizar los encuentros, lo que en la presencialidad hubiera tenido mayor dificultad.

Al preguntarles a los actores si consideraban que los resultados del Programa de Fortalecimiento 2020 hubieran sido diferentes en la modalidad presencial, se identifica lo siguiente:

73% considera que en la presencialidad los resultados del Programa de Fortalecimiento hubieran sido diferentes; para unos los resultados serían mayores al aportar en la concentración, dedicación y comunicación de las AE; para otros los resultados serían menores al no contar con la oportunidad de explorar y conocer la modalidad de trabajo virtual y el reconocimiento de herramientas virtuales.

9% considera que en la presencialidad los resultados no serían diferentes porque sin importar la modalidad se hubieran logrado fortalecer las competencias del siglo XXI.

18% considera que tal vez porque la socialización y trabajo frente a frente aporta a construir mejores soluciones educativas.

Conclusiones: con respecto a la afectación del confinamiento social en el PF durante el 2020:

- Los **actores** asignaron un **nivel medio de afectación** de resultados debido al **confinamiento social** producido por la pandemia por COVID-19.

- El **nivel de afectación** fue considerado así: **23% nivel alto, 36% nivel medio, 23% nivel bajo y 18% nivel muy bajo.**

- La percepción de los actores acerca de los **resultados** que hubiera tenido el programa en **modalidad presencial**, se resumen así: para el **73%** los resultados **sí** hubieran sido diferentes, para el **9%** no lo hubieran sido y para el **18% tal vez.**

- El fortalecimiento de las competencias del siglo XXI, específicamente el **manejo de tecnologías digitales**, pudo verse afectado por el confinamiento social, pues como algunos actores lo expresaron, de no ser por esta situación no se hubiera logrado fortalecer el reconocimiento y uso de las distintas herramientas tecnológicas y encontrar nuevas formas de comunicarse más allá de lo presencial “la pandemia nos ayudó a fortalecernos en muchos aspectos y no frenó nuestro aprendizaje y ganas de aprender cosas nuevas” AE# 13.

Hallazgos: en los informes de resultados reportados por el equipo de implementación no se evidencia reflexiones con los actores acerca de la afectación del confinamiento social generado por la pandemia a causa de COVID-19 en el Programa de Fortalecimiento.

En lo expresado por los actores en la Evaluación de Resultados, se identifica que el paso de la modalidad presencial a la virtual como consecuencia del confinamiento social, obligó a los agentes educativos a aprender distintas herramientas virtuales que les permitiera continuar prestando el servicio de educación inicial a las niñas, niños y sus familias. En el PF el enfoque metodológico permitió realizar los encuentros empleando distintas herramientas virtuales para darle mayor interacción y además darlas a conocer a las AE para que luego ellos pudieran replicarlas en sus encuentros pedagógicos. El PF aportó, pero no fue el único proceso por el cual las AE fortalecieron sus competencias en el manejo de tecnologías digitales, pues debido a la modalidad virtual, los mismos agentes educativos también gestionaron el aprendizaje de estas herramientas.

Aunque en distintos momentos se ha evidenciado que las AE optan por la presencialidad como la mejor modalidad para implementar el programa, el hecho de que las AE hayan fortalecido sus competencias en el manejo de tecnologías digitales abre otras posibilidades con las que no se contaban antes del confinamiento social; por ejemplo, realizar algunos encuentros virtuales con las AE. Con relación a esto, en la información secundaria del programa se propone:

En el momento que se supere la contingencia nacional por la pandemia y los programas vuelvan a la presencialidad, podría ser una oportunidad para incluir la virtualidad como un complemento para el desarrollo de las estrategias, teniendo en cuenta los aprendizajes y las habilidades que se han logrado adquirir. La presencialidad sigue siendo, hasta ahora, la mejor opción para el desarrollo de procesos de innovación con agentes educativos por el acompañamiento cercano y la interacción que se logra en el territorio y en las sedes, además, genera un escenario más favorable para la implementación de las ideas de solución, las pruebas, la observación y el mejoramiento continuo. (Documento de Sistematización del Programa de Fortalecimiento 2020, p. 34).

Y lo anterior ha sido confirmado en lo aportado por los actores.

6.3 METODOLOGÍA

Hace referencia al proceso llevado a cabo para la implementación del PF en el año 2020. Se tiene en cuenta el tiempo empleado para ello, el acompañamiento y estrategias definidas por el equipo de implementación en el programa y las herramientas y recursos seleccionados.

6.3.1 Tiempos de implementación del PF

Para identificar los tiempos de implementación del programa se tuvo en cuenta la propuesta del plan de trabajo y la valoración de las fases de preparación para el cambio y movilización para el cambio por parte de los actores.

Cabe resaltar que, en la identificación de acciones y tiempos de las fases seleccionadas, se priorizan aquellas en las que participaron las AE, es decir, no se tiene en cuenta los tiempos y acciones realizadas por el equipo de implementación para alistar los encuentros o realizar informes.

Implementación del PF 2020: el proceso inició en enero y finalizó en diciembre y se realizó a partir de las siguientes fases:

FASES	DESCRIPCIÓN	PERIODO DE EJECUCIÓN
1 Alistamiento	Preparación, formalización de acuerdos de voluntades y plan de trabajo.	Enero-febrero
2 Preparación para el cambio	Enganche de las AE en el Programa y levantamiento de la información de la línea base del proceso.	Febrero-abril
3 Movilización para el cambio	Implementación de las rutas para el desarrollo de competencias en agentes educativos, la generación de soluciones creativas a problemas identificados y el acompañamiento y mentoría por parte de los profesionales del equipo de fortalecimiento.	abril-noviembre

4	Seguimiento evaluación	y	Verificación del cumplimiento de los objetivos y las estrategias planteadas en cada una de las fases.	Abril-diciembre
---	-------------------------------	---	---	-----------------

Gráfico 41: implementación PF 2020. Fuente: Documento de Sistematización del Programa de Fortalecimiento, p. 39.

Teniendo en cuenta que, en la presente evaluación de resultados la fase # 3 *Preparación para el cambio* y # 4 *mobilización para el cambio* fueron en las que se implementaron las acciones con los equipos dinamizadores de los centros infantiles, fueron también las que se propusieron valorar con los actores.

Las fases mencionadas se desarrollaron entre abril y noviembre de 2020. A continuación, se identifica el tiempo empleado en cada una de estas:

FASES	DESCRIPCIÓN	ACCIONES	DURACIÓN	CANTIDAD	FRECUENCIA	TIPO
2	Preparación para el cambio	Experiencia de reconocimiento de AE de los centros infantiles y el equipo dinamizador.	2 horas	1	Única vez	Grupal
		Levantamiento de información de la línea base, que implicó:	2 horas	2	Única vez	Grupal
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Implementación de instrumentos a agentes educativos para la perfilación de las competencias del siglo XXI. ✓ Aplicación de instrumento para lectura del contexto de cada centro infantil con las AE (narrativas). 				
		Encuentros grupales con los AE de equipos dinamizadores para la socialización y análisis de la información de la línea base.	2 horas	1	Única vez	Equipo dinamizador
TOTAL			7 ½ horas			

3	Movilización para el cambio	Implementación de las rutas para el desarrollo de competencias en agentes educativos, la generación de soluciones creativas a problemas identificados y el acompañamiento y mentoría por parte de los profesionales del equipo de fortalecimiento.	Implementación de la ruta para el desarrollo de competencias en agentes educativos (RDC).	2 horas	3	Bimestral	Grupal
			Implementación de la ruta para la generación de soluciones creativas a problemas identificados y priorizados en cada centro infantil, ruta de incubación de soluciones (RIS).	2 horas	3	Bimestral	Grupal
			Implementación de la ruta de acompañamiento y mentoría por parte de los profesionales del equipo de implementación (RAM). Definición de la línea de salida del Programa para la identificación de resultados y cambios generados a partir de la implementación; al igual que en el levantamiento de la línea base. Implicó: ✓ Implementación de instrumentos a agentes educativos para la perfilación de las competencias del siglo XXI. ✓ Aplicación de instrumento para lectura del contexto de cada centro infantil con las AE (narrativas).	1 ½ horas	8	Bimensual	1 Individual 7 Equipo dinamiador

		✓ Encuentros grupales con los equipos dinamizadores para la socialización y análisis de la información.				
		TOTAL	24 horas			
		TOTAL HORAS	32 horas			

Gráfico 42: fases PF 2020. Fuente: Documento de Sistematización del Programa de Fortalecimiento, p. 14 y 22-26.

El anterior gráfico evidencia las experiencias convocadas por el equipo de implementación, en los que participaron las AE. Sin embargo, en la ruta de incubación de soluciones, y con el fin de que cada centro infantil avanzara en la propuesta de prototipos educativos, las AE debieron participar de distintas acciones por fuera de los tiempos dirigidos, que no están considerados y de los que no se cuenta con datos específicos.

Nivel de acuerdo de los actores con los tiempos de dedicación requeridos por el programa por parte de las AE (fases preparación para el cambio y movilización para el cambio): con los tiempos de dedicación requeridos por el programa, los actores se muestran en un 91% de acuerdo:

55% se encuentra en un nivel de acuerdo muy alto porque consideran que en el tiempo dispuesto se cumplen los objetivos del programa sin recargar a las AE de tareas o compromisos y conservando su interés en los encuentros, “siento que este tipo de procesos requieren permanencia en el acompañamiento, lo cual sucedió en fortalecimiento” AE#5.

41% se encuentra en un nivel alto y consideran que el programa estipuló de manera adecuada los tiempos, pero en ocasiones se cruzaban con otras actividades de Buen Comienzo "Muy bueno el tiempo, lástima que se cruzaba en ocasiones con distintas actividades de Buen Comienzo" AE#14, lo que generaba dificultades a las AE para cumplir con lo propuesto. Además, una de las profesionales del equipo de implementación (#1) expresa que "El tiempo en la virtualidad se hace muy extenso, por el contrario, en la presencialidad, fácilmente podíamos estar 4 o 5 horas en los centros infantiles y no se sentía tan extenso", aduciendo situaciones de percepción del tiempo en modalidad virtual o presencial.

4% están medianamente de acuerdo con los tiempos empleados porque consideran que agrega carga laboral a las AE y más tiempo frente al computador, haciendo referencia a la

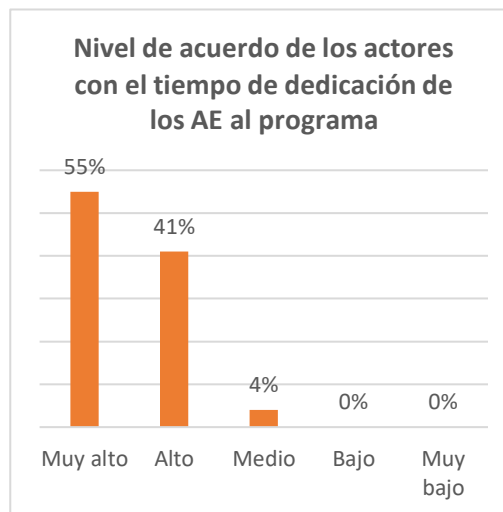


Gráfico 43: acuerdo de los actores con el tiempo de implementación. Fuente: elaboración propia.

suma de tiempo que permanecían frente a una pantalla en el día a día incluyendo la dedicación al PF “En ocasiones era muy tenso tanto tiempo en el computador, aunque las actividades realizadas nos motivaban” AE#11.

Conclusiones: con respecto a los tiempos de implementación del programa en el 2020, se concluye que:

- Las AE participaron en 18 experiencias:
 - 1 experiencia individual.
 - 8 experiencias de equipo dinamizador.
 - 9 experiencias grupales.
- El tiempo formal empleado por cada agente educativo en el proceso fue de 32 horas.
- El promedio de participación mensual de cada agente educativo fue de 4 horas.
- Existe otra cantidad de tiempo dedicado por el equipo dinamizador para realizar acciones de Fortalecimiento de los centros infantiles, pero no se cuenta con datos exactos de ello.
- 91% de actores se encuentra de acuerdo con los tiempos de dedicación de las AE propuestos por el PF: 55% en un nivel muy alto, 41% en un nivel alto y 4% en un nivel medio.

Hallazgos: el PF cumplió con lo definido en las fases con relación a los encuentros y los tiempos con las AE.

Se evidencia una oportunidad para el programa y es identificar la cantidad de horas extra que invierten las AE en el desarrollo de actividades por fuera de los encuentros y tiempos formalmente convocados por el equipo dinamizador, pues esto permite contar con datos más exactos de la cantidad de horas empleadas por las AE en el programa y la cantidad de horas requeridas para cumplir los objetivos y resultados propuestos.

También, se identifica que las AE estuvieron de acuerdo con los tiempos de implementación del PF, pero hay situaciones de la prestación del servicio de atención a los niños y las niñas, especialmente convocatorias extraordinarias por parte de Buen Comienzo que hicieron que en ocasiones se cruzaran y generaran sobre cargas a las AE.

Finalmente, se evidencia que la adaptación a la virtualidad en ocasiones generó en las AE sobre-exposición al trabajo en pantallas.

6.3.2 Herramientas y recursos empleados en el PF

Con la implementación de la metodología virtual en el PF durante 2020, los materiales empleados para llevar a cabo los encuentros fueron virtuales y digitales.

De esta manera, distintas herramientas fueron empleadas de acuerdo a la intencionalidad en los encuentros grupales, por equipo dinamizador o individuales. También acordes con la ruta desarrollada: desarrollo de competencias, incubación de soluciones y acompañamiento y mentoría.

A continuación, se exponen algunas herramientas empleadas en los encuentros con las AE y luego la valoración que realizaron los actores acerca de estas.

Selección de herramientas y recursos para el acompañamiento a AE: de acuerdo a lo expresado en diálogo espontáneo con la coordinación del programa, algunas herramientas usadas fueron las siguientes:

Herramienta /recurso	Descripción	Uso en el PF 2020
Zoom	Software de videoconferencias que permite identificar a cada uno de los participantes que se unen, compartir mensajes en tiempo real, enviar y recibir contenido y en general trabajar de manera colaborativa.	Los encuentros por equipos dinamizadores de los centros infantiles de la Ruta de acompañamiento y mentoría se realizaron en zoom.
Grupo de Facebook	Espacio dentro de la red social Facebook con el fin de convocar a distintos usuarios con intereses comunes para se comuniquen, compartan comentarios acerca de un mismo tema, recursos e información en general. Cualquier usuario de Facebook puede crear un grupo.	Se creó un grupo de Facebook del PF al que se invitó a todos las AE que hicieron parte del programa en el 2020: lo anterior con la intención de generar interacciones de manera espontánea y en ocasiones promovidas por el equipo de implementación quienes plantearon preguntas y retos promoviendo la participación de las AE . También se publicó contenido de interés del programa, por ejemplo, acerca de las competencias del siglo XXI e invitaciones a eventos relacionados con educación inicial.
Facebook live	Permite la transmisión en vivo de conferencias, paneles de reflexión, discusiones acerca de temas de interés a través de la cuenta de un usuario, y la posibilidad para que quienes se vinculen realicen comentarios, preguntas y reacciones en tiempo real.	Esta herramienta fue usada para los encuentros grupales de las rutas de desarrollo de competencias e incubación de soluciones con las AE de los equipos dinamizadores de cada uno de los centros infantiles participantes del PF.
Grupos de whatsapp	Espacio dentro de la red social whatsapp con el fin de agrupar a distintos usuarios a partir de intereses comunes. Este puede ser un espacio más privado que facilita la comunicación y toma de decisiones de equipos de trabajo, pues permite el intercambio de mensajes y una respuesta más rápida de los interlocutores.	El equipo de implementación generó un grupo de whatsapp por cada equipo dinamizador de los centros infantiles. De esta manera, aseguraron la confirmación de fechas y horarios de encuentros, a la vez que información general.
Murales colaborativos virtuales	Espacios virtuales en los que se convoca a los participantes a exponer sus pensamientos, ideas, opiniones y recursos acerca de un tema específico, generando interacción y la exposición gráfica de lo aportado. Algunos murales colaborativos virtuales son:	En los distintos encuentros , tanto grupales como por equipo dinamizador , el equipo de implementación fomentó la participación de las AE en murales colaborativos virtuales, especialmente en padlet, mentimeter y mural.

	Mural Ly Padlet Mural Glogster Mentimeter Lino	
Recursos audiovisuales	Presentaciones, videos, podcast, tarjetas, imágenes, infografías, entre otras que permite la visualización de ideas, aportes y temáticas de manera dinámica.	En el programa se emplearon distintos recursos audiovisuales para apoyar los encuentros y motivar la participación de las AE, garantizando en cada encuentro una tarjeta para convocar a las AE y la presentación con los temas a abordar.

Gráfico 44: herramientas y recursos PF. Fuente: elaboración propia con los datos aportados en conversación con la coordinadora del PF 2020.

Nivel de acuerdo de los actores con las herramientas y recursos para el acompañamiento a las AE:

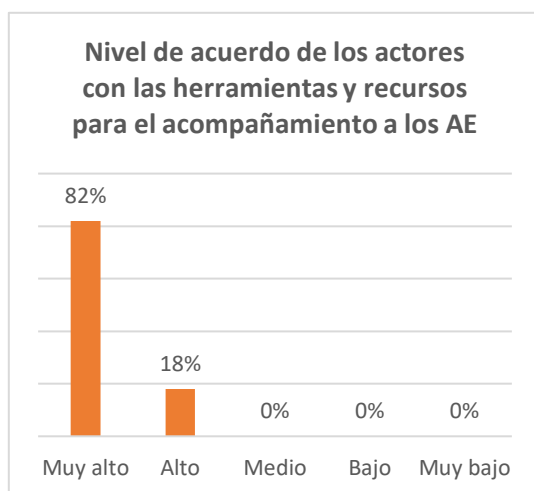


Gráfico 45: acuerdo recursos y herramientas PF. Fuente: elaboración propia.

las AE, equipo de implementación y entidades proponentes se evidencian de acuerdo con las herramientas y recursos empleados en el PF.

Quienes se encuentran en un nivel muy alto de acuerdo (82%) expresan que lo empleado aportó mucho al programa, pues "uno de los factores de éxito de este proceso radica en la calidad y pertinencia de las herramientas utilizadas por el equipo" AE#4 y "Motivaron la participación y fueron fundamentales en el desarrollo de competencias de las AE" EP#1.

El 18% que se encuentra en un nivel alto de acuerdo con las herramientas y materiales utilizados en el programa expone que fueron

apropiados para el desarrollo de las actividades, pero en ocasiones se dificultó el uso de estas y aprender a manejarlas (AE# 12 y 17). También, un integrante del equipo dinamizador expresó que "una única cuenta de zoom no era suficiente para hacer los acompañamientos a las AE" EI #3.

Conclusiones: con relación a las herramientas y recursos empleados en el programa para acompañar a las AE, se puede concluir:

- En el 2020 el PF empleó **herramientas y recursos virtuales** para el **acompañamiento** de los procesos con las AE. Las más usadas fueron: zoom, grupo de Facebook, Facebook live, grupos de whatsapp, murales colaborativos virtuales y recursos audiovisuales.
- El total de actores participantes de la Evaluación de resultados se mostraron de acuerdo con las herramientas y recursos virtuales empleados.
- **82%** de los actores manifestó un **nivel muy alto de acuerdo**, mientras que un **18%** manifestó un **nivel alto**.

Hallazgos: las herramientas y recursos empleados por el programa para acompañar en la virtualidad a las AE fueron muy importantes para el proceso, de acuerdo por lo expresado por los mismos actores. Con la apropiación y uso de estos, se logró contar con la vinculación de las AE y la participación en los encuentros.

Se presenta la oportunidad para el programa de acompañar de manera individual a aquellas AE quienes tuvieron dificultades para apropiarse y usar las herramientas y recursos tecnológicos dispuestos en el proceso; también, la identificación de cantidades de accesos y cuentas a disponer para que el equipo de implementación pueda contar con los recursos requeridos para hacer el acompañamiento a las AE.

6.3.3 Acompañamiento del equipo de implementación

Se tiene en cuenta el apoyo, asesoría y disposición del equipo de implementación para acompañar al equipo dinamizador en el proceso, valorado por los actores.

Satisfacción de los actores con el acompañamiento del equipo de implementación a las AE: los actores evidencian satisfacción con el acompañamiento 86% en un nivel muy alto y 14% en un nivel alto.



Gráfico 46: satisfacción acompañamiento AE.
Fuente: elaboración propia.

Para las AE la satisfacción es del 100% y lo argumentan en la calidad humana del equipo, el conocimiento que tienen acerca de las temáticas y de la educación inicial, la creatividad y la disposición para acompañar los procesos de las distintas sedes "Por la Calidad humana, el respeto y la paciencia para acompañarnos en cada experiencia" AE#11.

Para el equipo de implementación y las entidades proponentes la satisfacción es 88% aduciendo "Alta calidad técnica, compromiso y persistencia para mantener a las AE motivados todo el tiempo" EP#1; el 12 % que valoraron como alto el acompañamiento expresan que hubo algunas situaciones relacionados con la cantidad de talento humano para la implementación "Al inicio de la pandemia no hubo presencia de la profesional en pedagogía. Aunque se sacó adelante la planeación y virtualización del programa, hubiera sido de gran aporte la visión pedagógica en ese momento complejo". EI #2, razón por la que no valoraron en un nivel muy alto este aspecto.

Conclusiones: con respecto al acompañamiento del equipo de implementación a las AE en el PF se identifica que:

- El **total (100%) de AE** se encuentra **satisfecho** con el **acompañamiento** que tuvieron en el programa.

- Las AE valoraron la **satisfacción** con el **acompañamiento** en un **nivel muy alto (100%)**.
- El **equipo de implementación y las entidades proponentes** valoraron la **satisfacción** en un **nivel alto (88%)**.
- Se **destacó** la **calidad humana** del **equipo de implementación**, la **disposición** para apoyar efectivamente a las AE y el **conocimiento** de las temáticas del programa.

Hallazgos: el alto nivel de satisfacción de los actores con el acompañamiento a las AE, especialmente la satisfacción de los mismos AE permite identificar que este aspecto es un punto central en los logros obtenidos por el programa en el 2020.

Se destaca que, aunque hay situaciones como una pandemia que generan dificultades para que el desarrollo de proyectos en general, y específicamente de procesos de cualificación a agentes educativos se dé de la mejor manera, es muy importante generar vinculación y participación de los actores, el acompañamiento y apoyo del equipo que implementa y la propuesta, elementos que para este caso influyeron de manera positiva en distintos aspectos.

A partir de expresiones de los actores se evidencia una relación de la asistencia y participación de las AE en el programa con el acompañamiento del equipo de implementación; estos están directamente relacionados con la calidad del acompañamiento a las AE; es decir, cuando las AE se evidencian satisfechas con el acompañamiento recibido por parte del programa, entonces su nivel de asistencia y participación es mayor. En apartados anteriores ya se había expresado esta relación y también cómo esto afectó de manera positiva los resultados.

6.4 PERCEPCIÓN DE LOS ACTORES ACERCA DEL PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO 2020

Que los actores expresen sus percepciones acerca del programa permite identificar si este entiende y atiende sus necesidades y prioridades, además si a partir de este los participantes desarrollan competencias. De esta manera, se identificaron, por una parte, los logros y aprendizajes, y por otra parte los retos, dificultades y/o resistencias expresadas por las AE, equipo de implementación y entidades proponentes en el PF durante el año 2020.

También, se identificaron las percepciones generales de los actores acerca del PF: aspectos destacados, aspectos que no tuvo en cuenta, propuestas de ajustes al programa y propuestas para fortalecer la educación inicial en Colombia, con los actores mencionados, sumado a los aportes de un grupo de agentes educativos que no participaron directamente de la implementación del programa, pero que hacían parte de los centros infantiles de donde se conformaron los equipos dinamizadores, es decir, agentes educativos indirectos.

6.4.1 Logros y/o aprendizajes de los actores

Las AE, equipo de implementación y representantes de las entidades proponentes dieron su percepción acerca de los logros y aprendizajes que tuvieron a partir del PF.



Gráfico 47: nivel de aprendizajes y logros AE. Fuente: elaboración propia.

Agentes educativas: inicialmente identificaron logros y aprendizajes personales en el 2020 y luego identificaron la influencia del PF en estos. También identificaron los logros y aprendizajes alcanzados en su participación en el PF.

59% de las AE consideran que el nivel de aprendizajes y logros que tuvieron en lo personal durante el 2020 fue muy alto mientras que el 41% consideran que fue alto.

Se evidencian cuatro temas generales en los que se centraron los aprendizajes y logros

personales de las AE:
Aprendizaje de herramientas tecnológicas (30%): para relacionarse y comunicarse con otros, aprender y crear.

Conocimiento propio (25%): características, competencias y talentos propios.

Fortalecimiento de competencias del siglo XXI (25%): creatividad e innovación, resolución de problemas, trabajo en equipo, comunicación.

Aprendizajes para la vida (20%): la importancia de la familia, la generación de soluciones a las situaciones que se presentan en el día a día.



Gráfico 48: aprendizajes y logros personales AE. Fuente: elaboración propia.

Para obtener los aprendizajes mencionados, las AE participaron de distintas cualificaciones (ver gráficos #22, 23 y 24); no obstante, consideran que el PF aportó en los siguientes aspectos:



Gráfico 49: aportes PF aprendizajes y logros personales AE. Fuente: elaboración propia.

Resaltó temas de gestión socioemocional de las AE (41%): al motivar su autoconocimiento y autogestión.

Fomentó la innovación y creatividad de las AE (35%): al permitirles ver las situaciones desde distintas perspectivas y proponer soluciones en distintos contextos.

Dio a conocer nuevas herramientas tecnológicas a las AE (24%).

En el marco del PF, se tuvo en cuenta la percepción de los mismos agentes educativos, del equipo de implementación y de las entidades proponentes, quienes expresaron que el nivel de logros y aprendizajes que tuvieron las AE como participantes del PF se concentra en muy alto el 45%, alto el 41% y nivel medio el 14%

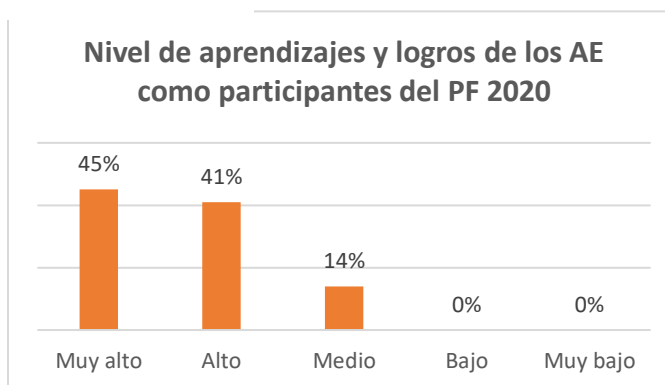


Gráfico 50: nivel de aprendizajes y logros AE en el PF. Fuente: elaboración propia.

Los logros y aprendizajes de las AE en el PF se resumen en:



Gráfico 51: aprendizajes y logros AE en el PF. Fuente: elaboración propia.

Aprendizaje de herramientas tecnológicas (21%): para el desempeño como agentes educativas.

Fortalecimiento de competencias del siglo XXI (52%): resaltando el trabajo en equipo y la creatividad.

Creación de soluciones para el centro infantil (27%): caracterizadas por ser prácticas e innovadoras.

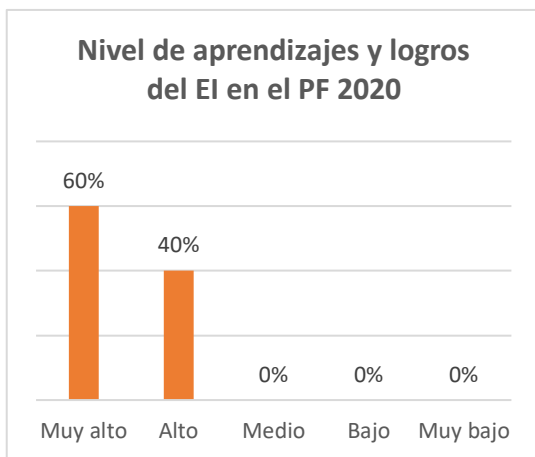


Gráfico 52: aprendizajes y logros EI en el PF. Fuente: elaboración propia.

Se destaca que el EI tuvo logros y aprendizajes en dos sentidos:

Temas del PF: competencias del siglo XXI, la metodología de design thinking y la innovación educativa en general, para acompañar a las AE de los equipos dinamizadores.

Equipo de implementación: para identificar logros y aprendizajes que tuvieron en la implementación del PF, se tuvo en cuenta la percepción del mismo equipo de implementación y de las entidades proponentes.

Con relación a los logros y aprendizajes que tuvo el EI en el PF 2020 expresaron un nivel muy alto el 60% y alto el 40%

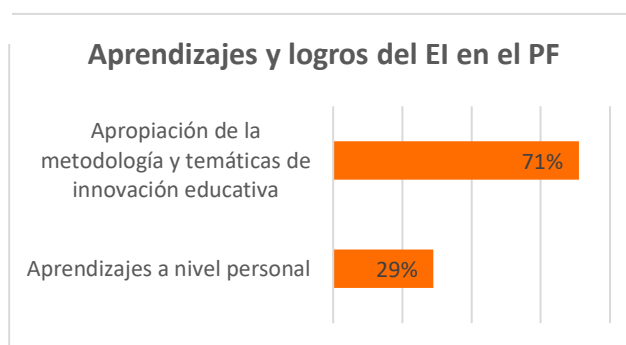


Gráfico 53: aprendizajes y logros del EI en el PF. Fuente: elaboración propia.

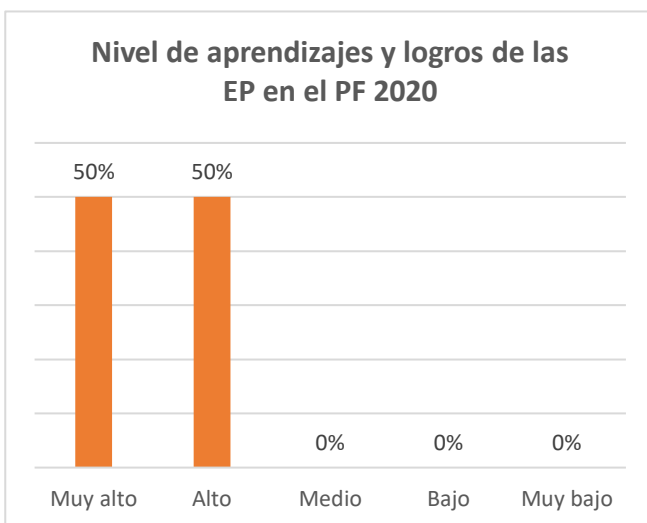


Gráfico 54: nivel de aprendizajes y logros de las EP en el PF 2020. Fuente: elaboración propia.

50% un nivel alto.

A nivel personal: el trabajo en equipo y las habilidades socioemocionales para afrontar situaciones que se presentaron en el día a día de la implementación del PF.

Entidades proponentes: para identificar aprendizajes y logros que tuvieron en la implementación del PF, se tuvo en cuenta la percepción de los representantes de United Way Colombia y Corpoeducación que fueron las entidades proponentes del PF.

50% expresó que los aprendizajes y logros tuvieron un nivel muy alto y

Lo anterior porque se logró “apropiar las rutas propuestas por United Way Colombia y la apuesta de interdisciplinariedad de los componentes para que los agentes idearan las soluciones” EP #1 y porque se logró “comprender que la presencialidad no era la única forma de acompañar a los centros infantiles, lo que permite pensar en posibilidades de ampliar la cobertura a agentes educativos y centros infantiles a través de la virtualidad” EP#2.

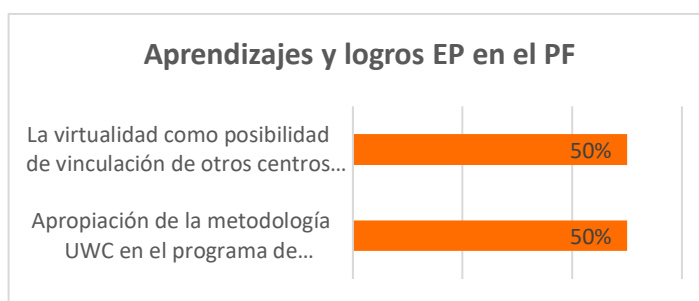


Gráfico 55: aprendizajes y logros EP en el PF. Fuente: elaboración propia.

Conclusiones: con relación a los aprendizajes y logros propuestos por los actores se identifica que:

- A **nivel personal**, las AE perciben que durante el año 2020 tuvieron un nivel de logros y aprendizajes **muy alto 59%** y **alto 41%**, destacando los siguientes: aprendizaje de **herramientas tecnológicas (30%)**, fortalecimiento de **competencias del siglo XXI (25%)**, **conocimiento propio (25%)** y **Aprendizajes para la vida (20%)**.

- **El PF influyó en los logros/aprendizajes de las AE** al resaltar temas de autogestión socioemocional de las AE, fomentar la innovación y creatividad y dar a conocer nuevas herramientas tecnológicas; sin embargo, ellos **también participaron en otros procesos de cualificación y formación que les aportó en este fin** (ver gráficos # 17, 18 y 19).

- Los logros y/o aprendizajes de las AE **en el PF** fueron valorados por los distintos actores en un nivel **muy alto el 45%**, **alto el 41%** y **nivel medio el 14%**, destacando: **fortalecimiento de competencias del siglo XXI (52%)**, creación de **soluciones para el centro infantil (27%)** y **aprendizaje de herramientas tecnológicas (21%)**.

- Los logros y/o aprendizajes del **EI en el PF** fueron valorados por ellos mismos y por las entidades proponentes en un nivel **muy alto 60%** y **alto 40%**; destacándose: aprendizajes en llo personal **(29%)** y la **apropiación de la metodología de innovación educativa (71%)**.

- Los logros y aprendizajes de las **EP en el PF** fueron valorados por los representantes como **muy alto 50%** y **alto 50%**, resaltado en la **apropiación de la metodología de innovación educativa** en el PF y en la identificación de posibilidades de **implementar el programa en la virtualidad**.

Hallazgos: de acuerdo con lo expresado por las AE, el año 2020 fue de muchos logros y/o oportunidades, especialmente porque la pandemia por la enfermedad COVID-19 obligó un

confinamiento social y generó a la educación inicial el reto de continuar atendiendo a los niños, las niñas y las familias de primera infancia, sobre pasando dificultades como que las familias no contaban con dispositivos tecnológicos ni con acceso a internet, o aunque contaran con lo anterior desconocían la manera de usarlos.

Lo anterior llevó a los programas de atención integral a la primera infancia a encontrar distintas soluciones de conectividad que permitiera que las familias de las niñas y los niños continuaran recibiendo acompañamiento de las AE para garantizar que la primera infancia continuara participando de interacciones con los adultos, esenciales para su desarrollo integral. Por esta razón las AE llevaron lo presencial a lo virtual, aprendiendo distintas herramientas virtuales y llevando ellos mismos un proceso de aprendizaje y autodescubrimiento, pues muchos de ellos desconocían el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación.

Por lo anterior, se observó que cuando las AE expresaron los logros y/o aprendizajes a nivel personal por una parte y en el marco de PF por otra parte, no hay una gran diferenciación, puesto que el año 2020 representó la constante generación de soluciones que las llevara a un fin específico: continuar atendiendo a la primera infancia de la mejor manera y desde la virtualidad. El PF aportó al reto que asumieron en su rol como agentes educativas.

Nuevamente se identifica que las AE no diferencian el nivel personal del laboral, tal como apareció en la caracterización. Sin embargo, puntuaron en mayor medida los logros y/o aprendizajes personales que los que se encontraban en el marco del PF.

Con relación a los logros del EI, se corrobora una vez más que las metas que se había propuesto el programa fueron alcanzadas porque el equipo fortaleció sus habilidades personales y además se apropiaron de las metodologías de innovación educativa para el PF.

Finalmente, las entidades proponentes también expresan logros y/o aprendizajes específicos en el PF y es la consolidación de la metodología de innovación educativa que fue probada en el 2020 y que queda definida para las demás implementaciones, y la posibilidad de la virtualidad para otros escenarios donde el PF pueda ser implementado.

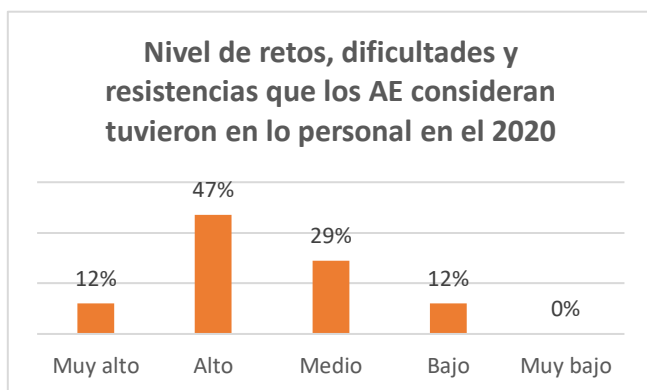


Gráfico 56: nivel de retos, dificultades y resistencias personales 2020 AE. Fuente: elaboración propia.

6.4.2 Retos, dificultades y/o resistencias

Las AE, equipo de implementación y representantes de las entidades proponentes dieron su percepción acerca de los retos, dificultades y/o resistencias que tuvieron a partir del PF.

Agentes educativas: inicialmente identificaron retos, dificultades y/o resistencias personales en el 2020 y luego identificaron la influencia del

PF en estos. También identificaron los retos, dificultades y/o resistencias presentados en su participación en el PF.

Con relación al nivel de retos, dificultades y/o resistencias personales considerados por las AE durante el 2020, se encuentra que 12% expresa haber tenido un nivel muy alto de retos, 47% un nivel alto, 29% un nivel medio y 12% un nivel bajo; lo anterior significa que 59% de nivel alto y muy alto corresponde a la mayoría de las AE.

Se evidencian cuatro temas generales en los que se centraron los retos, dificultades y/o resistencias personales de las AE:

El manejo del tiempo (39%): se emplearon tiempos personales de las AE para cumplir con las obligaciones laborales, por lo que expresan haberse sentido más ocupados en el 2020, y que su jornada laboral se extendió "todo mi tiempo lo ocupé trabajando" AE#14, "me angustiaron las largas jornadas laborales" AE#14.

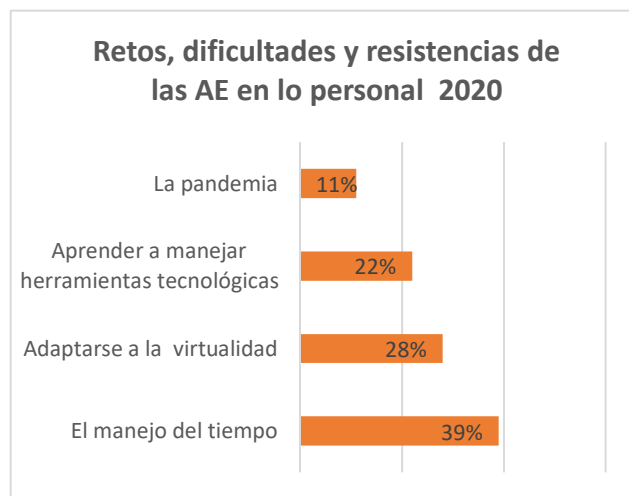


Gráfico 57: retos, dificultades y resistencias personales AE 2020. Fuente: elaboración propia.

Adaptarse a la virtualidad (28%): al cambiar de modalidad presencial a virtual para interactuar con los niños, las niñas y sus familias y con su equipo de trabajo.

Aprender a manejar herramientas tecnológicas (22%): muchas eran desconocidas por las AE.

La pandemia (11%): las AE expresan que la carga laboral aumentó y los ritmos y dinámicas personales cambiaron al trabajar desde casa, dando prioridad a lo laboral ante lo personal.

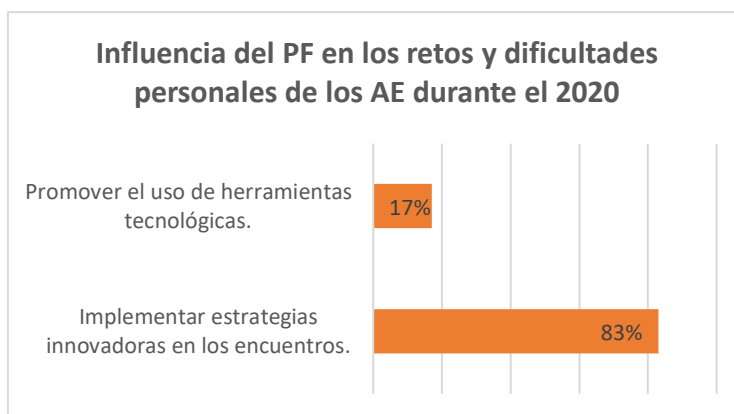


Gráfico 58: influencia del PF en los retos y dificultades personales de los AE 2020. Fuente: elaboración propia.

Las AE consideran que el PF no influyó en sus dificultades y resistencias personales durante el 2020 "Realmente no influyó de manera negativa" (AE#13); expresan que sí influyó en sus retos "En gran medida, me brindó estrategias y herramientas para enfrentar el gran reto de la educación virtual" (AE#3) y que este proceso les permitió contar con estrategias para

afrontar sus dificultades y resistencias, de la siguiente manera:

Implementar estrategias innovadoras en los encuentros (83%) que permitió a las AE "Salirse de la rutina y apoyarme para tener una mentalidad más abierta" (AE#13).

Promover el uso de herramientas tecnológicas (17%), que fueron implementadas por las AE no sólo en los encuentros del programa sino en otros escenarios virtuales.

En el marco del PF, se tuvo en cuenta la percepción de las mismas agentes educativas, del equipo de implementación

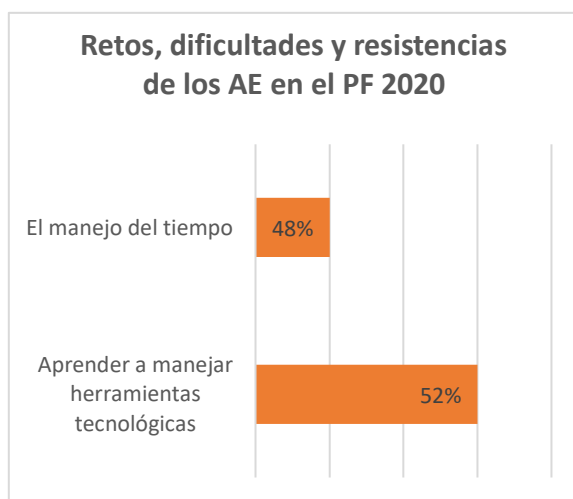


Gráfico 60: retos, dificultades y resistencias de los AE en el PF 2020. Fuente: elaboración propia.

El aprendizaje del manejo de herramientas tecnológicas (52%): para participar de los encuentros del programa y avanzar en la creación de soluciones para el centro infantil se requería conocer el manejo de herramientas tecnológicas que al principio desconocían las AE.

Equipo de implementación: para identificar retos, dificultades y resistencias que tuvieron en la implementación del PF, se tuvo en cuenta la percepción del mismo equipo de implementación y de las entidades proponentes.

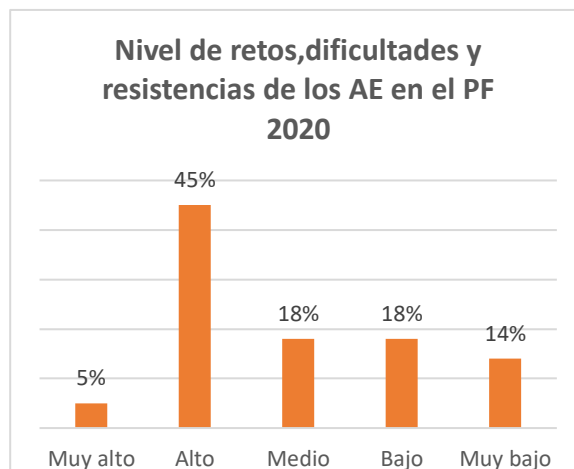


Gráfico 59: nivel de retos, dificultades y resistencias de los AE en el PF 2020. Fuente: elaboración propia.

y de las entidades proponentes: 5% considera que las AE tuvieron un nivel de retos, dificultades y resistencias muy alto y 45% alto, lo que suma el 50% igualando el 18% otorgado al nivel medio, 18% al nivel bajo y 14% al nivel muy bajo.

Estos resultados están dados por:

El manejo del tiempo (48%): algunos encuentros del PF se cruzaban con los encuentros del programa Buen Comienzo y la interventoría.



Gráfico 61: nivel de retos, dificultades y resistencias del EI en el PF 2020. Fuente: elaboración propia.

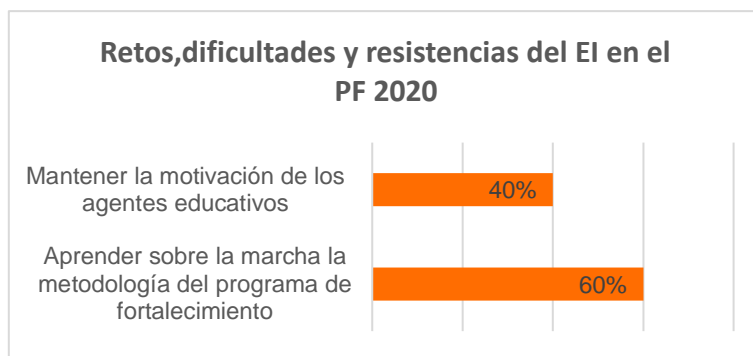


Gráfico 62: retos, dificultades y resistencias del EI en el PF 2020. Fuente: elaboración propia.

Con relación a los retos, dificultades y resistencias que tuvo el EI en el PF 2020 expresaron un nivel muy alto el 60%, medio el 20% y muy bajo el 20%

Se destaca que el EI tuvo retos, dificultades y resistencias así:

Aprendizaje y apropiación de la metodología de

acompañamiento de las AE (60%): a partir de la metodología del PF "el aprender sobre la marcha muchas cosas" EI#1

Mantener la motivación y participación de las AE (40%): teniendo en cuenta que las mismas agentes educativas estaban en proceso de aprendizaje de herramientas TIC y con sobrecarga laboral para la atención de las niñas y los niños.

Entidades proponentes: se tuvo en cuenta la percepción de los representantes de United Way Colombia y Corpoeducación para identificar retos, dificultades y resistencias que tuvieron en la implementación del PF,

50% expresó que los retos, dificultades y resistencias tuvieron un nivel medio y 50% un nivel muy bajo.

50% expresa que no se presentaron retos, dificultades y resistencias de las entidades proponentes en el PF 2020, mientras que el 50% expresa "La vinculación del programa Buen Comienzo teniendo en cuenta el cambio de administración municipal" EP#2.

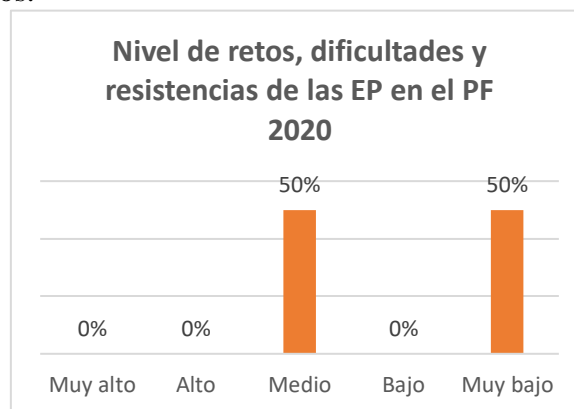


Gráfico 63: nivel de retos, dificultades y resistencias de las EP en el PF 2020. Fuente: elaboración propia.

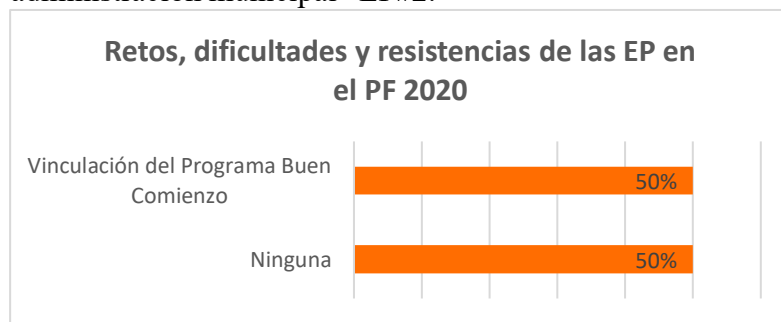


Gráfico 64: retos, dificultades y resistencias de las EP en el PF 2020. Fuente: elaboración propia.

Conclusiones: en los retos, dificultades y resistencias de los actores se identifica que:

- A **nivel personal**, las AE perciben que durante el año 2020 tuvieron un **nivel de retos, dificultades y resistencias** entre **alto y muy alto correspondiente al 59%** y destacaron: el **manejo**

del tiempo (39%), adaptarse a la virtualidad (28%), aprender a manejar herramientas tecnológicas (22%) y la pandemia (11%).

- Para las AE el **PF no influyó en las dificultades y resistencias personales de las AE en el 2020, pero sí los retó a implementar estrategias innovadoras** en los encuentros (83%) y **promover el uso de herramientas tecnológicas** (17%), lo que identificaron como algo positivo.

- Los actores valoraron los **retos, dificultades y resistencias de las AE en el PF 2020**, en un **nivel alto** con la suma del 5% muy alto y 45% alto, identificando dos: el aprendizaje del manejo de herramientas tecnológicas (52%) y el manejo del tiempo (48%).

- El mismo equipo de implementación y las entidades proponentes valoraron los **retos, dificultades y resistencias del EI en el PF 2020** en un nivel muy alto el 60%, identificando principalmente dos: el **aprendizaje y apropiación de la metodología** de acompañamiento de las AE (60%) y mantener la **motivación y participación de las AE** (40%).

- Los **retos, dificultades y resistencias** de las **EP en el PF** fueron valorados por los representantes como **medio 50%** debido a situaciones con la **vinculación del programa Buen Comienzo**, mientras que **50%** expresa un **nivel muy bajo** al **no identificar** retos, dificultades y resistentes para las EP.

Hallazgos: a nivel personal las AE destacaron un mejor nivel de logros y aprendizajes que de retos, dificultades y resistencias; sin embargo, en ambos casos lo destacado está relacionado con la situación del confinamiento social generado por Covid-19.

Se observa que las AE identificaron mayor porcentaje de retos, dificultades y resistencias a nivel personal que en el PF, pues para ellos el programa no les representó dificultades y resistencias en el 2020, sino que les generó retos, los cuales fueron vistos como algo positivo y motivador relacionados con el deseo de participar en estrategias innovadoras y replicarlas, y aprender el manejo de herramientas tecnológicas. Los demás actores consideran que el manejo del tiempo fue un reto, dificultad y resistencia de las AE en el programa, el que no fue identificado directamente por ellos mismos.

Ahora, el EI tuvo retos, dificultades y resistencias muy diferentes de las expresados en el caso de las AE, puesto que durante el 2020 debió adoptar la metodología del PF con el enfoque de innovación educativa y motivar y mantener la motivación de las AE en el programa, situación que debió sortear a la vez que continuar con la implementación. La adopción de la metodología se presenta como un logro / aprendizaje y como un reto, dificultad y resistencia.

Finalmente, los retos, dificultades y resistencias para las entidades proponentes estuvieron centradas en el relacionamiento con Buen Comienzo debido a distintas situaciones administrativas y políticas que generaron dificultades para contar con la participación en encuentros estratégicos; cabe resaltar que en distintas ocasiones las mismas agentes educativas expresaron que el cambio de administración de Buen Comienzo en el año 2020 y los ajustes a la prestación del servicio de educación inicial generaron dificultades.

6.4.3 Percepciones generales del programa

Las AE, equipo de implementación y entidades proponentes expresaron sus percepciones de temas generales del PF.

6.4.3.1 Aspectos destacados: hace referencia a aquellas características que los actores expresaron como relevantes acerca del PF 2020. Se identifica consenso de los actores en los tres aspectos destacados, así:



Gráfico 65: aspectos destacados por los actores del PF. Fuente: elaboración propia.

La metodología empleada para la implementación, argumentada en la creatividad e innovación en cada encuentro propuesto en el programa. Esto generó apropiación por parte del equipo de implementación y vinculación y participación de las AE. Este elemento fue el más valorado por los actores, con un promedio de 66%

El acompañamiento de los profesionales de fortalecimiento, expresado en la disposición, la calidez y la motivación constante hacia las AE. Fue valorado por los actores con un promedio del 27%.

La propuesta de soluciones innovadoras para fortalecer la atención de los centros infantiles. Fue destacado por el 7% de los actores.

Conclusiones: con relación a los aspectos destacados por los actores, las conclusiones son:

- Se evidencia un consenso en lo expresado por los distintos actores con relación a los aspectos destacados del programa, dados por la **metodología 66%**, el **acompañamiento 27%** y las **soluciones educativas** generadas en el marco del PF **7%**.

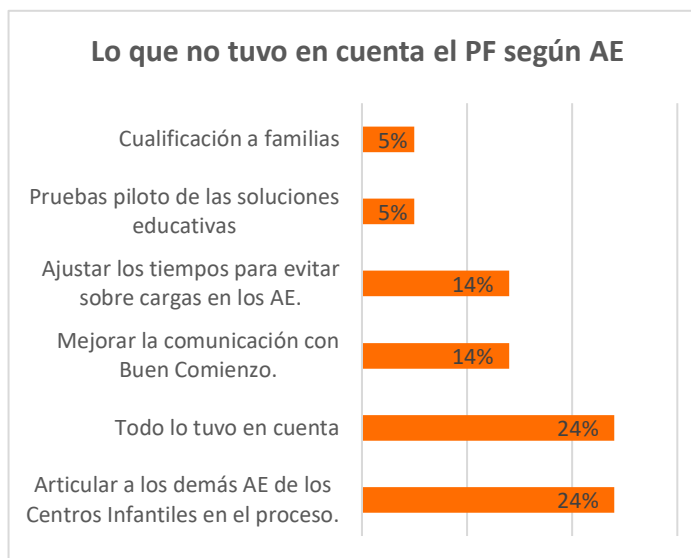
Hallazgos: las soluciones educativas son un propósito central para el PF, puesto que es la forma que se ha propuesto para que las AE pongan en función las competencias fortalecidas; sin embargo, fueron destacadas por el 7% de los actores, lo que representa un porcentaje muy

bajo. El programa tiene la oportunidad de identificar nuevas formas para que las soluciones educativas puedan ser un aspecto más destacado por las AE.

6.4.3.2 Aspectos que no tuvo en cuenta el programa: lo que “se dejó por fuera” en el programa y es considerado importante por los actores. En este sentido cada actor tiene propuestas específicas:

Agentes educativos: expresan los siguientes aspectos:

El 24% considera que articular a todos las AE de los Centros Infantiles y no solo a las AE que conforman el equipo dinamizador; esto proponiendo encuentros que permitan que conozcan el proceso vivido y realicen aportes para fortalecer las soluciones educativas propuestas.



El 24% considera que, a pesar del cambio de modalidad presencial a virtual por la situación de la pandemia, "todo se dio de la mejor manera" AE #12, y, por tanto, consideran que el PF tuvo en cuenta todo.

Gráfico 66: lo que no tuvo en cuenta el PF según AE. Fuente: elaboración propia.

El 18% expresa que no se tuvo en cuenta mejorar la comunicación con Buen Comienzo "coordinación con Buen Comienzo y con la interventoría como en años anteriores para que las entidades o los participantes no tuvieran varias actividades obligatorias a la misma vez". AE #8.

18% considera que no se tuvo en cuenta "la carga laboral a la que nos vimos expuestos como consecuencia de la pandemia" y por ende no se ajustaron los tiempos del programa para evitar sobre cargas en las AE. AE #7.

6% expresa que no se priorizaron las pruebas piloto de las soluciones de los centros infantiles.

6% considera que no se tuvo en cuenta la cualificación a las familias dentro del PF.

Agentes educativos indirectos: 100% expresan que el aspecto que no tuvo en cuenta el programa en el 2020 fue darle participación directa al total de agentes educativos de los centros infantiles, teniendo en cuenta que quienes participaban de los encuentros y demás eran las AE que conformaban los equipos dinamizadores, es decir, 4 agentes educativos por sede.

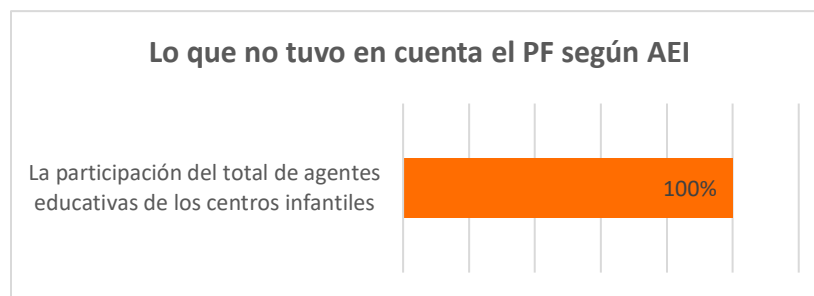


Gráfico 67: lo que no tuvo en cuenta el PF según AEI. Fuente: elaboración propia.

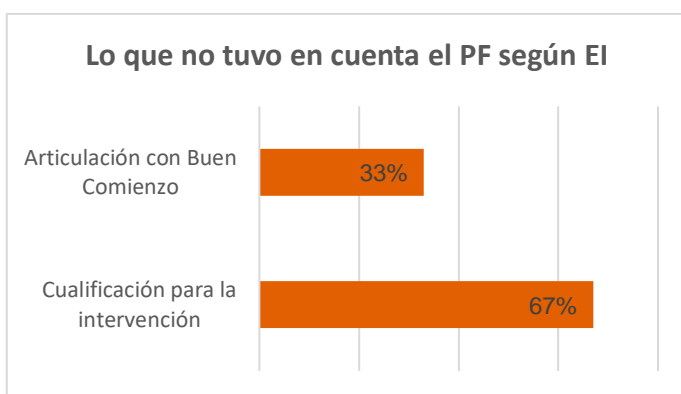


Gráfico 68: lo que no tuvo en cuenta el PF según EI. Fuente: elaboración propia.

Equipo de implementación: 67% expone que lo que no tuvo en cuenta el programa fue realizar un proceso de cualificación “organizado”, que permitiera a los profesionales apropiarse desde el principio de la metodología y los conceptos del PF, sino que “sobre la marcha” se fueron aprendiendo; destacan entonces la importancia de tener en cuenta, antes de iniciar la implementación, una “cualificación bien diseñada y planificada en incubación de

soluciones así como en las competencias del siglo XXI” (EI#3).

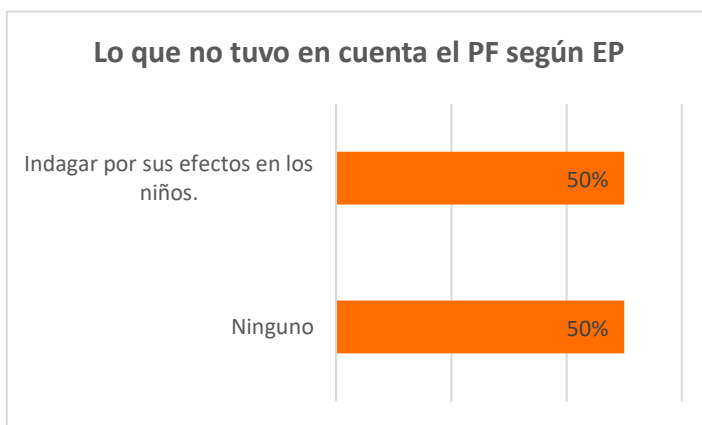


Gráfico 69: lo que no tuvo en cuenta el PF según EP. Fuente: elaboración propia.

Para el 33% lo que no tuvo en cuenta el programa fue “articularse con el proceso de interventoría de la Educación inicial y el equipo técnico de Buen Comienzo, esto no se dio por falta de compromiso y voluntad de la dirección técnica del programa Buen Comienzo” EI#2.

Entidades proponentes: se identifica que el 50% considera que no hay ningún aspecto que el PF no tuviera en cuenta, mientras

que el 50% destaca que no se tuvo en cuenta “indagar por sus efectos en los niños” EP#2.

Conclusiones: con relación a los aspectos que no tuvo en cuenta el programa, los actores expresaron:

- Se identifica que cada grupo de actores identifican aspectos diferenciales que **no tuvo en cuenta el PF**. Para el **38%** del total de **agentes educativas directos e indirectos**, lo que no se tuvo en cuenta fue la **participación de la totalidad de agentes educativos de cada centro infantil**, el equipo de implementación destacó que el programa no tuvo en cuenta **el proceso de cualificación** de los profesionales que lo implementaron desde el inicio del proceso (**67%**) y las entidades proponentes destacan que lo que no se tuvo en cuenta fue identificar los **efectos** del programa en el servicio de educación inicial para las niñas y los niños (**50%**).

Hallazgos: cada grupo de actores considera situaciones y aspectos que no tuvo en cuenta el PF en el año 2020, lo que representa una oportunidad para proponer acciones que atiendan las expresiones de quienes hacen posible el programa desde la propuesta, la implementación y el beneficio directo de este.

Se presenta la oportunidad de incluir en la propuesta operativa anual, unos tiempos y espacios de vinculación directa del total de agentes educativas de los centros infantiles, de tal manera que puedan conocer en qué va el proceso adelantado directamente por el equipo dinamizador y de qué manera pueden aportar y vincularse para hacer posible la solución educativa específica y participar de encuentros de desarrollo de competencias del siglo XXI propuestos por el programa.

La posibilidad relacionada con el equipo de implementación se centra en contar con un plan de cualificación de los profesionales que implementan el programa antes de comenzar la implementación, que permita realizar acompañamiento a los centros infantiles con mayores claridades en la metodología del programa.

Y, retomando lo aportado por las entidades proponentes, se identifica la oportunidad de incluir en el Programa el diseño de un instrumento de medición que permita identificar de qué manera el programa aporta a la calidad de la educación inicial entendida como aquella que contribuye al desarrollo integral de las niñas y los niños, parte del objetivo general del programa.

Aspectos que los actores consideran que hubieran podido ser diferentes en el programa: se refiere a aquellas situaciones que identifican que hubieran podido darse de manera distinta en el PF en el 2020, con el fin de que la implementación hubiera sido mejor en términos de resultados, de participación y demás aspectos.

Agentes educativos: para el 59% de las AE el PF estuvo adecuado y por tanto no consideran elementos que pudieran ser diferentes "Creo que todo estuvo acorde a los objetivos" AE#3, "me pareció todo excelente" AE#13.

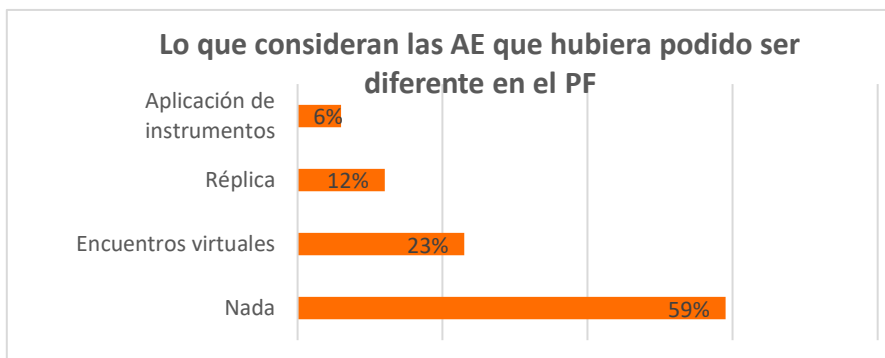


Gráfico 70: lo que pudo ser diferente en el PF según AE. Fuente: elaboración propia.

Al 23% de AE les hubiera gustado que el PF se hubiera dado en la presencialidad, pues en el 2020 en su totalidad fue virtual.

Al 12% les hubiera gustado que se realizara réplica del programa tanto con

las demás agentes educativas de los centros infantiles de los que hacen parte los equipos dinamizadores como en otros centros infantiles.

Y, por último, al 6% les hubiera gustado que la aplicación de instrumentos valorativos del programa se realizara "más al inicio del programa que al final" AE#2.

Agentes educativas indirectas: al 100% de AEI les hubiera gustado que fuera diferente la participación directa del total de agentes educativas de los centros infantiles, y no sólo el



Gráfico 71: lo que pudo ser diferente en el PF según AEI. Fuente: elaboración propia.

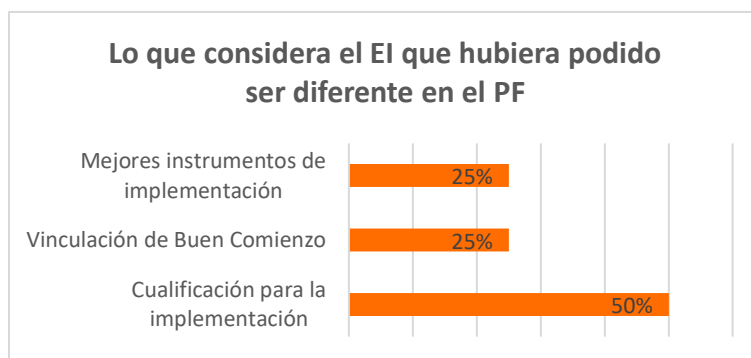


Gráfico 72: lo que pudo ser diferente en el PF según EI. Fuente: elaboración propia.

equipo dinamizador, "Que todos los agentes de los centros elegidos pudieran participar de una manera más activa" AEI #4.

Equipo de implementación: contar con cualificación para la implementación es un aspecto que según el EI hubiera podido ser diferente (50%), "cualificarnos previamente, poder vivir

todo el proceso de prototipado para poder enseñarlo y orientar desde la experiencia a los equipos dinamizadores" EI#1.

Contar con "mejores" instrumentos de registro y evaluación fue destacado por 25% de profesionales del EI, "no siempre funcionaban generando reprocesos para el equipo" EI#3.

Y para el 25% hubiera podido ser diferente la vinculación y apoyo por parte de la dirección técnica de Buen Comienzo.

Entidades proponentes: no identifican aspectos que pudieran ser diferentes, argumentando que “estuvo muy bien así” (EP #1) el PF en el 2020.

Conclusiones: esto fue expresado por los actores como aspectos que hubieran podido ser diferentes en el programa 2020:

- El **59%** de las AE y el **total** de las **entidades proponentes** consideran que el programa no tuvo aspectos que hubieran podido ser diferentes, que tal como se dio estuvo bien para ellos.

- El **23%** de **AE** expresaron que les hubiera gustado que el programa se realizara en la modalidad **presencial**.

- Al **12%** de **AE** y el **total** de **AEI** les hubiera gustado que el programa **incluyera a todas las AE de los centros infantiles**.

- Al **50%** del **EI** le hubiera gustado contar con **cualificación** acerca de la metodología de la implementación **antes de iniciar el proceso** y no “sobre la marcha”.

Hallazgos: el mayor porcentaje de respuestas de los participantes están centradas en que no consideran que el programa hubiera podido ser diferente en el 2020, lo que evidencia satisfacción con la implementación.

Nuevamente la participación de todas las AE de los centros infantiles aparece como destacado por las AE y las AEI como un aspecto que hubiera podido ser diferente en el PF 2020.

Y también en el EI aparece la cualificación previa a la implementación como un aspecto que hubiera podido ser diferente, lo que confirma la oportunidad para el programa de definir un proceso de cualificación para los profesionales que lo llevan a cabo.

Propuestas de los actores para el programa: los participantes de la Evaluación de resultados expresaron opciones de mejora del PF para siguientes implementaciones.

Agentes educativas: 29% propone vincular a otras AE de los centros infantiles en el proceso de Fortalecimiento y además vincular a otros centros infantiles.

23% propone presencialidad, al considerar alternativas para realizar encuentros en esta modalidad.

23% proponen al programa flexibilidad tanto para las propuestas de soluciones educativas de los centros infantiles como en la participación de las AE en el programa al tener en cuenta las necesidades e intereses de las AE, que la participación sea voluntaria y el tiempo de participación acorde con las dinámicas de los centros infantiles.

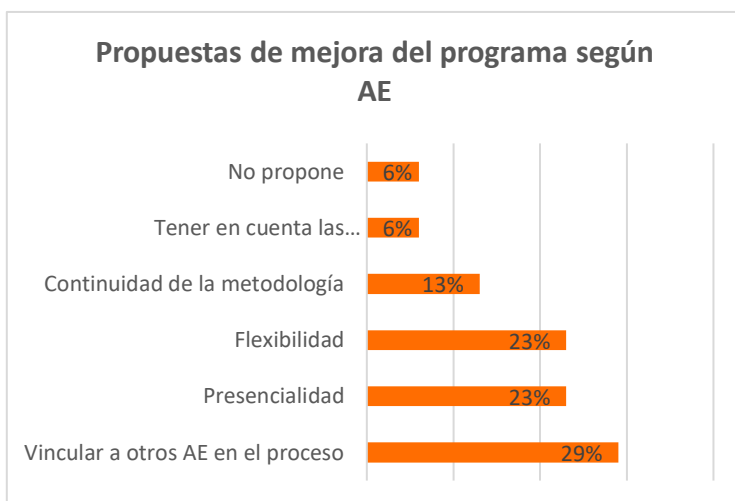


Gráfico 73: propuestas de mejora PF según AE. Fuente: elaboración propia.

13% proponen continuidad de la metodología, al "seguir creciendo en calidad humana" AE#1 y que "continúen siendo tan creativos" AE#12.

6% tener en cuenta las observaciones del proceso de Evaluación del PF 2020.

6% no realiza propuestas de mejora porque "me parece que todo es bien" AE#7.

Agentes educativas indirectas: tener en cuenta las necesidades de cada centro infantil para la propuesta de soluciones educativas, continuar el acompañamiento de los centros infantiles durante el año 2021 y plantear soluciones educativas nuevas son las propuestas de las AEI para el PF y sus siguientes implementaciones.

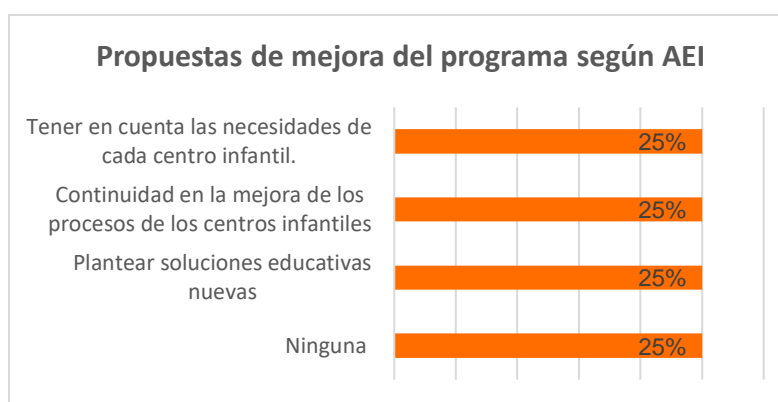


Gráfico 74: propuestas de mejora PF según AEI. Fuente: elaboración propia.

Equipo de implementación: el equipo de implementación destaca como principal propuesta de mejora, la cualificación previa de los profesionales que acompañan a las AE (40%).

Integrar en el programa el fortalecimiento de los componentes de atención integral, reafirmar la voluntad de los actores políticos: Buen Comienzo y United Way Colombia e implementar el programa en la presencialidad son las otras tres propuestas de mejora (20% cada una).

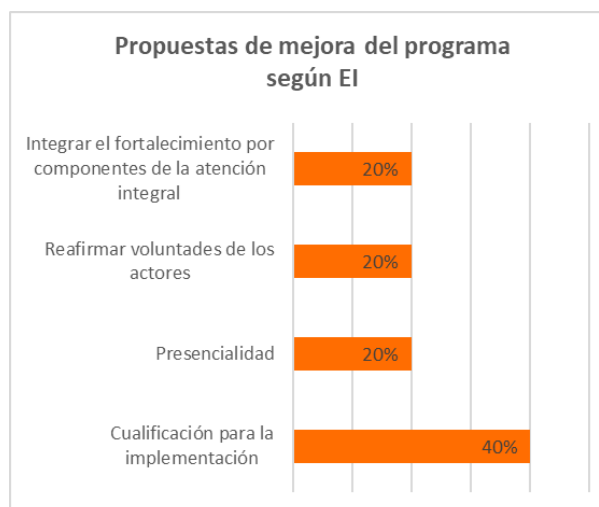


Gráfico 75: propuestas de mejora PF según EI. Fuente: elaboración propia.

Entidades proponentes: estas propuestas están centradas en la evaluación de los procesos del PF para identificar su estado, por ello, el 50% propone “Acompañar, hacer seguimiento y evaluar la implementación de las soluciones educativas”, haciendo referencia a identificar los resultados de las soluciones educativas de cada centro infantil; y el 50% propone “realizar valoración del desarrollo infantil”, con el fin de identificar de qué manera el desarrollo de las niñas y los niños muestra cambios y si esto está relacionado con la implementación del PF 2020.

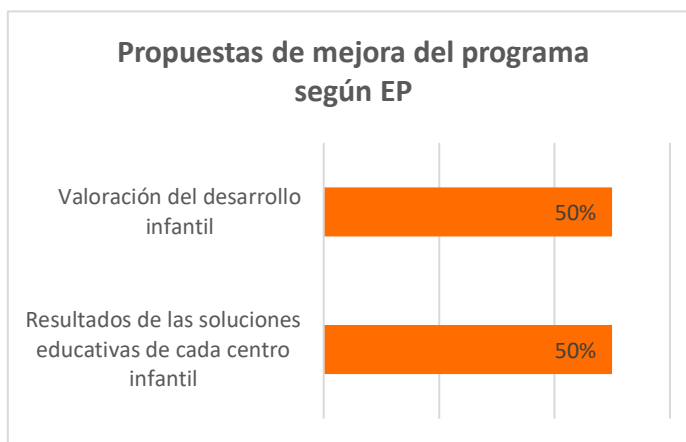


Gráfico 76: propuestas de mejora PF según EP. Fuente: elaboración propia.

Conclusiones: las propuestas que realizaron los actores para fortalecer el PF fueron:

- **29%** de AE propusieron **vincular a los demás AE de los centros infantiles en el programa**, **23%** propone continuar el proceso en **modalidad presencial** y **23%** **flexibilidad** para la implementación con respecto a **voluntad de participación** y el **tiempo** que el proceso requiere para llevarse a cabo.
- Las AEI propusieron tener en cuenta las **necesidades de cada centro infantil (25%)**, **continuar** el acompañamiento en el 2021 (**25%**) y plantear **soluciones educativas nuevas (25%)**.
- El EI propuso **mejorar la cualificación previa de los profesionales** que acompañan a las AE (40%).
- Las EP propusieron **evaluar aspectos del programa** que dan cuenta de los resultados con relación a su objetivo general: evaluar las **soluciones educativas** propuestas por las AE del equipo dinamizador para los **centros infantiles (50%)** y **valorar el desarrollo infantil (50%)**.

Hallazgos: las propuestas realizadas por los distintos actores se presentan como oportunidades para que el PF mejore sus procesos de implementación, estructure cada vez mejor sus propuestas para ser implementadas en otros escenarios de educación inicial y aporte efectivamente a la calidad de la educación inicial que es está expresado en el objetivo principal del programa.

Por un lado, que salga a flote la importancia de la vinculación del total de agentes educativos de los centros infantiles da cuenta de una necesidad sentida, especialmente por las AE y las AEI.

Otro elemento que se repite es lo expresado por el EI con relación a la cualificación requerida para que los profesionales que acompañan a las AE cuenten con la información y la apropiación de la metodología del programa antes de iniciar la implementación, necesarias para un adecuado acompañamiento de las AE y el aporte en el fortalecimiento de sus competencias.

Y lo aportado por las EP con relación a evaluar otros aspectos del programa, especialmente aquellos que darían cuenta de los efectos reales y del logro del objetivo general, es una oportunidad para que el programa demuestre si aporta a la calidad de la educación inicial.

CAPÍTULO 7: LOGROS, DIFICULTADES Y OPORTUNIDADES DEL PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO

Logros:

- El programa cumplió con sus resultados en un 93% (promedio de información reportada por el programa y lo aportado por las AE) y logró demostrar sus resultados al comparar la línea de base con la línea de salida y las metas establecidas desde el inicio de la implementación.
- Las AE vieron en el programa la posibilidad de fortalecer la educación inicial por el desarrollo de competencias del siglo XXI en ellas y por la generación de soluciones educativas acordes con el contexto de los centros infantiles y de las niñas y los niños.
- El programa aportó al fortalecimiento de competencias del siglo XXI de las AE, esto argumentado en los resultados del instrumento de perfilación, en el que se evidencia que el promedio pasó de 4,2 a 4,5 de 5 puntos posibles.
- El programa sumó al desarrollo de competencias en el manejo de tecnologías de las AE, lo que generó posibilidades de promover el programa tanto en modalidad presencial como virtual.
- Las AE tuvieron un alto porcentaje de participación en los encuentros propuestos, con un 91% (promedio de información reportada por el programa y lo aportado por los actores).
- Las AE evidenciaron altos niveles de satisfacción con el programa (99%), especialmente con la metodología de los encuentros y con el acompañamiento recibido por el equipo de implementación.
- Los actores destacaron el acompañamiento del EI a las AE en la modalidad virtual, valiéndose de distintas herramientas y recursos destacados como innovadores y creativos.
- El programa tuvo resultados no esperados enfocados en logros, por ejemplo, el fortalecimiento de las competencias socioemocionales de las AE.
- El Programa de Fortalecimiento influyó en los logros/aprendizajes personales de las AE al resaltar el ser de las AE, fomentar la innovación y creatividad y dar a conocer nuevas herramientas tecnológicas.
- De acuerdo con los actores, las AE tuvieron un alto porcentaje de logros y/o aprendizajes en el Programa de Fortalecimiento (nivel alto 86%) destacando: fortalecimiento de competencias del siglo XXI, creación de soluciones para el centro infantil y aprendizaje de herramientas tecnológicas.
- El EI fortaleció sus habilidades personales y además se apropió de las metodologías de innovación educativa en el marco del Programa de Fortalecimiento.

- A partir de la implementación en el año 2020, las EP consolidaron la metodología de innovación educativa en el programa de Fortalecimiento e identificaron la posibilidad de la virtualidad para otros escenarios donde pueda ser implementado.
- Los actores evidenciaron un consenso en los aspectos destacados del programa: la metodología, el acompañamiento y las soluciones educativas generadas en el marco del Programa de Fortalecimiento.

Dificultades:

- En distintas ocasiones, a las AE se les presentaron reuniones extraordinarias de Buen Comienzo o de la interventoría con los encuentros y mentorías del Programa de Fortalecimiento, por lo que algunos AE expresaron que debían continuar conectados de manera virtual a los encuentros del programa mientras cumplieran con el producto requerido, en ocasiones tener dos pantallas conectadas a la vez, e incluso desconectarse de los encuentros para cumplir con lo requerido por Buen Comienzo.
- Para el equipo de implementación, aprender sobre la marcha temas relacionados con competencias del siglo XXI e incubación de soluciones representó dificultades.
- Se identificó que el paso de la modalidad presencial a la virtual como consecuencia del confinamiento social, obligó a las AE e incluso al EI a aprender de manera muy rápida distintas herramientas virtuales que les permitiera continuar prestando el servicio de educación inicial a las niñas, niños y sus familias.
- La duración de la implementación de un año no fue suficiente para alcanzar la meta de contar con soluciones educativas innovadoras en cada centro infantil, que respondieran a los retos y aportara a la calidad de la educación inicial. Por ello, para la generación de soluciones educativas una dificultad fue el tiempo de implementación.
- Distintas situaciones administrativas y políticas generaron que no se contara con la participación de la dirección técnica de Buen Comienzo en encuentros estratégicos del programa; además, en distintas ocasiones los mismos agentes educativos expresaron que el cambio de administración de Buen Comienzo en el año 2020 y los ajustes a la prestación del servicio de educación inicial generaron dificultades para la implementación del programa de Fortalecimiento.

Oportunidades:

- Incluir dentro de los objetivos y resultados esperados en el programa, que el EI también fortalezca sus competencias del Siglo XXI, se apropie de la metodología del programa y acompañe a las AE en el proceso.

- Identificar la participación de las AE en los encuentros, más allá de la asistencia, y definir la manera de medirla, que permita identificar situaciones o eventualidades que estén influyendo en la vinculación de las AE en el proceso.
- Identificar la cantidad de horas extra que invierten las AE en el desarrollo de actividades por fuera de los encuentros y tiempos formalmente convocados por el EI, pues esto permite contar con datos más exactos de la cantidad de horas empleadas por las AE en el programa y la cantidad de horas requeridas para cumplir los objetivos y resultados propuestos.
- Considerar en la propuesta del programa la integración de experiencias y encuentros con el total de agentes educativos de los centros infantiles, y no sólo el equipo dinamizador. Esto fue expresado de manera reiterativa por las AE y las AEI.
- Identificar nuevas formas para que las soluciones educativas puedan ser un aspecto más destacado por las agentes educativas.
- Establecer acuerdos con Buen Comienzo que garanticen que los tiempos específicos para el programa no sean interrumpidos por otros procesos como la interventoría, cualificaciones de Buen Comienzo o de las entidades administradoras del servicio.
- Considerar en la evaluación de resultados del programa la participación de distintos actores: entidades proponentes, equipo de implementación y agentes educativos.
- Indagar y considerar en la evaluación de resultados del programa de Fortalecimiento las cualificaciones en las que las AE participan por fuera del programa, como parte de un programa público (en este caso Buen Comienzo) y como seres interesados en aprender, que gestionan espacios para cualificarse a nivel profesional y personal, y tener esto en cuenta para identificar lo que efectivamente aporta el Programa de Fortalecimiento en las competencias del siglo XXI de las AE participantes.
- Incluir y considerar en la evaluación del programa aspectos como desviaciones y resultados no esperados que enriquezcan los argumentos de los resultados del programa.
- Contar con un plan de cualificación de los profesionales que implementan el programa antes de comenzar la implementación, que permita realizar acompañamiento a los centros infantiles con mayores claridades en la metodología del programa.
- Diseñar un instrumento de medición que permita identificar de qué manera el programa aporta a la calidad de la educación inicial entendida como aquella que contribuye al desarrollo integral de las niñas y los niños, parte del objetivo general del programa.

CAPÍTULO 8: RECOMENDACIONES

A continuación, se presentan recomendaciones para el Programa de Fortalecimiento, a partir de la Evaluación de Resultados:

- Vincular, como parte de la implementación, a los agentes educativos de los centros infantiles que no hacen parte del equipo dinamizador, para que el proceso no se quede en las personas sino en la institución, mitigando los efectos que tiene en la prestación del servicio de educación inicial la alta rotación del talento humano. Una opción sería a partir de encuentros consensuados en los que se socialice el proceso de soluciones educativas y se identifiquen estrategias en los que aporten elementos que fortalezcan las propuestas de los centros infantiles; otra posibilidad sería implementar una metodología de réplica, a partir de los equipos dinamizadores; esto último que se incluya en el plan de trabajo del programa destinando tiempos de la implementación que garanticen esta vinculación de todos las AE.
- Implementar estrategias de divulgación de las soluciones educativas, de tal manera que sean conocidas por agentes educativas de los distintos centros infantiles participantes y de otros, y por representantes de las entidades que administran los centros infantiles, aportando a la sostenibilidad y escalabilidad de los procesos. Esto podría hacerse al incluir un plan de sostenibilidad de las soluciones de cada centro infantil, que incluye la participación de los distintos actores y un plan futuro, que pueda seguir su curso, aun cuando la implementación del programa de fortalecimiento haya finalizado.
- Fortalecer las relaciones con la secretaría de educación- Buen Comienzo, con el fin de gestionar y acordar que los horarios y encuentros previamente pactados con los centros infantiles no se vean afectados por otras propuestas como la interventoría, cualificaciones, entre otras.
- Generar procesos o productos con información de la metodología del programa que apoye la cualificación del equipo de implementación sobre esta. Teniendo en cuenta que el año 2020 fue la posibilidad de probar el funcionamiento de la metodología con enfoque en innovación educativa, el paso siguiente podría ser contar con su protocolo que permita que quienes se sumen a la implementación para acompañar a las AE y los centros infantiles, puedan cualificarse previamente a comenzar el proceso como tal. Además, esto permite sostenibilidad de los procesos porque es posible que en este momento la metodología esté apropiada por el actual equipo de implementación, es decir, está en las personas y no necesariamente en las EP.
- Definir la manera de evaluar el efectivo aporte del Programa de Fortalecimiento en la calidad de la educación inicial. Como se expresó en otros apartados de la presente evaluación de resultados, la calidad de la educación inicial depende de lo que los programas y proyectos aporten en el desarrollo integral infantil, por tanto, el argumento

de que se cumple el objetivo principal del Programa de Fortalecimiento es que sus acciones aporten de verdad en el desarrollo de las niñas, los niños y sus familias, no sólo evidenciando que existen soluciones educativas propuestas por las AE para ello, sino que estas soluciones tienen resultados en el desarrollo de las niñas y los niños.

- Proponer un modelo de evaluación de resultados del programa de Fortalecimiento que permita contar con información y análisis para tomar decisiones sobre la marcha, ajustar situaciones que no están funcionando bien y destacar aquello que está aportando o aportó al cumplimiento de los objetivos de la implementación. Además, que mejore sus procesos de implementación, estructure cada vez mejor sus propuestas para ser implementadas en otros escenarios de educación inicial y aporte efectivamente a la calidad de la educación inicial que está expresado en el objetivo principal del programa. Este modelo podría considerar de manera sistemática la participación de distintos actores como las entidades proponentes, el equipo de implementación y los mismos agentes educativos en la evaluación.
- El modelo de evaluación también podría incluir aspectos que no fueron tenidos en cuenta en la evaluación 2020 realizada por el programa, por ejemplo, identificar desviaciones y resultados no esperados; además, realizar evaluación de proceso que permita identificar resultados en el momento a momento para ir ajustando y “corrigiendo” antes de que algunas situaciones no convenientes se conviertan en situaciones de mayor envergadura que no puedan solucionarse; y finalmente que tenga en cuenta aspectos externos que puedan afectar los resultados del programa, especialmente aquellos procesos de cualificación en los que participan los agentes educativos por fuera del Programa de Fortalecimiento que de alguna manera influyen en el fortalecimiento de competencias del siglo XXI y en otros resultados esperados del programa.

CAPÍTULO 9: PROPUESTA PARA DEFINIR UN MODELO DE EVALUACIÓN DE RESULTADOS DEL PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO

El Programa de Fortalecimiento en su propuesta de implementación por fases presenta acciones evaluativas valiéndose de instrumentos e informes para identificar los resultados. A partir de la presente evaluación de resultados pudo evidenciarse que hay elementos que podrían incluirse dentro de la propuesta, con el fin de contar con mayor información que permita mejorar el proceso que se lleva a cabo en el programa y también para futuras implementaciones. Además, para que los resultados sean identificados contando con los aportes de los distintos actores y permitiendo que se tenga una visión más global.

Tomando como referente el texto “evaluar para la transformación” de Niremberg et al. (2000), a continuación, se realizan propuestas que sean útiles a las entidades proponentes y al equipo de implementación para la definición de su modelo de Evaluación de Resultados del programa de Fortalecimiento.

Inicialmente, se propone definir una concepción de la evaluación para el programa de Fortalecimiento, que permita concebirla como un proceso que aporta reflexión sobre la acción, que se base en procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de la información, entre otros. Las autoras mencionadas (2000, p.32) exponen la siguiente concepción de evaluación:

Una actividad programada de reflexión sobre la acción, basada en procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de la información, con la finalidad de emitir juicios valorativos fundamentados y comunicables sobre las actividades, resultados e impactos de esos proyectos o programas, y formular recomendaciones para tomar decisiones que permitan ajustar la acción presente y mejorar la acción futura.

Así, esta propuesta considera lo siguiente:

- **Definir la evaluación en la propuesta** del programa de Fortalecimiento, incluyendo, además de los recursos que ya se tienen establecidos (línea de base, informes de seguimiento, línea de salida) y con los instrumentos definidos (perfilación de competencias del siglo XXI, paisajes narrativos, formatos de registro, encuestas de satisfacción, instrumentos de registro de acompañamiento y demás), recursos específicos para la evaluación: “personas idóneas, momentos y lugares específicos, equipos adecuados, insumos, dinero” (Niremberg et al, 2000, p.32). El proceso vivido en la presente evaluación de resultados permite identificar la importancia de que los distintos actores: agentes educativos, equipo de implementación y entidades proponentes, aporten información para evaluar el programa y se identifica como un recurso a tener en cuenta.

- **Disponer tiempos** para “analizar qué es lo que se está haciendo o se hizo, de qué modo, si ello se orienta según la direccionalidad deseable, cuáles escollos y qué oportunidades se presentan, y cuáles logros se han obtenido” (Niremberg et al 2000, p.32) Esto permite separarse un momento de la implementación para concentrarse en reflexionar sobre la puesta en marcha del programa y tomar decisiones que aporten a mejorar lo que se está haciendo o

lo que se va a hacer. Como el programa de Fortalecimiento ya implementa tiempos de evaluación al inicio y al final, se propone incluir el durante, pues este insumo cobra relevancia en la identificación de los resultados procesuales y finales.

- **Identificar los instrumentos** que deben ser usados en los distintos momentos dispuestos en la evaluación, aportando al carácter de sistematicidad que propone la evaluación. Dichos instrumentos, tanto para la recolección como para el análisis de la información, se seleccionan teniendo en cuenta que aporte rigurosidad al proceso evaluativo y que permita contar con información cuantitativa y cualitativa. Para el caso del programa, los instrumentos empleados están más enfocados hacia lo cuantitativo por lo que se propone incluir instrumentos que aporten datos cualitativos también.

- **Emitir juicios valorativos** sobre la información recolectada. En este momento se revisa la propuesta del programa y se compara lo logrado hasta el momento de la evaluación con relación a la línea de base, a partir de las acciones implementadas en el programa. “implica atribuir un valor, medir o apreciar si se ejecutan las actividades de acuerdo con lo programado, si los resultados obtenidos corresponden a los objetivos y las metas propuestas, así como en qué medida ha mejorado la situación de los destinatarios” (Niremberg et al 2000, p.34). Esto lo realiza el programa al finalizar la implementación comparando la línea de base con la línea final, por lo que se presenta la posibilidad de realizarlo también durante la implementación, tomando como referencia los indicadores y las metas propuestas desde el inicio e identificando cómo se han logrado hasta el momento.

- **Realizar recomendaciones** a partir de los juicios emitidos. “Mediante los procedimientos de la evaluación reconocemos los logros y fortalezas de la acción desarrollada, así como los obstáculos y las debilidades” (Niremberg et al 2000, p.35) y esto permite tomar decisiones para “ajustar” las acciones cuando se está en proceso o tener lecciones aprendidas si se hace al finalizar las acciones; por ello, la evaluación “...debe servir a todos aquellos que tomen decisiones en los diferentes niveles” (Niremberg et al 2000, p.35). Aparece de nuevo la posibilidad de que los distintos actores participen de la evaluación del programa de fortalecimiento como aportantes de información y como receptores de recomendaciones.

El siguiente cuadro resume las propuestas para un modelo de Evaluación de resultados del programa de Fortalecimiento, teniendo en cuenta los elementos mencionados e incluyendo elementos destacados en las recomendaciones:

COMPONENTE	ACCIONES	MOMENTO	FUENTES DE VERIFICACIÓN	ACTORES QUE PARTICIPAN	PREGUNTAS ORIENTADORAS
Definir y disponer	<p>- Incluir en la propuesta anual de implementación del programa los recursos: acciones y responsables de la evaluación y los tiempos.</p> <p>- Definir los participantes (actores) que aportarán información para la evaluación y que además recibirán realimentación:</p> <p>Entidades proponentes.</p> <p>Equipo de implementación.</p> <p>Agentes educativos directos e indirectos.</p> <p>- Definir las acciones y momentos de la evaluación:</p> <p><i>Línea de base:</i> retomando lo que ya se realiza en el programa.</p> <p><i>Evaluación de proceso:</i> realizarse cuando el proceso esté alrededor del 50% de tiempo de cumplimiento.</p> <p><i>Línea de salida:</i> retomando lo que ya se realiza en el programa.</p> <p><i>Evaluación de resultados:</i> que dé cuenta además del cumplimiento de acciones, lo aportado por los distintos actores acerca de dicho cumplimiento.</p>	Antes de comenzar la implementación	<p>Propuesta del programa.</p> <p>Plan de trabajo.</p>	<p>Entidades proponentes</p> <p>Equipo de implementación.</p>	<p>¿En qué momentos evaluaremos el programa?</p> <p>¿Qué recursos dispondremos para evaluar el programa?</p> <p>¿Quiénes participarán de la evaluación?</p> <p>¿Cómo incluiremos las acciones de la evaluación en el Plan de trabajo?</p>

<p>Identificar</p>	<p>Ya se cuenta con los instrumentos de línea de base y de línea de salida, por lo que se propone diseñar los instrumentos requeridos para evaluar el proceso del programa, teniendo en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incluir datos cualitativos, garantizando información argumentativa de los resultados por parte de los participantes de la evaluación. - Incluir en los instrumentos preguntas que den cuenta de los resultados (lo logrado y lo que no), la satisfacción de los participantes, lo que se ha logrado de manera diferente a como se propuso, resultados que no habían sido considerado desde el inicio y lo que perciben los actores acerca de la implementación (aspectos destacados y por fortalecer). - En este punto también se aplican los instrumentos y se toma la información, por lo que se dispone un espacio de indagación con los distintos actores. 	<p>Antes, durante y al finalizar la implementación.</p>	<p>Instrumentos del programa</p>	<p>Entidades proponentes . Equipo de implementación. Agentes educativos.</p>	<p>¿Qué queremos evaluar: resultados, satisfacción, desviaciones, resultados no esperados, metodología, percepciones de los actores...? ¿Quiénes elaborarán los instrumentos? ¿Quiénes recogerán la información?</p>
<p>Emitir juicios valorativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar encuentros y acciones de análisis de la información e informes para la línea de base, la evaluación de proceso, la línea de salida y el informe final de resultados. - Se requiere disponer de tiempos de trabajo para identificar hasta la fecha si lo que se plantea en la propuesta se está cumpliendo y preguntarse por: Resultados propuestos comparados frente a los resultados alcanzados al momento. Aquello que se ha logrado de manera diferente a como se propuso (desviaciones) 	<p>Antes, durante y al finalizar la implementación.</p>	<p>Instrumentos diligenciados.</p>	<p>Entidades proponentes . Equipo de implementación. Agentes educativos.</p>	<p>¿Qué resultados tenemos a la fecha comparados con los que nos propusimos? ¿Qué cambios requiere la metodología que estamos implementando para llevar a cabo el programa? ¿Qué metodología de análisis de la información emplearemos con cada uno de los actores?</p>

	<p>Resultados que no estaban expresados pero que se dieron (no esperados).</p> <p>De qué manera la metodología está aportando al logro de los resultados y a la vinculación de los actores.</p> <p>- Percepciones de los actores acerca del programa: lo que consideran acerca del programa en términos de lo destacado y lo que debe fortalecerse.</p>				
Recomendar y tomar decisiones	Incluye la elaboración de los informes y la socialización de los resultados, en el proceso del programa: durante y al finalizar.	Durante y al finalizar la implementación	Informes.	<p>Entidades proponentes</p> <p>Equipo de implementación.</p> <p>Agentes educativos.</p>	<p>¿Qué formatos emplearemos para realizar los informes?</p> <p>¿Qué acciones realizaremos para abordar los hallazgos (plan de ajustes)?</p> <p>¿Qué acciones realizaremos para fortalecer lo que funciona como esperábamos y “corregir” lo que hallemos que no está funcionando cómo esperábamos?</p>
Evaluar la evaluación	Al finalizar la implementación se define un espacio para identificar si el proceso evaluativo aportó todos los elementos requeridos para contar con la información necesaria que aportara a la implementación y los resultados de esta.	Al finalizar la implementación.	Informes.	<p>Entidades proponentes</p> <p>Equipo de implementación.</p>	<p>¿La evaluación aportó insumos para mejorar la implementación?</p> <p>¿La evaluación aportó elementos para la toma de decisiones?</p>

CAPÍTULO 10: REFLEXIONES FINALES

La educación inicial no sería posible sin las agentes educativas. Son ellas quienes promueven el desarrollo integral de la primera infancia a través de las acciones que realizan en los centros infantiles de los que hacen parte. Por tanto, identificar y fortalecer las competencias de ellas es un punto significativo en el mejoramiento de la calidad de la educación para la primera infancia; esto ha sido evidenciado en la presente evaluación de resultados del PF, que destacó la importancia de implementar propuestas para este fin, y además develó situaciones sobre las que se presentan reflexiones en este apartado.

Una reflexión tiene que ver con la importancia de promover acciones para el fortalecimiento de competencias relacionadas con el rol de las AE. A nivel social y político se implementan planes, programas y proyectos que promueven dicho fortalecimiento, de allí la formulación de propuestas de cualificación a los AE que atienden a las niñas y los niños en sus primeros años de vida, generalmente con el propósito de mejorar la calidad de la educación inicial a partir de la comprensión de la primera infancia como un momento de vida crucial para el desarrollo humano. Estas implementaciones se presentan desde los sectores público, privado y de ONGs. Como aporte a lo anterior, Arias & Blanco (2018, p.160) exponen:

Cualificar el talento humano en primera infancia es esencial para la calidad de la atención integral y gestión con esta población, en una perspectiva coherente a las políticas públicas y en concordancia en la implementación en la atención, programas y servicios para reconocer a los infantes como sujetos de derecho a través de espacios de diálogo desde sus diferentes formas de desarrollo infantil. Estos procesos de mejora requieren de una gestión intersectorial y articulada, con un enfoque diverso que favorezca el intercambio de saberes, experiencias y prácticas para enriquecer la construcción colectiva del conocimiento y la visualización de intenciones que den sentido, valor y razón a las prácticas de los agentes educativos.

Sumado a esto, Promigas (2009) aporta que también podría fortalecerse el saber hacer de las AE basado en el vínculo, y, además evaluar dichos procesos que permita identificar las mejores formas de llevarlos a cabo para realizar acompañamientos más pertinentes. Entonces, con lo identificado en la evaluación de resultados del PF, y de acuerdo con las percepciones de las AE indagadas, pudo evidenciarse que ellas valoran y resaltan la importancia de los procesos de fortalecimiento de competencias como aporte al mejoramiento de las prácticas educativas y pedagógicas realizadas con las niñas y los niños, y lo ven como un intercambio de saberes en el que se reconoce lo que ellas saben y han construido en su rol. Así, el aporte anterior de Arias & Blanco (2018) y lo expuesto por Promigas (2009) se ve reflejado en las percepciones de las AE, y es un eje central para tener en cuenta.

Continuando con lo expresado por las AE participantes de la evaluación de resultados del PF, se pudo evidenciar también varias situaciones relacionadas con las cualificaciones de las que participaron en el año 2020. Por una parte, se identificó que tanto BC como el PF no realizaron un acercamiento a las AE para preguntarles sobre las temáticas que eran de su interés o que ellas mismas identificaban como necesarias en los procesos de cualificación y desarrollo de competencias.

Aquí una similitud con lo encontrado en la evaluación del programa Hogares con Vivencias (Perdomo et al., 2019, p.4), en la que los autores identificaron la importancia de articular a las AE en los procesos porque sus aportes permiten realizar ajustes a las implementaciones que se realizan en este sentido, aportando al mejoramiento de las cualificaciones y sus resultados; y similitud también con el estudio de Álvarez et al.(2011), que destaca que es imprescindible tener en cuenta las percepciones de las AE acerca de los procesos que viven, incluyendo los procesos de fortalecimiento de competencias en las que participan.

Por otra parte, las AE en sus percepciones evidenciaron que existe poca articulación interinstitucional, lo que en el año 2020 generó sobre oferta de cualificaciones y acompañamientos para el rol como AE, y una serie de situaciones que resultaron ser adversas para ellas, por ejemplo, se cruzaron horarios de cualificaciones del PF y BC; además porque supuso una carga laboral adicional, sobre la que ellas respondieron de manera adecuada, pero dedicando tiempo de su vida personal para lograrlo.

Lo anterior lleva a identificar que en el desarrollo de competencias de AE se hace necesaria una articulación de las distintas instituciones que intervienen, con el fin de garantizar que los AE efectivamente participen y esto aporte a mejorar sus acciones con las niñas y los niños; además, se requiere tener en cuenta los saberes previos de los AE, que a partir de sus condiciones particulares de vida han construido de manera individual, pero como parte de un constructo social, tal como lo expresa Etefvina Salazar (OEA, 2020, p. 66):

Quando las propuestas de formación continua no reconocen los conocimientos previos del profesorado y no los consideran parte activa del proceso, la actualización se convierte en una sobrecarga de trabajo, una obligación más que resta tiempo a la docencia. En ocasiones, las docentes y los docentes consideran las propuestas encaminadas a su “actualización o formación continua” como una suma de ocurrencias externas que llegan a las escuelas en detrimento del trabajo.

Entonces, si se evalúan los programas y proyectos de desarrollo de competencias de agentes educativos se puede identificar y tomar medidas que permita hacer mejoras y promover que estos sean valorados, al atender los intereses y necesidades de los AE. Aparece aquí una similitud con las conclusiones del estudio de Cuervo et al. (2020, p.159) que expone que las capacitaciones ofrecidas a las AE “deben ser más focalizadas, de acuerdo al perfil de los diferentes agentes educativos” encontrándose una nueva aprobación de la importancia del fortalecimiento de competencias de AE, pero agregando un elemento nuevo que es la contextualización y enfoque de dicho fortalecimiento de acuerdo con el contexto en el que se desarrolle.

Otro tema para reflexionar es el relacionado con las condiciones laborales de las AE. Para el caso latinoamericano y especialmente en el territorio colombiano, la remuneración salarial es baja y los contratos son a tiempos inferiores a un año, lo que representa inestabilidad laboral y les dificulta llevar a cabo proyectos personales y laborales como los identificados por las AE de la evaluación del PF en relación a sus deseos de continuar sus estudios de pregrado y posgrado, la consecución de vivienda propia o la realización de viajes.

Con contratos laborales como los ofrecidos para las AE, su posibilidad de desarrollar capacidades como seres humanos son pocas, comparadas con las posibilidades con las que cuentan los docentes vinculados al sistema nacional de magisterio, en el que no se incluye a las agentes educativas de educación inicial, porque este nivel no está considerado como parte de los grados obligatorios en el marco de la educación regular en Colombia.

Frente a lo anterior Denisse Vaillant (2016, p.8) propone que la profesionalización de los docentes latinoamericanos, se construye a partir de distintos elementos, destacando entre otros, la existencia de condiciones laborales adecuadas y la formación de calidad y gestión y evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica; agrega además que se presentan condiciones de trabajo inadecuadas y serios problemas en la estructura de remuneración e incentivos de los docentes, y que además se requieren acciones y programas de desarrollo profesional continuo. Esto está relacionado también con las AE.

Y aún con lo expuesto hasta este punto, se espera que las AE de educación inicial tengan competencias para la promoción del desarrollo de las niñas y los niños a nivel integral, para la vinculación y acompañamiento de las familias en los procesos de la educación inicial, la vinculación y promoción de la primera infancia a nivel social, la promoción de la intersectorialidad y demás, evidenciándose una paradoja: si la primera infancia es considerada, sino la más, una etapa fundamental para el desarrollo humano a nivel global, y las agentes educativas además de hacer posible la educación de las niñas y los niños en sus primeros años son quienes le aportan calidad a las atenciones ¿por qué sus condiciones laborales no son adecuadas?, ¿por qué es tan subvalorado su rol docente, incluso dentro del mismo sistema educativo?

Aquí una posibilidad para que las propuestas del desarrollo de competencias de AE, además de promover mejores prácticas para la primera infancia que aporten al desarrollo de las sociedades, también promuevan el poner en las agendas de políticas públicas la mejora de las condiciones laborales de las agentes educativas.

Surge una reflexión acerca del valor y la importancia de evaluar los procesos que tienen como propósito el desarrollo de competencias de agentes educativos, y que estos resultados sean visibilizados con el fin de que aporten a mejorar distintos elementos de estas cualificaciones, pues su fin último debe ser aportar en las prácticas que suceden en las aulas y en las interacciones que se establecen entre agentes educativas y niños y niñas. Esto se relaciona con lo encontrado en el estudio de Ávalos (2007, p. 94) que propone que el desarrollo de competencias de AE debe ser un proceso estructurado en el que se establezcan prioridades, logros, monitorear la operación y evaluar los resultados.

Denisse Vaillant (2016, p.16) aporta que “para que el desarrollo profesional docente no quede en mera retórica e incida efectivamente en lo que los docentes hacen en el aula y en lo que aprenden los estudiantes de los centros educativos, habría que impulsar una serie de políticas”, y las evidencias que se encuentran en la evaluación de los programas de desarrollo de competencias de AE permitirían impulsar dichas políticas.

También se presenta una posibilidad de contar con un marco de referencia a nivel de país acerca de las competencias y capacidades que debería desarrollar un AE para desempeñar su rol. Continuando con Vaillant (2016, p.17) ella propone:

Los países deberían contar con marcos de actuación que establecieran, en una forma observable, lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer en el ejercicio de su profesión. Este marco de actuación tomaría en cuenta lo que dice la investigación y los propios docentes acerca de los conocimientos, las capacidades y las competencias que ellos deben tener. Los criterios profesionales también se refieren a las responsabilidades de los docentes respecto a la formación integral y a los logros de aprendizaje de sus estudiantes, así como de su propio desarrollo profesional.

Otro tema recurrente para el caso latinoamericano es que el rol de agente educativo está feminizado. Si bien se identifica el acceso de una mayor cantidad de hombres a la labor docente para la primera infancia, y como lo expone Villanueva et al.(2016, p.147) en las últimas décadas los hombres están teniendo acceso a escenarios de educación para las niñas y los niños a pesar de cuestionamientos de sus características físicas y emocionales, de la estigmatización social y la amenaza que se piensa que pueden representar para relacionarse con la infancia, se observa baja corresponsabilidad de los hombres con relación a los roles de atención directa en la educación de las niñas y los niños.

Al considerarse la educación para la primera infancia como un escenario netamente de cuidado, este rol también es delegado a las mujeres, lo que supone un estigma de género en las funciones sociales y algunas profesiones como en el caso de la educación infantil. Al preguntar a las AE participantes de la evaluación de resultados del PF acerca de sus metas personales y profesionales no hay una diferenciación clara entre unas y otras, y es posible que debido a que el cuidado ha sido históricamente femenino, aún muchas mujeres no logran diferenciar sus roles a nivel personal y profesional, porque en ambos se reproduce el rol de la mujer en funciones de maternidad, de apoyo y procura del cuidado de otros, y la educación inicial podría ir más allá, considerando también el aprendizaje que es en últimas lo que podría aportar al desarrollo de las niñas y los niños en primera infancia.

Sumado a esto, la pandemia por COVID-19 acrecentó esta situación, pues generó que, con el desempeño laboral desde los hogares, las AE tuvieran que cumplir con sus responsabilidades en la educación inicial al tiempo que estar al cuidado de su familia. La Organización de Estados Americanos OEA, a través de la Comisión Interamericana de mujeres CIM, identificó que durante el confinamiento las mujeres tuvieron mayores cargas de trabajo y cargas de cuidado en sus hogares:

El confinamiento agudiza la crisis del cuidado, aumentando la carga global de trabajo de las mujeres. Según la OIT, las mujeres tienen a su cargo 76,2% de todas las horas del trabajo de cuidado no remunerado (más del triple que los hombres)²⁸, y son ellas quienes tienen doble o triple jornada laboral, situación que se ha agravado con las medidas del confinamiento, particularmente en las familias con hijos/as en edad preescolar o que no pueden asumir de manera autónoma la educación a distancia. La situación actual también ha empeorado en las familias donde algún miembro sufre una enfermedad crónica o están al cargo de adultos/as mayores dependientes, ambos grupos de riesgo para el coronavirus. Esta mayor carga de trabajo impacta negativamente el

trabajo remunerado y la salud de las mujeres, sobre todo en ausencia de sistemas de cuidados institucionalizados. (2020, p.13)

Entonces, la sobrecarga laboral y la sobre oferta de cualificaciones para el desarrollo de competencias en la educación inicial, puso en riesgo el bienestar de las AE durante la pandemia, y en lo expresado por ellas mismas en el presente estudio argumentaron que sus tareas laborales aumentaron y en ocasiones sintieron que disponían de menor tiempo para asuntos personales. Un escenario poco adecuado para que desarrollaran competencias a nivel profesional y personal.

La pandemia también interfirió en otros temas, porque llevó a las agentes educativas a desarrollar de manera emergente otras competencias, especialmente las relacionadas con el manejo de tecnologías de información y comunicación y aprender nuevas formas de comunicarse y reunirse con las niñas y los niños, incluir a las familias y garantizar el acompañamiento y la prestación del servicio de educación inicial a través de la virtualidad. Néstor López (2020, p. 187) propone que “durante esta pandemia se desató un conjunto de prácticas que realmente merecen ser retenidas y consideradas como parte de las nuevas políticas o dinámicas institucionales en el campo de la educación; la más evidente es la del protagonismo que tomaron las tecnologías y la reconfiguración que significó eso en las prácticas”.

Continuando, de nuevo se resalta lo fundamental del desarrollo de competencias en AE para la prestación del servicio de educación inicial, el desarrollo integral de las niñas y los niños, el desarrollo de las familias y por ende de los países y el bienestar de las personas; sin embargo, hay una serie de situaciones que deben considerarse, especialmente los contextos sociales y culturales de los que hacen parte los AE, la importancia de desarrollar políticas que permitan, por una parte definir las competencias que deberían ser desarrolladas que garanticen una mejor articulación en las acciones de su desarrollo profesional y en los actores que deberían intervenir en los procesos de acompañamiento en el desarrollo de las competencias, y por último el momento de reconfiguración de la educación que la pandemia ha generado a nivel mundial.

Como expresa el autor mencionado “realmente es un momento para discutir la política educativa, pero ello significa, por un lado, discutir efectivamente herramientas de política, estrategias de inversión, de reconfiguración de los sistemas y demás; pero fundamentalmente me parece que es un momento para discutir idearios, valores, principios éticos que definen hacia qué educación queremos ir” (Organización de Estados Iberoamericanos. p. 188), y alineado con esto qué competencias podrían desarrollar las AE.

Para finalizar, la última reflexión que se propone está relacionada con la importancia de trascender del desarrollo de competencias para el rol de las AE hacia el desarrollo de capacidades en los agentes educativos. Pero, ¿en qué radica esta diferencia?

Como se ha expresado en el presente estudio, el PF se propuso fortalecer competencias del siglo XXI en las AE a partir de la adquisición y aplicación de conocimientos técnicos, que luego pudieran ser implementados en la prestación del servicio de educación inicial de las

niñas y los niños, porque el fin último es una mejor prestación de dicho servicio, que lleve a la calidad educativa y por tanto aporte al desarrollo integral infantil.

En este sentido, se presenta un interés principal por promover el desarrollo infantil y las AE son medios para lograrlo. Es por esta razón, que se identifica en el PF un interés por el capital humano, a partir del fortalecimiento de competencias laborales en las AE. Y en los antecedentes consultados también se identificó que muchos de los programas de desarrollo de competencias de AE estaban en la vía de fortalecer-cualificar a las AE en su rol a partir de competencias para la vida, competencias específicas de la educación infantil, competencias de interacción y relacionamiento con las niñas y los niños.

Ahora, si en el PF y otros programas y proyectos de fortalecimiento de agentes educativos el foco estuviese puesto en el desarrollo de capacidades, se identificaría a las AE como un fin en sí mismas, es decir, se evidenciaría un interés genuino de que ellas, a través de su participación en el programa, pudieran fortalecer su saber y con esto su libertad de elegir y definir la vida que ellas desean; así, el rol de agentes educativas les aportaría a este fin. Entonces, el concepto de capacidades, relacionadas con la expansión de la capacidad humana, permitiría identificar en las AE, además de sus competencias y habilidades, el saber hacer que identifica y hace valioso a la persona que adquiere y fortalece esas competencias, les daría la posibilidad de decidir sobre esas competencias que ellas desean fortalecer, tendría en cuenta sus percepciones sobre cómo viven el proceso.

Aquí se devela lo que Robledo et al. (2019) proponen acerca de enfocarse en lo que acontece en la cotidianidad de los AE, puesto que, así como muchos de las niñas y los niños que acompaña, guía y educan se encuentran en situaciones de vulnerabilidad y requieren AE que promuevan su bienestar y la garantía de sus derechos, muchos AE también viven situaciones de vulnerabilidad y riesgo, sumado a lo ya mencionado acerca de condiciones laborales poco favorables, por lo que requieren garantías que apoyen el desarrollo de sus capacidades para mejorar su desarrollo humano, en términos de mejores condiciones de vida, estabilidad laboral, entre otras.

Entonces, los programas y proyectos de fortalecimiento de AE podrían aportar al favorecimiento de las condiciones sociales, políticas y económicas que les permita a las agentes educativas vivir la vida que ellas valoran y desean vivir, y que les permita comprender su rol no sólo para garantizar la calidad del servicio de la educación infantil, sino que las lleve a identificarse con el importante rol que cumplen en la sociedad que es “Trabajar en pos del bienestar propio y de los otros, y asegurar que la sociedad viva bajo condiciones de equidad y justicia” . (Yusty & Álvarez, 2019, p.94)

BIBLIOGRAFÍA

ALCALDÍA DE MEDELLÍN (2020): “*Plan de desarrollo 2020-2023, Medellín Futuro*”. En: https://www.medellin.edu.co/wpcontent/uploads/Anexos1_2_3_4_PlanDesarrolloMedellin2020-2023_MedellinFuturo.pdf

ÁLVAREZ HERRERA, M., ARLEY GUEVARA, A., GAZEL GAZEL, A., GONZÁLEZ LÓPEZ, M., GUTIÉRREZ VALVERDE K., & VARGAS HERRERA A. (2011): “*Percepciones del personal docente en educación inicial sobre su profesión en el papel que desempeñan en la sociedad*”. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, vol. 11, núm. 3, septiembre-diciembre, pp. 1-23. Universidad de Costa Rica, San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica. En: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44722178005.pdf>

ANDER-EGG, E & AGUILAR IDAÑEZ, M.J (1994): “*Evaluación de servicios y proyectos sociales*”. Editorial Lumen, Buenos Aires Argentina. En: <https://trabajosocialsantafe.org/wp-content/uploads/2019/02/Ender-Egg-y-Aguilar-evaluacion-de-servicios-sociales.pdf>

ANDRÉU ABELA, J. (1998). “*Las Técnicas de Análisis de Contenido, Una Revisión Actualizada*”. En: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>

ARAGÓN HOLGUÍN, A.M.. (2012): “*El papel del maestro en el desarrollo de competencias para la primera infancia*”. En: Revista Ciencias Humanas, vol. 8, núm. 2. Enero-junio de 2012. Universidad San Buenaventura. Consultado 30 de abril de 2018, en: revistas.usb.edu.co/index.php/CienciasHumanas/article/download/1782/1543

ARAQUE OSORIO, C., RAMÍREZ FERRER, J. & VELÁSQUEZ CAÑAS, V. (2012): “*El concepto de agente educativo para la atención a la primera infancia en Colombia*”. Artículo de revista. Universidad San Buenaventura, Medellín, Colombia. En: http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/1084/1/Concepto_Agente_Educativo_Araque_2012.pdf

ARGUDÍN, Y. (2001): “*Educación basada en competencias*”. Revista Magistralis, núm. 20. Enero- junio 2021. En: <http://hdl.handle.net/20.500.11777/521>

ARIAS CASTILLA. C. & BLANCO VEGA, M. (2018): “*Evaluación para el mejoramiento de la formación docente en educación infantil: Reto de la profesionalización del servicio educativo*” Revista Iberoamericana de Educación, vol. 77, núm. 1, pp. 153-174. OEI/CAEU. En: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3123/3949>

ÁVALOS, B. (2007). “*El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana*”. Revista Pensamiento Educativo, Vol. 41, núm. 2, 2007. pp. 77-99. En: http://www.redfforma.cl/documentos_sitio/3068_417-934-1-PB.pdf

BARRETO MESA, M., RUNGE PEÑA, A., VILLADA ZAPATA, J., ÁLVAREZ CASTAÑO, L., RESTREPO BOTERO, J., QUINTERO MORALES, M., GOEZ RUEDA, J., CALVO BETANCUR, V. & JARAMILLO OSPINA, C. (2018): “*Efectos del programa Buen Comienzo en el desarrollo integral de niños y niñas que participan de la modalidad institucional 8 horas en centros y jardines infantiles de la ciudad de Medellín 2018*”. Municipio de Medellín, Secretaría de Educación, Programa Buen Comienzo. Colombia. En: https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/14770/1/BarretoMesaMaribel_2019_EfectosBuenComienzo.pdf.

BECK, C & KOSNIK, C (2014): “*Prioridades en la educación: los siete elementos clave de la formación inicial*”. Conferencia magistral del Foro “Maestro Siempre”, Bogotá, Colombia. En: <https://es.slideshare.net/ColombiaAprende/memorias-foro-maestro-siempre>

BERLINSKI, S. & SCHADY, N. (2015): “*Los primeros años: el bienestar infantil y el papel de las Políticas públicas*”. Banco Interamericano de Desarrollo BID. En: <https://publications.iadb.org/es/los-primeros-anos-el-bienestar-infantil-y-el-papel-de-las-politicas-publicas>

BETANCUR CORTÉS, L. (2016): “*La calidad de la educación inicial en Bogotá: estudio exploratorio en jardines infantiles de nivel socioeconómico medio y bajo*”. Tesis para optar por el título de Magíster en Psicología. Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia.

BUSSO, M., CRISTIA, J., HINCAPIÉ, D., MESSINA, J. & RIPIANI, L (2017): “*Aprender mejor, Políticas públicas para el desarrollo de habilidades*”. Banco Interamericano de Desarrollo BID. En: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Aprender-mejor-Pol%C3%ADticas-p%C3%ABlicas-para-el-desarrollo-de-habilidades.pdf>

COHEN, E & FRANCO, R (1992): “*Evaluación de proyectos sociales*” Ciudad de México, México. Siglo XXI Editores. 1era edición. En: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1915/S3092C678E_es.pdf

CUERVO, L.C., CASIDIEGO CABRALES, A., AVENDAÑO RODRÍGUEZ, A. & TOVAR PÉREZ, L.F. (2020): “*Caracterización de los agentes educativos en Colombia*”. Revista boletín REDIPE, vol. 9, núm. 4, pp. 153-161, abril. En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7528411>

DI VIRGILIO, M. M. & SOLANO, R. (2012): “*Monitoreo y evaluación de políticas, programas y proyectos sociales*”. Buenos Aires: CIPPEC y UNICEF. En: <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/1415.pdf>

FUNDACIÓN PROMIGAS (2009): “*Valoración de las Competencias de las AE vinculados al Programa Hogares ICBF*”. Convenio Fundación Promigas- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, Regional La Guajira. En: <http://www.fundacionpromigas.org.co/es/Biblioteca/Investigaciones/Inv010.pdf>

FUNDACIÓN UNITED WAY COLOMBIA (2020): “*Convenio de asociación con Corpoeducación para la implementación del programa de fortalecimiento*”. Medellín, Colombia.

FUNDACIÓN UNITED WAY COLOMBIA (2020): “*Documento base del Programa de Fortalecimiento*”. Bogotá, Colombia.

FUNDACIÓN UNITED WAY COLOMBIA (2020): “*Documento de sistematización del Programa de Fortalecimiento*”. Medellín, Colombia.

GARCÍA VILLANUEVA, J., ÁVILA RODRÍGUEZ, D., VARGAS PÉREZ, M. K. & , HERNÁNDEZ RAMÍREZ, C. I. (2015): “*Acerca de la feminización de profesiones. Caso: la docencia en preescolar en la Ciudad de México*”. Revista Estudios de Género. La ventana, núm. 42, julio-diciembre de 2015, pp. 129-151. En: <http://www.scielo.org.mx/pdf/laven/v5n42/1405-9436-laven-5-42-00129.pdf>

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A.; MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B; TORRES SANTOMÉ, J.; ANGULO RASCO, F. & ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M (2008): “*Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*”. Capítulo primero: Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación”. pp. 15-58. Editores Morata. Madrid, España.

GOMEZ SERRA, M. (2002): “*La evaluación de servicios y programas sociales: ¿un elemento de control o de transformación de la acción social?*”. Revista de Servicios Sociales y Política Social. Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social. núm. 57, pp. 81-93. En: <https://lomiquel.files.wordpress.com/2009/02/2002-control-canvi-rssyyps.pdf>

HAQ, M. U. (1995): “*El paradigma del desarrollo humano*”, sin referencias. Consultado en: <https://isfcolombia.uniandes.edu.co/images/documentos/paradigma%20de%20desarrollo%20humano%201.pdf>

INFORME DE CALIDAD DE VIDA MEDELLÍN, COLOMBIA (2020): “*Medellín cómo vamos 2016-2019*”. En: <https://www.medellincomovamos.org/informe-de-calidad-de-vida-de-medellin-2016-2019>

INFORME DE CALIDAD DE VIDA MEDELLÍN, COLOMBIA (2021): “*Medellín cómo vamos 2020*”. En: <https://www.medellincomovamos.org/calidad-de-vida/informe-de-calidad-de-vida>

INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR ICBF (2021): “*Modalidades de atención para la primera infancia*”. En: <https://www.icbf.gov.co/programas-y-estrategias/primera-infancia/modalidades-de-atencion>

JARAMILLO, L. (2009): “*La política de primera infancia y las madres comunitarias*”. Revista Zona Próxima, núm. 11, diciembre, 2009, pp. 86-101. Universidad del Norte Barranquilla, Colombia- En: <https://www.redalyc.org/pdf/853/85313003006.pdf>

LEY 1804 DEL 2 DE AGOSTO DE 2016: “*Política de estado para el Desarrollo integral de la Primera infancia de Cero a Siempre*”. En: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201804%20DEL%2002%20DE%20AGOSTO%20DE%202016.pdf>

LÓPEZ BOO, F., ARAUJO, M.C. & TOMÉ, R (2016): “*¿Cómo se mide la calidad de los servicios de cuidado infantil?*” Banco Interamericano de Desarrollo BID.

LÓPEZ PÉREZ, C. (2015): “*Formación inicial y permanente de profesionales de la educación. Las competencias del maestro de educación infantil*”. Tesis para optar al título de doctora en educación. Universidad complutense de Madrid. En: <https://eprints.ucm.es/40563/1/T38160.pdf>

MARTÍNEZ CARPIO, H. (2013). “*El enfoque por competencias desde la perspectiva del desarrollo humano. Aspectos básicos y diseño curricular*”. Revista Avances en psicología, núm 21, vol.1. Enero- Julio 2013. Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Lima, Perú. En: https://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2013/9_martinez.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA MEN (2014): “*El sentido de la educación inicial*”. Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral, guía nro. 20. Bogotá, Colombia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA MEN (2014): “*Fortalecimiento Institucional para las modalidades de educación inicial*”. Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral, guía nro. 54. Bogotá, Colombia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA MEN (2014): “*Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial*”. Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral, guía nro. 50. Bogotá, Colombia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA MEN (2016): “*Plan Nacional decenal de educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad*”. En: http://www.plandecenal.edu.co/cms/images/PLAN%20NACIONAL%20DECENAL%20DE%20EDUCACION%20DA%20EDICION_271117.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA MEN (2017): “*Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*”. Serie de documentos técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá, Colombia.

NINA BALTAZAR, E. (2008): “*Modelos de evaluación de políticas y programas sociales en Colombia*”. En: pap. Polit. Vol. 13, núm. 2, pp. 449-471, julio-diciembre 2008, Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

NIRENBERG, O., BRAWERMAN, J. & RUIZ, V. (2000): “*Evaluar para la transformación: Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*”. 1ra Edición. Buenos Aires: Paidós

NIRENBERG, O., BRAWERMAN, J. & RUIZ, V. (2000): “*Programación y evaluación de proyectos sociales: aportes para la racionalidad y la transparencia*”. 1ra Edición, 3era reimpresión. Buenos Aires: Paidós.

NUSSBAUM, M. (2012): “*Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*”. Editorial Paidós. Barcelona, España.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS OEA (2020): “*COVID-19 en la vida de las mujeres: Razones para reconocer los impactos diferenciados*”. Comisión Interamericana de Mujeres. En: <https://www.oas.org/es/cim/docs/ArgumentarioCOVID19-ES.pdf>

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (2020): “*la formación Continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades. Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas*”. Comisión Nacional Para la mejora continua de la educación. México. En: <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS ONU (2006): “*Seguimiento y evaluación de programas de prevención del uso indebido de sustancias por los jóvenes*”. Oficina contra la droga y el delito, Red Mundial de la Juventud. Viena, Austria. En: https://www.unodc.org/pdf/youthnet/action/planning/m&E_S.pdf

PERALTA OSORIO M. V. (2003): “*Los desafíos de la educación infantil en el siglo XXI y sus implicaciones en la formación y prácticas de las AE*”. Memorias del foro Internacional: Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década. Alianza por una política pública de infancia y adolescencia: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, Alcaldía Mayor de Bogotá DC, UNICEF, Save the Children y Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. Bogotá, Colombia. Septiembre. Pp. 11- 143.

PERDOMO PÉREZ, M. T., DUQUE ARISTIZABAL, C. P., VERA MÁRQUEZ, A. V., & PEÑA BERNATE, S. P. (2019): “*Evaluación de un programa de cualificación a agentes educativos de la primera infancia*”. Revista Zona Próxima núm.30, pp. 1-19. En: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/853/85362946002/html/index.html>

PNUD- Plan de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. Consultado en: <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>

POGGI, M. (2014). *“La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes”*. Editorial Santillana. Buenos Aires, Argentina.

ROBLEDO CASTRO, C., AMADOR PINEDA, L. H., & ÑÁÑEZ RODRÍGUEZ, J. J. (2019): *“Políticas públicas y políticas educativas para la primera infancia: desafíos de la formación del educador infantil”*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 17, núm.1, pp. 169-191. En: <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17110>

RUIZ BUENO, C. (2001): *“La evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa”*. Tesis Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada. En: <https://www.tdx.cat/handle/10803/5003#page=20>

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE MEDELLÍN (2020): *“Lineamientos conceptuales y técnicos para la operación de las modalidades de atención del programa Buen Comienzo”*. Medellín, Colombia. En: <https://medellin.edu.co/programa-buen-comienzo/lineamientos-tecnicos>

SEN, A (2000). *“Desarrollo y libertad”*. Editorial Planeta. Buenos Aires, Argentina.

SEN, A (1996). *“Human Capital and Human Capacity”*. Cuadernos de Economía, v. XVII, núm. 29, 1998, pp. 67-72. Bogotá, Colombia.

SEN, A. (2005). *“Human Rights and Capabilities”*. En: Journal of Human Development and Capabilities, vol. 6, núm.2, pp. 151 a 166.

SEVILLANO, M. L. (2009). *“Competencias para el uso de herramientas virtuales en la vida, trabajo y formación permanentes”*. Editorial Pearson- Prentice Hall. Madrid, España.

UNESCO- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- (2015). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030*, guía. Consultado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246300s.pdf>

VAILLANT, D. (2016). *“El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica”*. Journal of supranational policies of education, núm.5, pp. 5 – 21. En: <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>

VAILLANT, D. & DÍAZ FOUZ, T. (2017): *“Calidad de la formación docente: propuestas evaluativas innovadoras”*. Revista Iberoamericana de Educación, vol. 77, núm. 1, pp. 9-11. OEI/CAEU. En: <https://rieoei.org/RIE/issue/view/276/vol.%2077%2C%20n%C3%BAm.%201>

VÁSQUEZ, M., AVILÉS, L., & CÁRDENAS, A.: *“Edublocks 2020, virtualización a través de cursos cortos”*. En: <https://www.eafit.edu.co/medialab/lineas-accion/flexibilizacion-ensenanza-aprendizaje/Paginas/edublocks.aspx>

VILLARINI, A.R. (2004): *“El desarrollo humano integral a base de competencias”*. San Juan, Puerto Rico, Biblioteca del Pensamiento Crítico. En: <https://ofdpinternacional.com/wp-content/uploads/2018/10/Desarrollo-humano-integral-basado.pdf>

YUSTY, F., & ÁLVAREZ LÓPEZ, M. A. (2019). *“El maestro universitario: sujeto del desarrollo humano en contextos socialmente responsables”*. Revista Sophia, vol. 15, núm.1, pp. 83-96. En: <https://doi.org/10.18634/sophiaj.15v.1i.905>

ANEXOS

I. CONSENTIMIENTO INFORMADO

Usted ha sido invitado/a a participar en el estudio titulado "Evaluación de resultados del programa de Fortalecimiento de la educación inicial de la Fundación United Way Colombia en 20 centros infantiles del programa Buen Comienzo de la ciudad de Medellín, Antioquia, Colombia, durante 2020" a cargo de Olga Lucia Taborda Jiménez, estudiante de la maestría en desarrollo humano de la Facultad latinoamericana de Ciencias Sociales Flacso, Argentina.

A continuación, se le explicará la realización del estudio. Si usted acepta hacer parte, por favor responda de manera afirmativa los siguientes enunciados:

El objetivo del estudio es: Identificar, analizar y evaluar los resultados de la implementación del programa de fortalecimiento de la educación inicial de la Fundación United Way Colombia, en 20 centros infantiles del programa Buen Comienzo de la ciudad de Medellín entre marzo y diciembre de 2020, a partir del estudio de las competencias construidas por los actores involucrados y los indicadores de eficacia del proceso. ¿Desea aportar a este objetivo?	SI NO
La participación en esta actividad es voluntaria y no involucra ningún daño o peligro para su salud física o mental. Usted puede negarse a participar en cualquier momento del estudio sin que deba dar razones para ello, ni recibir ningún tipo de sanción. ¿Desea participar del estudio?	SI NO
Los datos obtenidos serán de carácter confidencial, y para guardar el anonimato, serán organizados con un número asignado a cada participante. Esta información estará disponible sólo para la tesista y el asesor de tesis, y se mantendrá completamente confidencial. Los datos se usarán para el posterior desarrollo de informes y publicaciones. Todos los nuevos hallazgos significativos desarrollados durante el curso de la investigación, le serán entregados a Usted. Además, se entregará a la Fundación United Way Colombia y al programa Buen Comienzo, un informe con los resultados globales sin identificar el nombre de los participantes. La información recolectada no será usada para ningún otro propósito, además del señalado anteriormente ¿Está de acuerdo?	SI NO
Al participar del estudio, los beneficios directos que recibirá usted son los resultados de la evaluación y la posibilidad de aportar al mejoramiento del programa de Fortalecimiento de la educación inicial de la Fundación United Way, además de aportar a otros programas que tienen el mismo objetivo de desarrollar competencias y capacidades en agentes educativos y docentes. No se contempla ningún otro tipo de beneficio. ¿Está de acuerdo?	SI NO

Acepto de manera voluntaria participar del presente estudio y como constancia de ello, escribo mi nombre completo	Nombre completo
Acepto de manera voluntaria participar del presente estudio y como constancia de ello, escribo mi número de identificación (cc)	Número de identificación
Cualquier pregunta que Usted desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar a Olga Lucia Taborda Jiménez en el correo evaluemosfortalecimiento2020@gmail.com También podrá contactarse con lrdodriguez@uwcolombia.org y margarita.ruiz@medellin.gov.co en caso de querer confirmar la autorización del estudio o situaciones particulares. ¿De acuerdo?	SI NO
¡Muchas gracias por participar en la Evaluación de resultados del programa de Fortalecimiento 2020!	

Enlaces consentimiento informado

Agentes educativas equipo dinamizador: <https://forms.gle/GSAaaBVXaq7QKMWe6>

Agentes educativas indirectas: <https://forms.gle/2WMfBHgNUYxKW5bVA>

Equipo de implementación: <https://forms.gle/5nWKiXkq6Ht3fzHS9>

Entidades proponentes: <https://forms.gle/5RogDhdw6F3CTjVu9>

II. INSTRUMENTO PARA CARACTERIZACIÓN INDIVIDUAL DE AGENTES EDUCATIVOS PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO EQUIPO DINAMIZADOR

El presente es el primer instrumento que usted diligenciará como participante del estudio "Evaluación de resultados del programa de Fortalecimiento de la educación inicial de la Fundación United Way Colombia en 20 centros infantiles del programa Buen Comienzo de la ciudad de Medellín, Antioquia, Colombia, durante 2020" a cargo de Olga Lucia Tabora Jiménez, estudiante de la maestría en desarrollo humano de la Facultad latinoamericana de Ciencias Sociales Flacso, Argentina.

El objetivo de este instrumento es conocer las características de los agentes educativos participantes del proceso, algunas de sus percepciones relacionadas con la educación inicial y otras relacionadas con el programa de fortalecimiento.

IDENTIFICACIÓN DEL AGENTE EDUCATIVO: por favor responda esta información con sus datos personales		
1	Nombre completo:	
2	Tipo de identificación: (CC / CE)	
3	Número de identificación:	
4	Rango de edad:	
5	Género: (Masculino / Femenino)	
6	Departamento de residencia:	
7	Municipio de residencia:	
8	Correo electrónico:	
9	Teléfono:	
NIVEL DE FORMACIÓN: por favor responda esta información de sus estudios realizados		
10	Indique los títulos académicos que ha obtenido: a. Bachiller pedagógico b. Normalista c. Técnico en atención integral a la primera infancia d. Licenciado en educación infantil e. Licenciado en otra área f. Profesional en otra área	
11	Si su título académico es Licenciado en otra área o Profesional en otra área, por favor indique en qué área:	
12	Indique cuál de los títulos académicos se encuentra cursando: a. Licenciado en educación infantil b. Licenciado en otra área c. Profesional en otra área d. Ninguno	
13	Si el título académico que se encuentra cursando es Licenciado en otra área o Profesional en otra área, por favor indique en qué área:	

14	<p>Si se encuentra realizando estudios, ¿En qué semestre académico?</p> <p>a. Entre el 1 y el 4 semestre b. Entre el 4 y el 7 semestre c. Entre el 8 y 10 semestre</p>
15	<p>¿Tiene suspendidos sus estudios en educación o en otra área?</p> <p>SI NO Indique el nombre de los estudios</p>
16	<p>¿Ha realizado estudios de posgrado? especialización y/o maestría:</p> <p>SI NO</p>
17	<p>Si respondió SI en la pregunta anterior, ¿En qué área?</p> <p>a. Especialización en ciencias de la educación b. Especialización en otras áreas del saber c. Maestría en ciencias de la educación d. Maestría en otras ciencias del saber e. Doctorado</p>
18	<p>¿Cuál es el estado de sus estudios de posgrado?</p> <p>a. Título obtenido b. En curso c. Suspendido</p>
<p>EXPERIENCIA COMO AGENTE EDUCATIVO: por favor indique la experiencia laboral que ha tenido como agente educativo</p>	
19	<p>Atención actual a cargo:</p> <p>a. Caminadores b. Párvulos c. Prejardín d. Jardín e. Área especializada: arte, educación física, educación especial, inglés. f. Salud y Nutrición g. Psicosocial h. Apoyo en procesos administrativos i. Coordinación</p>
20	<p>Indique los años de experiencia que tiene como agente educativo de educación inicial:</p> <p>a. Menor a 1 año b. Entre 1 y 3 años c. Entre 3 y 5 años d. Entre 5 y 10 años e. Más de 10 años</p>
21	<p>Relacione su experiencia como agente educativo de educación inicial:</p> <p>a. Modalidad Institucional de la educación inicial b. Modalidad familiar de la educación inicial c. Preeescolares privados d. Acompañamiento a familias y o personas significativas de primera infancia</p>

	e. Acompañamiento a agentes educativos y/o maestros de primera infancia f. Otra ¿cuál?
PROYECTO DE VIDA	
22	¿Cuáles han sido los principales aprendizajes y logros que considera ha alcanzado en su experiencia como agente educativo? (Pregunta Abierta)
23	¿Cuáles son los principales retos o dificultades que ha enfrentado en su experiencia como maestro o agente educativo? (Pregunta Abierta)
24	¿Cuáles son sus principales motivaciones para ser agente educativo? (Pregunta Abierta)
25	¿Qué metas tiene usted como agente educativo de educación inicial? (Pregunta Abierta)
26	¿Qué metas tiene usted a nivel personal?
27	¿Considera que ser agente educativo de educación inicial le aporta a la consecución de su meta personal? ¿Por qué?
CARACTERÍSTICAS PERSONALES	
28	¿Cuáles considera usted que son sus características personales más destacadas?
CONCEPCIONES RELACIONADAS CON EL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INICIAL	
29	¿Qué es para usted fortalecimiento de la educación inicial?
30	¿Qué considera que es la innovación en educación inicial?
31	¿Cómo concibe usted la calidad de la educación inicial?
32	¿Cómo comprende la incubación de soluciones en la educación inicial?
PROCESOS DE CUALIFICACIÓN DE AGENTES EDUCATIVOS: por favor responda de acuerdo a los procesos de cualificación en los que ha participado durante el año 2020	
33	Por favor indique las cualificaciones propuestas por Buen Comienzo o ICBF en las que participó en el año 2020 (las que recuerde)
34	Por favor indique las cualificaciones propuestas por la entidad operadora a la que usted pertenece como agente educativo, en las que participó en el año 2020 (las que recuerde)
35	Por favor indique las cualificaciones propuestas por el programa de Fortalecimiento en las que participó en el año 2020 (las que recuerde)
36	Por favor indique las cualificaciones que usted mismo ha gestionado y en las que ha participado en el año 2020 (de cualquier tema)
OBSERVACIONES ADICIONALES	
37	Espacio para que exprese alguna información adicional que desee
Muchas gracias por participar en la Evaluación de resultados del programa de Fortalecimiento 2020!	

Enlace instrumento caracterización agentes educativas:

<https://forms.gle/mS2z2Vvc6NMPe8jb6>

III. INSTRUMENTO EFICACIA- PERCEPCIÓN PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO 2020

RESULTADOS PROPUESTOS: Por favor valore de 1 a 5 los ítems correspondientes, y escriba las respuestas de las preguntas que lo indiquen, de acuerdo con la experiencia que tuvo como participante del Programa de Fortalecimiento en el 2020:	
1	Comprensión que tuvo usted acerca de los objetivos del Programa de Fortalecimiento 2020
2	Nivel de cumplimiento de objetivos que usted considera que tuvo el Programa de Fortalecimiento en el 2020
3	¿Por qué considera usted que el Programa de Fortalecimiento en el 2020 tuvo ese nivel de cumplimiento de los objetivos?
4	¿Qué cree usted que pudo haber influido en el logro de los objetivos?
	Expresar resultados no esperados que usted considera que tuvo el Programa de Fortalecimiento en el 2020 (se entiende como resultados no esperados aquellos que no estaban dentro de los objetivos del programa)
5	Nivel de asistencia que usted tuvo en el Programa de Fortalecimiento en el 2020 (se entiende como asistencia el registro suyo en los distintos encuentros)
6	¿Por qué considera usted que ese fue su nivel de asistencia en el Programa de Fortalecimiento en el 2020?
7	Nivel de participación que usted tuvo en el Programa de Fortalecimiento en el 2020 (se entiende como participación las intervenciones, expresiones, aportes y realización de actividades y propuestas en el programa)
8	¿Por qué considera usted que ese fue su nivel de participación en el Programa de Fortalecimiento en el 2020?
9	Nivel de afectación que usted considera que la pandemia tuvo en los resultados del programa durante el 2020 (se comprende como afectación aquellos resultados en los que influyó la pandemia y que si esta no se hubiera presentado, esos resultados hubieran sido diferentes)
10	¿Por qué considera usted que la pandemia afectó en ese nivel los resultados del Programa de Fortalecimiento 2020?
11	Nivel de acuerdo suyo con la cantidad de horas empleadas en los encuentros y desarrollo del Programa de Fortalecimiento en el 2020
12	¿Por qué eligió ese nivel de acuerdo con la cantidad de horas empleadas en los encuentros y desarrollo del Programa de Fortalecimiento en el 2020 ?
13	Nivel de acuerdo suyo con los materiales tecnológicos, técnicos y otros empleados en los encuentros y desarrollo del Programa de Fortalecimiento en el 2020
14	¿Por qué eligió ese nivel de acuerdo con los materiales empleados en los encuentros y desarrollo del Programa de Fortalecimiento en el 2020 ?
15	Nivel de satisfacción con el equipo de profesionales de fortalecimiento que lo acompañaron en el 2020
16	¿Por qué eligió ese nivel de satisfacción con el equipo de profesionales de fortalecimiento que lo acompañaron en el 2020?
17	Espacio para que exprese información adicional acerca de los resultados y metodología del Programa de Fortalecimiento en el año 2020

PERCEPCIÓN DE LOS ACTORES ACERCA DEL PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO EN EL 2020	
1	Nivel de aprendizajes y logros que usted considera tuvo, a nivel personal, durante el 2020
2	¿Cuáles fueron los principales aprendizajes y logros que considera usted que tuvo a nivel personal durante el año 2020?
3	¿De qué manera considera usted que el Programa de Fortalecimiento aportó en sus aprendizajes y logros personales del presente año?
4	¿Qué programas, cualificaciones o formaciones puntuales (distintas a los del Programa de Fortalecimiento) influyeron en los aprendizajes y logros que usted tuvo de manera personal en el 2020?
5	Nivel de retos, dificultades y/o resistencias que tuvo usted a nivel personal durante el 2020
6	¿Cuáles fueron los principales retos, dificultades y/o resistencias que tuvo usted a nivel personal durante el año 2020?
7	¿De qué manera considera usted que el Programa de Fortalecimiento influyó en sus retos, dificultades y/o resistencias personales del 2020?
8	Nivel de aprendizajes y logros que usted considera alcanzó como participante del Programa de Fortalecimiento en el 2020
9	¿Cuáles han sido los principales aprendizajes y logros que alcanzó como participante del Programa de Fortalecimiento en el 2020? (Pregunta Abierta)
10	Nivel de retos y dificultades que usted considera tuvo como participante del Programa de Fortalecimiento en el 2020
11	¿Cuáles son los principales retos, dificultades y/o resistencias que tuvo como participante del Programa de Fortalecimiento 2020? (Pregunta Abierta)
12	Nivel de aporte a su bienestar personal y prácticas como agente educativo de educación inicial del Programa de Fortalecimiento en el 2020
13	¿Qué aspectos del Programa de Fortalecimiento 2020 le aportaron a su bienestar personal y en sus prácticas como agente educativo de educación inicial?
14	Nivel de aprendizajes y logros que usted considera alcanzó el equipo dinamizador en el Programa de Fortalecimiento en el 2020
15	¿Qué aprendizajes y logros considera que el Programa de Fortalecimiento generó en el equipo dinamizador del que usted hizo parte?
16	Nivel de retos y dificultades que usted considera tuvo el equipo dinamizador en el Programa de Fortalecimiento en el 2020
17	¿Qué retos, dificultades y resistencias consideras que generó el Programa de Fortalecimiento 2020 en el equipo dinamizador (sede)?
18	Nivel de aprendizajes y logros que usted considera alcanzó el centro infantil en el 2020 (por fuera del Programa de Fortalecimiento)
19	¿Qué aprendizajes y logros considera que alcanzó el centro infantil, del que usted hace parte, en el año 2020?
20	Nivel de retos y dificultades que usted considera tuvo el centro infantil, del que usted hace parte, durante el 2020 (por fuera del Programa de Fortalecimiento)
21	¿Qué retos, dificultades y resistencias consideras que tuvo el centro infantil en el año 2020?
22	Nivel de aprendizajes y logros que usted considera alcanzó el centro infantil en el 2020 a partir del Programa de Fortalecimiento
23	¿Qué aprendizajes y logros considera que el Programa de Fortalecimiento 2020 generó en el centro infantil del que usted hace parte?

24	Nivel de retos y dificultades que usted considera tuvo el centro infantil en el Programa de Fortalecimiento en el 2020
25	¿Qué retos, dificultades y resistencias consideras que generó el Programa de Fortalecimiento 2020 en el centro infantil?
26	¿Qué aspectos destaca del Programa de Fortalecimiento 2020?
27	¿Qué aspectos no tuvo en cuenta el Programa de Fortalecimiento y debió haber tenido?
28	¿Qué le gustaría que hubiera sido diferente en el Programa de Fortalecimiento en el 2020?
29	¿Qué se requiere para fortalecer la educación inicial?
30	¿Qué propone usted para fortalecer la educación inicial?
INSTRUMENTO PARA VALORACIÓN DE AGENTES EDUCATIVOS INDIRECTOS	
Video https://youtu.be/za9CVz7fZh0	
Instrumento 0. AEI Consentimiento informado Evaluación de resultados Programa de Fortalecimiento 2020 https://forms.gle/X14tEyP1Zm4rRTcJA	
Instrumento 1. AEI Reconocimiento del programa- percepción agentes educativos indirectos https://forms.gle/kzgRuUxPyuccKGK57	
RECONOCIMIENTO DEL PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO 2020: Por favor responda las siguientes preguntas de acuerdo con la información que tenga acerca del Programa de Fortalecimiento en el 2020:	
1	¿Sabe usted qué es el Programa de Fortalecimiento de la educación inicial? Si/No
2	Si la respuesta a la pregunta anterior fue sí, por favor describa en sus palabras qué es el Programa de Fortalecimiento de educación inicial
3	Nivel de comprensión que usted tiene del Programa de Fortalecimiento 2020
4	¿Sabe usted quiénes de sus compañeras del centro infantil participaron directamente del Programa de Fortalecimiento? Si/No
5	Si la respuesta a la pregunta anterior fue sí, por favor escriba los nombres de las compañeras de su centro infantil que participaron directamente del Programa de Fortalecimiento.
6	¿Conoce la propuesta que realizó el equipo de agentes educativos de su centro infantil que participaron directamente del Programa de Fortalecimiento, para aportar soluciones a situaciones identificadas? Si/No
7	Si su respuesta anterior fue sí, por favor exprese en sus palabras qué sabe de dicha propuesta
8	¿Tuvo la oportunidad de participar de encuentros convocados por las profesionales del Programa de Fortalecimiento 2020? Si/No
9	Si la respuesta anterior fue sí, por favor exprese en qué encuentro participó
10	¿Las compañeras del centro infantil que participaron directamente del Programa de Fortalecimiento, le transfirieron conocimientos y/o le informaron acerca de la propuesta para la sede? SI/NO
11	Si la respuesta anterior fue sí, por favor describa qué le transfirieron o informaron sus compañeras acerca del Programa de Fortalecimiento 2020
PERCEPCIÓN DE LOS AGENTES EDUCATIVOS INDIRECTOS ACERCA DEL PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO EN EL 2020: Por favor responda las siguientes preguntas de acuerdo con su percepción acerca del Programa de Fortalecimiento en el 2020:	
1	Nivel de aprendizajes y logros que usted considera tuvo, como agente educativo, durante el 2020
2	¿Cuáles fueron los principales aprendizajes y logros que considera usted que tuvo como agente educativo durante el año 2020

3	¿De qué manera considera usted que el Programa de Fortalecimiento aportó en sus aprendizajes y logros como agente educativo del presente año?
4	¿Qué programas, cualificaciones o formaciones puntuales (distintas a los del Programa de Fortalecimiento) influyeron en los aprendizajes y logros que usted tuvo como agente educativo en el 2020?
5	Nivel de retos, dificultades y/o resistencias que tuvo usted como agente educativo durante el 2020
6	¿Cuáles fueron los principales retos, dificultades y/o resistencias que tuvo usted como agente educativo durante el año 2020?
7	¿De qué manera considera usted que el Programa de Fortalecimiento influyó en sus retos, dificultades y/o resistencias como agente educativo del 2020?
12	Nivel de aprendizajes y logros que usted considera alcanzó el centro infantil del que usted hace parte en el 2020
13	¿Qué aprendizajes y logros considera que alcanzó el centro infantil, del que usted hace parte, en el año 2020?
14	Nivel de retos y dificultades que usted considera tuvo el centro infantil, del que usted hace parte, durante el 2020
15	¿Qué retos, dificultades y resistencias consideras que tuvo el centro infantil en el año 2020?
16	Nivel de aprendizajes y logros que usted considera alcanzó el centro infantil en el 2020 a partir del Programa de Fortalecimiento
17	¿Qué aprendizajes y logros considera que el Programa de Fortalecimiento 2020 generó en el centro infantil del que usted hace parte?
18	Nivel de retos y dificultades que usted considera tuvo el centro infantil en el Programa de Fortalecimiento en el 2020
19	¿Qué retos, dificultades y resistencias considera que generó el Programa de Fortalecimiento 2020 en el centro infantil?
20	¿Qué aspectos destaca del Programa de Fortalecimiento 2020?
21	¿Qué aspectos no tuvo en cuenta el Programa de Fortalecimiento y debió haber tenido?
22	¿Qué le gustaría que hubiera sido diferente en el Programa de Fortalecimiento en el 2020?
23	¿Qué se requiere para fortalecer la educación inicial?
24	¿Qué propone usted para fortalecer la educación inicial?
25	Espacio para que exprese información adicional acerca del Programa de Fortalecimiento en el año 2020

PERCEPCIÓN DE LOS ACTORES ACERCA DEL PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO EN EL 2020

1	Nivel de aprendizajes y logros que usted considera tuvo, a nivel personal, durante el 2020
2	¿Cuáles fueron los principales aprendizajes y logros que considera usted que tuvo a nivel personal durante el año 2020
3	¿De qué manera considera usted que el Programa de Fortalecimiento aportó en sus aprendizajes y logros personales del presente año?
4	¿Qué programas, cualificaciones o formaciones puntuales (distintas a los del Programa de Fortalecimiento) influyeron en los aprendizajes y logros que usted tuvo de manera personal en el 2020?
5	Nivel de retos, dificultades y/o resistencias que tuvo usted a nivel personal durante el 2020

6	¿Cuáles fueron los principales retos, dificultades y/o resistencias que tuvo usted a nivel personal durante el año 2020?
7	¿De qué manera considera usted que el Programa de Fortalecimiento influyó en sus retos, dificultades y/o resistencias personales del 2020?
8	Nivel de aprendizajes y logros que usted considera alcanzó como participante del Programa de Fortalecimiento en el 2020
9	¿Cuáles han sido los principales aprendizajes y logros que alcanzó como participante del Programa de Fortalecimiento en el 2020? (Pregunta Abierta)
10	Nivel de retos y dificultades que usted considera tuvo como participante del Programa de Fortalecimiento en el 2020
11	¿Cuáles son los principales retos, dificultades y/o resistencias que tuvo como participante del Programa de Fortalecimiento 2020? (Pregunta Abierta)
12	Nivel de aporte a su bienestar personal y prácticas como agente educativo de educación inicial del Programa de Fortalecimiento en el 2020
13	¿Qué aspectos del Programa de Fortalecimiento 2020 le aportaron a su bienestar personal y en sus prácticas como agente educativo de educación inicial?
14	Nivel de aprendizajes y logros que usted considera alcanzó el equipo dinamizador en el Programa de Fortalecimiento en el 2020
15	¿Qué aprendizajes y logros considera que el Programa de Fortalecimiento generó en el equipo dinamizador del que usted hizo parte?
16	Nivel de retos y dificultades que usted considera tuvo el equipo dinamizador en el Programa de Fortalecimiento en el 2020
17	¿Qué retos, dificultades y resistencias consideras que generó el Programa de Fortalecimiento 2020 en el equipo dinamizador (sede)?
18	Nivel de aprendizajes y logros que usted considera alcanzó el centro infantil en el 2020 (por fuera del Programa de Fortalecimiento)
19	¿Qué aprendizajes y logros considera que alcanzó el centro infantil, del que usted hace parte, en el año 2020?
20	Nivel de retos y dificultades que usted considera tuvo el centro infantil, del que usted hace parte, durante el 2020 (por fuera del Programa de Fortalecimiento)
21	¿Qué retos, dificultades y resistencias consideras que tuvo el centro infantil en el año 2020?
22	Nivel de aprendizajes y logros que usted considera alcanzó el centro infantil en el 2020 a partir del Programa de Fortalecimiento
23	¿Qué aprendizajes y logros considera que el Programa de Fortalecimiento 2020 generó en el centro infantil del que usted hace parte?
24	Nivel de retos y dificultades que usted considera tuvo el centro infantil en el Programa de Fortalecimiento en el 2020
25	¿Qué retos, dificultades y resistencias consideras que generó el Programa de Fortalecimiento 2020 en el centro infantil?
26	¿Qué aspectos destaca del Programa de Fortalecimiento 2020?
27	¿Qué aspectos no tuvo en cuenta el Programa de Fortalecimiento y debió haber tenido?
28	¿Qué le gustaría que hubiera sido diferente en el Programa de Fortalecimiento en el 2020?
29	¿Qué se requiere para fortalecer la educación inicial?
30	¿Qué propone usted para fortalecer la educación inicial?