

# MODELO DE TRANSICIONES EXITOSAS EN LA PRIMERA INFANCIA DE LA FUNDACIÓN BANCOLOMBIA

Todos los niños y niñas  
transitan y los entornos se  
articulan para acogerlos

Guía de acompañamiento para su  
implementación

Este documento se ha elaborado en el marco del proyecto:  
“Transiciones en primera infancia: todos los niños y niñas transitan y  
los entornos se articulan para acogerlos”  
de la Fundación Bancolombia.

Recoge elementos de la experiencia vivida en el pilotaje y primera  
expansión, realizadas durante el 2013 y 2014.

Elaborado con el aporte de las siguientes personas:

*Alina Gómez Flórez  
Diego Fernando Pardo  
John Valles  
Marta Torrado  
Holeidys Yañez  
Abel Salazar  
Juan Fernando García  
Hellen Maldonado  
Mireya Guevara  
Alejandra Velasquez Ossa  
Jennifer Naranjo Loaiza  
María Cristina Serna Murillo*

Compilado y ajustado por: Gloria Carvalho V.

Diseño y diagramación: Paulina Galeano

Fundación Bancolombia, abril de 2015



## NOTAS ACLARATORIAS

- Se utiliza los términos “niños” o “niños” a lo largo del documento, para referirse tanto al niño o niños, como a la niña o niñas.
- Se hace uso del término “agente educativo” para referirse indistintamente al o la docente, al maestro o maestra de las instituciones educativas, o a las y los agentes educativos de las instituciones de atención integral; así como demás equipo interdisciplinario de las modalidades de educación inicial e instituciones educativas que trabajan con, o atienden a los niños.
- Se utiliza el término “modalidades de educación inicial” –MEI-, para referirse a las distintas modalidades que incluyen entre otras, los centros de desarrollo infantil –CDI-, los hogares infantiles –HI-, los hogares comunitarios y otros, del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF-.
- El término “todos” que acompaña el título del documento alude a los conceptos de primera infancia, inclusión y discapacidad.

## Presentación

## Antecedentes

## Marco teórico y conceptual

A. ¿En que planteamiento teórico se fundamenta el proyecto?

B. ¿Cuáles son los conceptos básicos del proyecto?

1. Primera Infancia, educación inicial e inclusión
2. Momentos críticos del tránsito en primera infancia
3. Adaptación del niño



## Elementos para un modelo de transiciones exitosas de primera infancia

- A. ¿En que consiste el modelo?
- B. ¿Cuál es la estructura metodológica?
- C. ¿Cuáles son las condiciones que inciden en las transiciones?
  - 1. Categoría ambientes educativos
  - 2. Categoría condiciones para el desarrollo infantil
  - 3. Categoría prácticas educativas y culturales
  - 4. Categoría propuesta pedagógica y currículo
  - 5. Categoría formación y cualificación de agentes educativos
  - 6. Categoría participación de los padres en el desarrollo y educación de sus hijos
- D. ¿Qué procesos claves se proponen para la intervención en las transiciones de primera infancia?
  - 1. Proceso de entrega pedagógica
  - 2. Proceso de acogida y adaptación
- E. ¿Cuáles son las fases del proceso?
  - 1. Fase de caracterización
  - 2. Fase de cualificación
  - 3. Fase de seguimiento y evaluación
  - 4. Fase de evaluación post



## Orientaciones metodológicas para la implementación

- A. ¿Con qué esquemas de operación puede realizarse la implementación?
- B. ¿Cómo llevar a cabo la fase de caracterización?
1. Duración, participantes
  2. Actividades, metodología
  3. Instrumentos.
- C. ¿Cómo llevar a cabo la fase de cualificación?
1. Duración, participantes.
  2. Estrategias, momentos metodológicos, procesos claves y núcleos temáticos
  3. Instrumentos.
- D. ¿Cómo llevar a cabo la fase de seguimiento y asesoría?
1. Duración, participantes.
  2. Estrategias, actividades, metodología.
  3. Instrumentos.
- E. ¿Cómo llevar a cabo la fase de evaluación post?
1. Duración, participantes.
  2. Actividades, metodología.
  3. Instrumentos.

 Glosario de términos

 Referentes bibliográficos

 Anexos digitales



## I. PRESENTACIÓN

En los últimos años, el país ha avanzado en la consolidación de un esquema intervención pública, enfocado en dar garantía efectiva a los derechos de los niños y en promover el desarrollo infantil temprano -DIT-; para lo cual se han asignado recursos y se han realizado ajustes en la estructura institucional formal del país, buscando cumplir con los objetivos de la política. En este contexto, el gobierno actual ha enfocado sus esfuerzos a través de la Estrategia Nacional de Atención Integral “De Cero a Siempre”, donde han confluído tanto el sector privado como el sector público y en este último, todos los subsectores con responsabilidades misionales en primera infancia; con el propósito de generar sinergias, avanzar hacia el trabajo intersectorial y aprovechar las externalidades positivas ampliamente documentadas de las inversiones en primera infancia.

De otro lado, la Fundación Bancolombia ha situado el tema de primera infancia dentro de sus líneas estratégicas de acción apoyando diferentes iniciativas a lo largo y ancho del territorio nacional, en tanto permitan mejorar las condiciones en las que se desarrollan los niños en su primera infancia; razón por la cual, ha decidido liderar la temática de las transiciones en primera infancia, consciente de la importancia de la misma en los procesos de adaptación de los niños y de sus impactos positivos en los procesos de articulación del hogar con las modalidades de educación inicial -MEI-, de estos con el grado de transición y de éste último con el grado primero de primaria.

Bajo este contexto, desde el año 2013 ha liderado en el país el proyecto de “Modelo de Transiciones Exitosas: todos los niños transitan, los contextos se articulan para acogerlos”, para lo cual en el piloto se focalizaron 1.000 niños, sus familias y los agentes educativos en el municipio de Itagüí, constituyéndose en el primer proceso concreto de implementación de un proyecto del tema de transiciones en Colombia. En el 2014, en coherencia con los objetivos misionales de la Fundación, ésta emprendió la expansión del modelo al municipio de Sincelejo y a trece municipios de departamento de Cundinamarca, y en el 2015 a otras regiones del país con el fin de generalizar la experiencia y aportar a la profundización de la política pública de primera infancia en el país.





El presente documento se enmarca dentro de dicho proyecto y va dirigido a los equipos de profesionales que actualmente lo implementan, así como a tomadores de decisión de organizaciones e instancias del Estado, comprometidos con el tema de las transiciones de primera infancia. Pretende ser un referente de orientación para el abordaje teórico y metodológico de una propuesta de intervención. Propuesta que se viene desarrollando con la perspectiva de irse estructurando y probando para el planteamiento final de un modelo para transiciones exitosas.

Está estructurado en cuatro capítulos. El primero presenta los principales antecedentes sobre el tema de transiciones en la primera infancia. El segundo capítulo aborda los fundamentos teóricos, concretamente el del modelo de ecología humana de Bronfenbrenner, así como los conceptos claves que se deben tener en cuenta para su implementación. El tercer capítulo se centra en los componentes planteados para el proyecto de transiciones fundamentado en el modelo de ecología humana; describiendo cada una de las fases del proceso. Finalmente en el cuarto capítulo se presentan las directrices generales de orden práctico, para su implementación. Dado su carácter, en este capítulo final se especifican los cómo, a partir de las experiencias desarrolladas en el pilotaje y primera expansión, haciendo especial énfasis en su carácter de referente orientador; pues serán las características de los niños, demás actores y sus contextos, los que darán las bases para que desde una construcción participativa de todas las partes interesadas en el proceso, se adecuen o generen los mecanismos y estrategias más pertinentes.

Al final del documento se remite a los anexos digitales en los que se encontrarán entre otros, los instrumentos y los protocolos correspondientes a las fases, con especificaciones mucho más detalladas de cómo proceder para la implementación correspondiente.

## II. ANTECEDENTES

Diversos estudios realizados internacionalmente han evidenciado que pese a múltiples acciones, para muchos niños y sus familias, varias de las transiciones realizadas durante la primera infancia (del hogar a la modalidad de educación inicial –MEI-, de ésta al grado transición y del grado transición al grado primero) siguen siendo experiencias traumáticas, que desmotivan, que imponen trámites y exploraciones engorrosas, no siempre amables ni amistosas para quienes las viven (niños y sus familias), y que pueden tener consecuencias, algunas veces nefastas para el desarrollo integral, generando dentro del sistema educativo fracaso escolar y deserción.

Dada la importancia que tienen dichas transiciones para el desarrollo integral y armónico de los niños, en los últimos años varias organizaciones de carácter internacional han dedicado esfuerzos y recursos para analizar esos tránsitos que viven los niños en la primera infancia, particularmente en el ámbito educativo. Dichas organizaciones han realizado eventos con participación de expertos y decisores de política local y de varios países, y han financiado y realizado investigaciones y diversas publicaciones.

Se destacan así, dos eventos, el primero el simposio “Transiciones del niño hacia la socialización y la escuela”, realizado por la OEA en 2009 en respuesta a inquietudes manifestadas por veintidós (22) países, particularmente sobre educación y

cuidado de niños desde el nacimiento a los tres años, y transiciones desde el hogar hasta la escuela primaria. El segundo, el “Decimosexto Congreso Nacional de Educación Inicial: Comenzando temprano para nunca detenernos”, realizado en Bogotá en 2011, en el que se abordaron temas relacionados con las transiciones y las articulaciones del hogar al jardín y del jardín a la escuela.

El simposio de la OEA (2009) enmarcado en el Proyecto “Políticas y estrategias para una transición exitosa del niño hacia la socialización y la escuela”, permitió conocer a partir de la revisión bibliográfica previa a su preparación, diversos aspectos en torno a las transiciones en primera infancia, entre otros: los fundamentos y bases científicas de diversas disciplinas sobre las transiciones, su abordaje en Latinoamérica, el Caribe y en algunos países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OCDE; el sistema de atención y educación a niños de cero a ocho años y su relación con las transiciones en 26 países; la formación y capacitación docente, su incorporación de prácticas vinculadas a las transiciones en su quehacer, y la participación de los padres de familia, por ser esta un elemento clave en políticas y programas que favorecen las transiciones. (OEA, 2009)

Desde una perspectiva nacional es claro que en los últimos años, el país ha avanzado en el tema de primera infancia, con-



tándose en la actualidad, con un marco normativo y unos lineamientos técnicos para la atención integral a la primera infancia, pero en el tema de transiciones solo se registran algunas iniciativas iniciales a nivel gubernamental, del Ministerio de Educación Nacional -Mineducación- y del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF-.

Es así como desde el Mineducación, el foco de atención, ha estado centrado sobre transiciones y articulación al interior de las IE, entre los grados de preescolar y primero de básica primaria; y por parte del ICBF, en el tránsito de los Centros de Desarrollo Infantil -CDI- y demás modalidades de educación inicial, al grado de transición, que ofrecen las instituciones educativas -IE-.

En este sentido en el 2002, alertado por los altos índices de deserción y repitencia registrados, el Mineducación adelantó un estudio denominado “Articulación del Preescolar y el Primer Grado: diagnóstico sobre saberes, prácticas y sugerencias a los docentes”, que permite concluir que la articulación es un proceso complejo que requiere cambios organizativos, de investigación y de gestión curricular. Produjo una serie de documentos dirigidos a las escuelas normales y a los maestros en ejercicio, en los cuales posiciona conceptos de desarrollo integral y ubica en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) la responsabilidad de gestionar procesos que cohesionen la articulación, entre otros, el desarrollo de proyectos lúdico pedagógicos, para integrar diferentes áreas y posibilitar el trabajo investigativo de los docentes, en aras de potencializar, desde la didáctica la articulación entre preescolar y primaria.

Por su parte el ICBF, partiendo de la Resolución 5360 de 2006 del Mineducación que organiza, en las entidades territoriales, el proceso de matrícula y la asignación de cupos, de la resolución 1064 de 2007 del ICBF sobre el Derecho a la educación y preocupada por la garantía de continuidad al cumplimiento del derecho a la educación consagrado en la Ley 1098 de 2006. Establece estrategias en los procesos administrativos, operativos y técnicos para el tránsito pertinente y oportuno de los niños que transitan desde los procesos de atención a Primera Infancia hacia el Grado de Transición.

En sus propuestas, consignadas en la Guía Orientadora N° 8 “Guía para la transición de los niños y las niñas desde los Programas de atención a la Primera Infancia del ICBF al sistema

de educación formal (Grado de Transición)” de 2013, plantea la articulación de sistemas de información, condiciones de operación, procesos pedagógicos y acompañamiento a las familias; y propone la conformación de una mesa de trabajo permanente dentro de la instancia ya existente en cada entidad territorial para “organizar todos los procesos administrativos, operativos y pedagógicos que deben desarrollarse para lograr el tránsito efectivo y adecuado de los niños de primera infancia hacia el colegio” (ICBF, 2014, pág. 23).

En dicha guía se destaca además una experiencia piloto desarrollada por la Universidad de Antioquia basada en el aporte cubano de entrega pedagógica, que debe realizar el maestro de educación inicial al de transición, el cual favorece el conocimiento del niño, previo a su ingreso a la IE.

Por otro lado, una revisión sobre la forma en que se ha venido abordando las transiciones en primera infancia desde una mirada conceptual e investigativa, permite identificar varias perspectivas desde las cuales ésta es concebida, así como algunos aspectos o condiciones que facilitan u obstaculizan dicho proceso en el niño y de su relación con el desarrollo.

Así desde un enfoque de teoría sistémica del desarrollo se plantea que se produce una transición (denominada ecológica en esta teoría) cuando como consecuencia de un cambio de rol, de entorno, o de ambos a la vez, se modifica la posición del niño en el ambiente ecológico (Bonfenbrenner, 1987). Se vincula de esta manera la transición, con cambios en el aspecto, las actividades, la condición, los roles y las relaciones de una persona, y con las transformaciones relacionadas con el uso del espacio físico y social y/o las modificaciones en el contacto con las convicciones, discursos y prácticas condicionados por la cultura, especialmente cuando dichas modificaciones tienen que ver con cambios de ambiente y, a veces, del idioma predominante” (Woodhead y Moss, 2008, pág. 2).

Se resalta en las transiciones también, el carácter de momento crítico de cambio, de oportunidad para el desarrollo humano y el aprendizaje del niño para la vida y la escuela (Alvarado, 2009). Aprendizaje que es además sociocultural, mediante el cual los niños cambian su comportamiento de acuerdo a los nuevos conocimientos adquiridos a través de la interacción social con su entorno y en estructuras sociales determinadas.



A lo largo de estos pasos se van dando unos ajustes en las formas de percibir y adaptarse al medio, de relacionarse consigo mismo, con los otros y con el mundo, los cuales serán facilitados o dificultados por la manera en que se dispongan esos contextos (Vogler, Crivello, y Woodhead, 2008).

Se enfatiza según lo anterior, en los vínculos que existen entre los contextos socioculturales y las experiencias que viven los niños en sus transiciones escolares. Igualmente en que los cambios generados en las transiciones pueden por su carácter positivo, posibilitar aprendizajes nuevos, o generar temor, ansiedad y confusión en el niño de forma que afecten su comportamiento a largo plazo (Abello, 2008).

En relación a las condiciones que inciden en las transiciones, particularmente la correspondiente a la escuela, Unicef desde el marco de su iniciativa de “Escuelas amigas de la infancia” que adelanta aproximadamente desde el año 2005, plantea la disposición o preparación para el ingreso a la escuela. Esta, derivada de la interacción inmediata de las tres dimensiones: a) alumno preparado; b) escuelas preparadas; y c) familias preparadas; así como de las influencias culturales y de políticas, lo cual denota que este sistema de preparaciones se encuentra relacionado con otros que lo enmarcan y, en alguna medida, lo determinan.

Preparación que implica que cada uno (niño, familia, escuela) tenga las competencias y las aptitudes necesarias para relacionarse con las otras dimensiones y coordinarse y apoyarse mutuamente, para asegurar transiciones armoniosas y que esta experiencia para el niño, la familia y la escuela no presente problemas en aspectos tales como: la transición del niño hacia la escuela, la transformación de la escuela para aceptar nuevos niños en el primer curso, y la evolución que deben vivir algunas familias para enviar a sus hijos a la escuela a tiempo y la relación familia escuela (Unicef, 2013).

Según este planteamiento, varios factores pueden facilitar la transición desde el hogar: la secuencialidad en los aprendizajes promovidos desde los programas de educación temprana hasta la escuela primaria (lo cual da continuidad a las expectativas de aprendizaje), la prolongación en entornos de atención a la primera infancia y la enseñanza primaria, de la atención y el cuidado general ofrecido a niños tanto en el entorno del hogar familiar. En consecuencia, aspectos como la

diferencia de planteamientos entre las aulas de la educación inicial y primaria son condiciones que dificultan la transición.

Un ejemplo de ello es la forma de organización de los planes de estudio: alrededor de esferas del desarrollo (cognitivo, físico, social, etc.) en los programas de educación inicial, y por asignaturas (lectura, matemáticas, ciencias, etc.) en las escuelas primarias. (Unicef 2013).

Con el mismo enfoque de Unicef; Woodhead y Moss (2008) reconocen la preparación para la escuela como un enfoque multidimensional asociado, entre otras, a condiciones socioeconómicas del entorno. Plantean además por un lado, otras condiciones personales que debe desarrollar el niño para transitar, la “preparación para el aprendizaje” y la “preparación madurativa”; las cuales tienen raíces en los programas de Atención y Educación en Primera Infancia (AEPI), cuyos logros podrían “desvanecerse rápidamente” si las escuelas y las familias no se preparan para el cambio.

Consideran por otro lado los mismos autores, como otra condición importante, la participación en la vida de la comunidad, la cual se encuentra mediada por las políticas educativas, la administración y la asignación de recursos. Igualmente sugieren entre las medidas de preparación de las escuelas y el sistema educativo para acoger a los niños que provienen de programas de AEPI: la introducción de programas de atención sanitaria y nutrición durante la primera infancia y en las escuelas primarias; la creación de clases especiales y otros recursos y formas de ayuda adicional para los niños con dificultades lingüísticas o de aprendizaje, la formación, la contratación y la remuneración adecuada de docentes de la más alta calidad para el primer grado, la mejora de las condiciones y recursos dentro del aula, la reducción del tamaño de las clases y la optimización de la relación numérica entre alumnos y maestros, la garantía de que los programas y las técnicas pedagógicas sean adecuados respecto a los intereses, las destrezas y las experiencias previas de los niños, tomando en cuenta su edad, su cultura y su personalidad individual (Woodhead y Moss, 2008).

A nivel del país, entre las pocas investigaciones realizadas sobre el tema, se destacan algunas situaciones de las transiciones del hogar al centro de cuidado, y de éste al preescolar y la primaria en niños indígenas de la comunidad Embera Chamí

en Ríosucio, Caldas, que señalan condiciones importantes: la tensión hogar y programas de atención, debida en parte, a las exigencias y expectativas que tienen las familias frente a estos, y a las demandas que tienen las instituciones frente a que los niños tengan ciertas condiciones o habilidades básicas

que provienen del entorno familiar y la necesidad de garantizar sinergias entre los escenarios y los actores involucrados (Alvarado y Suárez, 2009).

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente expuesto, se acoge para este proyecto la definición de

*“... una transición exitosa como el paso que da el niño/a acompañado de sus padres y docentes, de una institución educativa o de cuidado a otra; paso para el que se encuentra preparado y en el que experimenta proximidad y continuidad con el nuevo ambiente debido a un currículo que se ajusta a su nivel de desarrollo, y a profesores preparados que están interesados en conocer al niño/a y su experiencia pasada. En ese paso, los padres deben sentirse acogidos y apoyados por la nueva institución educativa o cuidado, en función a políticas que promueven su participación. Una transición exitosa en la primera infancia es más probable que se dé si existe un marco regulatorio y político común que favorezca la continuidad de las experiencias”*  
(Cormack y Dulkenberg, 2009, pág. 15).

La revisión de los antecedentes anteriores pone de relieve la importancia del proyecto “Transiciones exitosas en primera infancia: todos los niños transitan y los ambientes se articulan para acogerlos”; una apuesta de largo aliento, con el compromiso del sector privado empresarial, que posibilitará dotar de estrategias, que permitan hacer seguimiento y evaluación

a nuevas formas de acompañar este proceso de transiciones de los niños, de ampliar el alcance de la política pública de primera infancia al ciclo de la educación preescolar y básica; y dar soluciones reales y locales a problemas no resueltos a nivel nacional.

### III. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

#### A. ¿En qué planteamiento teórico se fundamenta el proyecto?

El proyecto tiene como referente el enfoque de la teoría sistémica y particularmente la teoría ecológica de Bronfenbrenner. Según dicha teoría, el desarrollo humano se concibe como una acomodación mutua y progresiva entre un ser humano en desarrollo y las propiedades de los entornos inmediatos en los que vive la persona. El proceso en el que dichas propiedades van cambiando, también es afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos (Bronfenbrenner, 1987).

De esta forma, concibe por un lado el carácter dinámico y creciente de la persona en desarrollo y de su mutua interacción e influencia con el medio en que vive, así como un ambiente que no es únicamente el entorno inmediato sino uno más amplio, con sus respectivas interconexiones. Plantea así el ambiente ecológico como una serie de estructuras concéntricas denominadas micro, meso, exo y macro sistemas.

Define la primera estructura, al microsistema como “un pa-

*trón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares”* Bronfenbrenner (1987) y un entorno como el lugar donde se puede interactuar fácilmente cara a cara. Enfatiza además el hecho de que lo que modela con mayor fuerza el desarrollo psicológico del individuo, son los aspectos del ambiente que tienen significado para la persona en una situación dada, por eso el uso del término “experimentan” en su definición de microsistema. Así constituyen entornos el hogar, MEI, IE, el vecindario y por tanto hacen parte del mismo, la familia, los pares o compañeros, el aula, los vecinos, los maestros, los amigos, las mascotas.

Al referirse a la segunda estructura Bronfenbrenner (1987, pág. 44) plantea que, “*un mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (por ejemplo, para un niño, las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio; para un adulto, entre la familia, el trabajo y la vida social)*”.



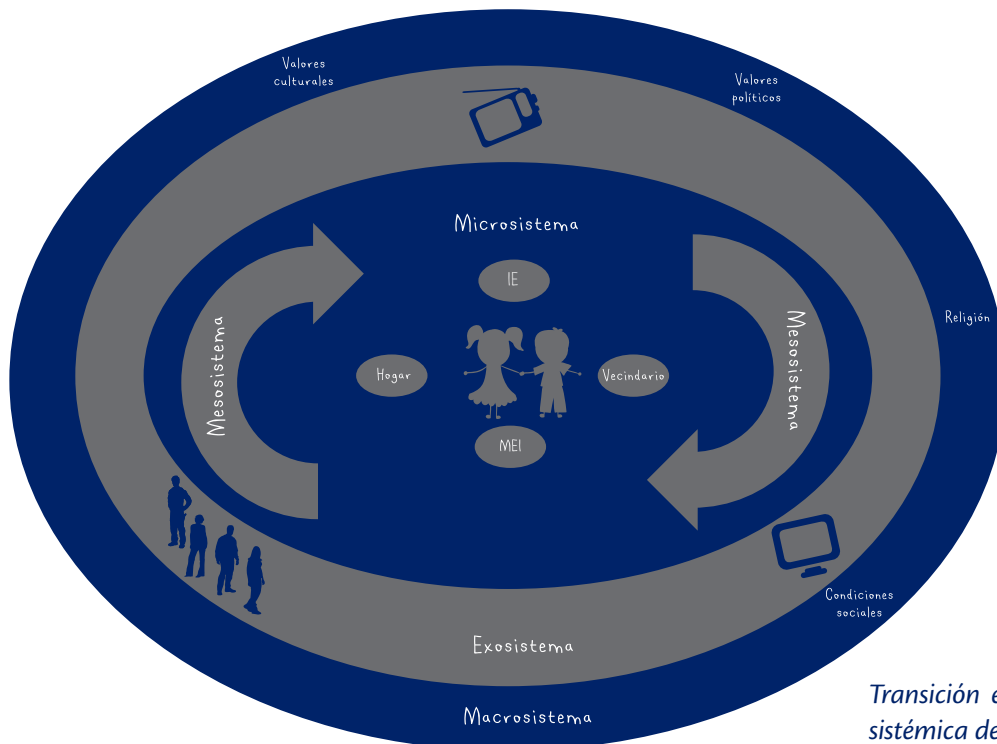
Constituye entonces un sistema de microsistemas. Si hay problemas con la interacción en un micro sistema, éste puede afectar los otros microsistemas.

En cuanto a la tercera estructura, afirma *“El exosistema se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno”* (Bronfenbrenner, 1987, pág. 44). Algunos ejemplos son el lugar de trabajo o el círculo de amigos de los padres del niño, las estructuras barrio o localidad, la familia extensa, la televisión, el internet, las instituciones educativas, legales y políticas.

Por otro lado, la cuarta estructura, el macro sistema *“...se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro, meso y exo) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias”* (Bronfenbrenner, 1987, pág. 45).

Con esto último Bronfenbrenner se refiere a que los esquemas de los sistemas son distintos según países, grupos étnicos, clases socioeconómicas etc.; reflejan creencias y estilos de vida distintos y dan identidad a los correspondientes ambientes ecológicos de cada grupo. En esta estructura están por tanto incluidos los valores culturales y políticos de la sociedad, el modelo económico y condiciones sociales, las normas sociales, morales y la religión.

En su teoría Bronfenbrenner (1987. Pág. 46) aborda también el concepto de *“transición ecológica”* planteando que ésta *“... se produce cuando la posición de una persona en el ambiente ecológico se modifica como consecuencia de un cambio de rol, de entorno, o de ambos a la vez”*. Ejemplos de ello son distintos eventos de la vida como el nacimiento de un hermanito, el ingreso a la guardería, el casarse o jubilarse. Afirma que la transición ecológica es consecuencia e instigación de procesos de desarrollo; reliva la acomodación mutua que se da entre el individuo y su entorno como el centro de la ecología del desarrollo humano.



*Transición ecológica según la teoría sistémica de Bronfenbrenner*

## B. ¿Cuáles son los conceptos básicos del proyecto?

Se han planteado como fundamentales tres conceptos: primera infancia, educación inicial e inclusión; momentos críticos de tránsitos y adaptación del niño, los cuales se plantean a continuación.

### 1. Primera infancia, educación inicial e inclusión

La primera infancia se define, en coherencia con la Observación General N° 7 de la Convención sobre los Derechos del Niño, como el período comprendido desde el nacimiento hasta los ocho años de edad. (2005 pág. 4). Es una etapa decisiva para el desarrollo pleno del ser humano en todos sus aspectos: biológico, psicológico, cultural y social. Además, de ser definitiva para la estructuración de la personalidad, la inteligencia y el comportamiento social.

En este marco se reconoce a los niños como seres únicos, con características propias desde lo biológico, psíquico, social y cultural, quienes a lo largo de este periodo de vida experimentan numerosos cambios y transformaciones; entre éstos, los que se dan por la movilidad que se presenta entre los espacios donde transcurre la vida de los niños, es decir sus transiciones.

La educación inicial se concibe como un proceso intencional para promover el desarrollo de los niños, porque se realiza de manera sistemática, estructurada y planeada. Sistemática en cuanto se organiza según criterios en relación a contenidos, métodos y forma de llevarlos a cabo, teniendo en cuenta las características y particularidades de los niños. Estructurada en cuanto a que el orden y relaciones de las acciones educativas responden a la intención de incidir de manera integral en el desarrollo de los niños. Planeada en cuanto a que precisa medios, recursos, estrategias y actividades para la práctica pedagógica que obedecen a propósitos e intenciones previamente definida (Mineducación, 2014).

De otro lado la inclusión según la Unesco es “*un enfoque dinámico de responder positivamente a la diversidad del alumnado*

*y de ver las diferencias individuales no como problemas, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje”* UNESCO (2005, pág. 10). En relación a esa definición la Unesco plantea la inclusión como un movimiento con una filosofía clara, propone el cumplimiento de los principios inclusivos adaptándolos al contexto de cada país, y la definición de ideas prácticas para guiar el paso hacia políticas que aborden la inclusión en la educación.

Desde la perspectiva anterior, y la planteada por la Fundación Saldarriaga Concha (2014) de conceptualizar la inclusión como “*forma de lograr la participación de determinados grupos de la población que por alguna circunstancia ha sido segregada, en los entornos naturales, en aquellos en donde se desenvuelve cualquier persona*”, se hace evidente que al hablar de primera infancia, educación inicial e inclusión se alude a toda la diversidad existente por distintos factores, incluidos los niños con discapacidad.

### 2. Momentos críticos de tránsito en primera infancia

La literatura sobre el tema identifica cuatro “momentos críticos” de tránsito que viven los niños hasta su ingreso a la escuela, lo que pone de relieve los múltiples y variados cambios que experimentan durante su primera infancia.

#### **a. Primer momento crítico de tránsito, del vientre al hogar:**

El cual supone un cambio de entorno para el niño pues pasa del vientre materno con todas las condiciones de protección a un entorno externo al que deberá adaptarse. Implica también nuevos ritmos a su familia que deberá ajustarse a la presencia de un nuevo miembro con necesidades y condiciones particulares, las cuales indican diversos estilos de crianza, enmarcados por prácticas culturales diversas.

En ese recorrido, se podrían registrar muchos otros cambios decisivos, la adquisición de la marcha autónoma que exige





refuerzos de cuidado y protección por cuanto, la recién adquirida destreza, no siempre se acompaña de la forzosa previsión del riesgo que supone una escalera, por ejemplo, o el acceso a los objetos colocados sobre una mesa y otros lugares de acceso restringido apenas unas semanas antes. El control de esfínteres, la adquisición de la lengua, la pérdida de un ser querido etc. constituyen cambios y tránsitos importantes que impactan el desarrollo infantil-

**b. Segundo momento crítico de tránsito, del hogar a la modalidad de educación inicial:**

Aunque este tránsito no se da en todos los niños, ni a la misma edad, puede darse a partir de los noventa (90) días, a instituciones con "Sala Materna" o similar, pero generalmente se vive a los dos años de edad, algunas veces tras un periodo de participación, junto con su familia, en actividades de carácter informal que pretenden aportar a las madres y otros miembros del núcleo familiar elementos sobre desarrollo infantil, prácticas de crianza y alternativas para realizar una estimulación adecuada que facilite el ingreso del niño a las prácticas culturales de su entorno.

Independiente de la edad implica un gran desprendimiento tanto para el niño como para su cuidador principal (generalmente la madre), con quien ha tejido fuertes vínculos afectivos y de apego mutuo. Supone cambios en rutinas, horarios para la entrada, la salida la toma de los alimentos, el sueño, etc.; acoplamiento a otros ritmos, principalmente de compañeros y adultos atención compartida pues se cuenta con uno o máximo dos personas para atender un grupo de niños, lo que demanda del niño paciencia y el respeto de los turnos, y reconocimiento del otro con quien comparte espacios, objetos y la solicitud de los adultos que acompañan y propician su desarrollo. Entre las nuevas rutinas cobran especial importancia las prácticas educativas y culturales que le abrirán otras posibilidades de crecimiento y de acceso a nuevos y variados conocimientos que querrá compartir con su familia, de la cual, espera reconocimiento y aprobación.

**c. Tercer momento crítico de tránsito, de la modalidad de educación inicial al grado de transición:**

Este nuevo tránsito, dado por disposiciones legales en el país a los cinco años, implica para los niños y sus familias nuevos ajustes, horarios y prácticas que se llevan a cabo en instituciones que incluyen niños de los cinco grados de la educación

básica primaria, y en muchos casos, hasta del ciclo completo de educación media. En algunos casos cuentan con espacios independientes, horarios especiales y llevan a cabo sus actividades educativas, aún dirigidas al desarrollo de los niños según dimensiones tales como la corporal, la cognitiva y la estética, en grupos máximo de veinticinco (25) niños que cuentan con espacios de interacción dotados de material concreto y algunos juguetes que perpetúan prácticas de su anterior institución.

Sin embargo, los niños y sus familias viven nuevas experiencias y exigencias de comportamiento tales como periodos de quietud más largos, tiempos definidos para acceder a servicios sanitarios y, por lo general, reducción de otras atenciones tales como la alimentación completa o lugares y tiempos específicos para el sueño y el juego. Las familias no tienen ya la misma acogida que tuvieron en las instituciones de educación inicial, las relaciones se hacen más formales y distantes, en ocasiones, limitadas a la entrega de informes evaluativos.

Los niños se encuentran entonces en un nuevo espacio, más grande, más impersonal con mucha más gente con quienes interactuar y más exigente que espera de él o de ella ciertos comportamientos, además de someterlos a una evaluación diferente a la que venían acostumbrados.

En ese marco, los conocimientos circulan en ocasiones descontextualizados e inician las tareas y el uso de los cuadernos y los libros de texto. El tránsito hacia este nuevo entorno, implica a los niños ajustarse no sólo a sus compañeros de curso, también a otros de diversas edades, a muchos más adultos, al autocontrol de sus necesidades y a acceder al conocimiento que les propongan. Otra situación en la vida de los niños, es sentir que pasa de ser el niño mayor de la MEI, a ser el más joven de la IE y a tener que comportarse "bien" para hacer parte de la misma, con uniforme, participación en actividades nuevas y a veces, incomprensibles para él y con los adultos de la familia más distantes que antes.

Podría afirmarse, que este tránsito, aunque se hace a un grado llamado de transición, para hacer honor a su función social y a sus implicaciones para los niños y sus familias, significa un gran paso para ellos y no siempre se vive como oportunidad para el desarrollo, puede incluso ser un obstáculo para el mismo.



**d. Cuarto momento crítico de tránsito, del grado de transición a primer grado de educación primaria:**

Aunque este tránsito muchas veces es de carácter interno pues sucede en la misma institución educativa, supone un cambio importante para los niños y las familias. Este tránsito generalmente se caracteriza por el aumento del número de niños con quienes comparte la atención del docente que ahora se ocupa de desarrollar áreas de conocimiento, propone tareas, generalmente de lápiz y papel, que los niños deben hacer en diferentes cuadernos, por lo general en silencio y de forma individual.

Los ambientes, que hasta el grado de transición invitaban a la interacción con los demás, aquí se transforman en auditorios con los pupitres (a veces demasiado altos para la estatura de los niños) alineados, donde deben pasar la mayor parte de la jornada escolar que ahora ha reducido los espacios de juego a escasos momentos de recreo, que no siempre cuentan con el espacio ni la seguridad suficiente para el esparcimiento que los niños necesitan. Además, las exigencias hechas a los niños ya no se hacen principalmente a su comportamiento, sus hábitos (que se esperan adquiridos) sino a sus aprendizajes, principalmente sobre la lectura, la escritura y los primeros cálculos.

En este marco, las familias deben cumplir un papel de acompañamiento, ya no sólo a los niños, como antes, sino a la institución que las 'requiere' para lograr que los niños alcancen los objetivos de aprendizaje propuestos. Este tránsito tampoco se vive por lo general como oportunidad de desarrollo, sino como obstáculo para continuar los estudios. Se registran altos índices de repitencia en este grado e incluso de deserción del sistema educativo, en ocasiones motivada por las mismas familias que consideran que los niños 'no están preparados' para pasar a segundo grado.

En cada uno de los momentos críticos juegan un papel fundamental la propuesta pedagógica que tenga en cuenta los momentos de desarrollo de los niños, sus diferencias individuales, intereses y saberes previos; y la cualificación e idoneidad de los agentes educativos que acompañarán este proceso. Lo anterior sugiere que una transición exitosa dependerá de que se generen acciones y actividades que faciliten esa transición, en conjunción con algunas características del niño como la motivación, el establecimiento de vínculos, la preparación del

niño para ingresar al nuevo contexto y de éste para recibir al niño. Lo anterior plantea retos importantes debido a la ruptura que se da en relación a las concepciones de niño, de educación, de juego y de aprendizaje en los diferentes contextos; que entre otras, determinan maneras diferentes de organizar los ambientes y de interactuar con los niños, no solo por parte de los agentes educativos y profesionales, sino también por parte de las familias.

En todas y cada una de las transiciones, se resalta una relación dialógica entre niño y contexto, que si se da bajo unas condiciones particulares de calidad, puede llevar a que estas transiciones sean exitosas, partiendo del reconocimiento del momento de desarrollo del niño y sus características, así como de las articulaciones y transformaciones en los contextos de desarrollo.

### 3. Adaptación del niño

Según Yaque (s.f., s.p.) *"la adaptación es la sintonía del niño con el contexto institucional, la acomodación de su mundo interior a las demandas del personal docente y el grupo de coetáneos, a la vez que interviene activamente en la vida de los otros y en el contexto referido."* Esta se da tanto a nivel biológico, como psicológico y social.

El mecanismo regulador de la adaptación no se encuentra estructurado en el momento del nacimiento, sino que se va conformando en el desarrollo del individuo, consolidándose sobre la base de las experiencias adquiridas y los vínculos afectivos establecidos; o sea que en la medida que las sucesivas adaptaciones sean satisfactorias, así se estará garantizando un buen ajuste posterior a nuevas adaptaciones en el medio escolar y social. En dicho mecanismo es la corteza cerebral, la que cumple el papel principal de reunir y coordinar todas las reacciones de los diferentes órganos.

Dado el componente emocional y psicológico de este proceso, el paso a las nuevas condiciones de vida implica cambios por ejemplo, en su estado de salud, encontrando algunas reacciones que determinan el surgimiento o el aumento de la frecuencia de enfermedades agudas, por disminución de la inmunidad natural ante las enfermedades que se pueden manifestar en mayor excitabilidad del sistema nervioso cen-



tral. Igualmente alteraciones en el proceso de la alimentación, cambios en los hábitos del dormir, pérdida o estabilización del peso corporal y aumento de la temperatura sin una causa aparente, entre otros.

En relación a los factores que inciden en la adaptación de los niños, a partir de la revisión realizada por Yaque (s.f.) pueden considerarse varios: las particularidades psicológicas y de temperamento del niño, tales como independencia, sociabilidad, autodominio, así como la autovaloración y autoestima; las alteraciones sufridas durante la primera, segunda y mitad del período de gestación, las particularidades de vida y educación del niño, los factores de riesgo y sobreprotección dados desde la familia, como rigidez, poca comunicación con ajenos, no satisfacción de necesidad de independencia, no seguimiento de horarios, el estado civil de padres y el nivel de juego de los niños. Igualmente aspectos de su desarrollo afectivo principalmente lo relativo al apego.

Por otro lado, desde las dimensiones desde las cuales puede valorarse la inadaptación social del niño, según Hernández y Jiménez (1983, pág. 4, citado por Lewis et al., 2004), está el autodescontrol social y la restricción social.

El autodescontrol representa la dificultad para relacionarse adecuadamente, mostrando ya sea agresividad social o conflictos con la norma (disnomia). La agresividad social se manifiesta en comportamientos de discusiones, enfrentamientos verbales y peleas. Y los conflictos con la norma, en comportamiento de despreocupación hacia la normativa social, tales como estar inquieto, revoltoso, ser descuidado, sucio, desordenado, negativista y desobediente.

La restricción social, implica actitudes en las relaciones. Por un lado escasa relación social, tendencia a establecer contacto social con pocas personas (introversión). Por otro, una actitud, caracterizada por una actitud de recelo y desconfianza hacia los demás Hernández y Jiménez (1983, pág. 4).

Es así como desde distintos autores se hace alusión a indicadores de adaptación del niño tales como: competencia, iniciativa, desinhibición, alegría, vivacidad, desenfado, comunicación emocional, cercanía con el agente educativo, exploración del medio, disfrute de variedad de estímulos y mayor cantidad de juego (Yaque, s.f.)

## IV. ELEMENTOS PARA UN MODELO DE TRANSICIONES EXITOSAS DE PRIMERA INFANCIA

### A. ¿En qué consiste el modelo?

Un modelo es una “representación simplificada de la realidad”: para explicar o comprender un fenómeno específico, se simplifica la realidad hasta sus elementos constitutivos haciendo abstracción de las complejidades innecesarias, de tal forma que se puedan aislar y explicar las relaciones fundamentales.

Teniendo esto en cuenta, el modelo de transiciones exitosas plantea que las condiciones de las cuales parte el tránsito son fundamentales para explicar y comprender los procesos de adaptación de los niños a los nuevos contextos. Así de esta forma, si es posible mejorar las condiciones de formación y cualificación de los agentes educativos en torno a procesos básicos de entrega pedagógica, acogida y adaptación, es posible mejorar algunas de las condiciones que favorecen los tránsitos en primera infancia, y por ende el proceso de adaptación de los niños.

En concordancia con el planteamiento de Bronfenbrenner, esta hipótesis de trabajo considera al niño como el actor principal de su propio desarrollo en la medida en que, a partir de sus condiciones y características personales, resignifica y transforma las experiencias que le ofrecen las distintas inte-

racciones en los sistemas mencionados con anterioridad en el documento. En ese sentido, no considera las transiciones como hechos aislados y simples (aunque se vivan individualmente), sino como complejos entramados y fuertemente influenciados también desde factores externos. Por eso, reconoce aspectos de tipo individual y de tipo institucional o colectivo, en los cuales, cobra especial importancia quien también transita de un nivel a otro y entre instituciones.

Por estas razones, es claro que los niños transitan de un contexto a otro, sin embargo, el punto diferenciador se refiere a las condiciones contextuales de las cuales parte el tránsito (condiciones iniciales que determinarán la senda de la transición), y en su influencia sobre la adaptación de los niños durante el proceso de transición. Esto último obliga a la realización de un ejercicio de definición de unas condiciones normativas básicas para un tránsito exitoso, y de la caracterización de las mismas, de tal forma que se pueda trazar una línea causal entre mejores condiciones y mejores transiciones.

Las ideas previas se sintetizan en la definición de unos puntos críticos a analizar en el modelo: las transiciones 2, 3 y 4 co-

rrespondientes a tránsito de hogar a institución de desarrollo infantil, de estas a grado transición y de estas a grado primero; así como la definición de las condiciones iniciales de la transición a partir de seis categorías que se han considerado claves por su incidencia en el éxito de las transiciones de los niños a saber: i) condiciones para el desarrollo, ii) participación de la familia en el desarrollo y educación de sus hijos, iii) formación y cualificación de los agentes educativos, iv) propuesta pedagógica, v) prácticas educativas y culturales, y vi) ambientes educativos.

De otro lado, el modelo no se agota en la identificación de las

condiciones iniciales para la transición y en su relación con la adaptación, también se plantea una intervención de manera específica y directa sobre un aspecto de la condición “formación y cualificación de los agentes educativos”; puntualmente en lo relativo a conocimiento y aplicación de los procesos de “entrega pedagógica” y de “acogida y adaptación” que los agentes educativos deben realizar, así como sobre núcleos temáticos que enmarcan el desarrollo comprensivo de dichos procesos; todo lo anterior encaminado a ajustar la configuración de algunas de las condiciones iniciales, con el propósito de acercar el proceso de tránsito lo más posible a las condiciones normativas definidas.

**El modelo se puede resumir así:**

- A partir de la teoría ecológica del desarrollo humano es posible definir un proceso de tránsito exitoso en un contexto de desarrollo.
- En este sentido, los niños se consideran como los actores principales de su propio desarrollo, a partir de sus propias condiciones y su singularidad, resignifican y transforman las experiencias cotidianas que los diversos entornos les posibilitan.
- Las transiciones hacen parte de un proceso de desarrollo humano. Todos los niños transitan, el punto es optimizar dichos tránsitos
- Las transiciones no son hechos aislados y simples, sino complejos entramados influenciados desde las condiciones internas y externas del desarrollo infantil temprano.
- Estas condiciones singulares son susceptibles de ser caracterizadas y se definen por medio de un conjunto de seis categorías.
- El modelo se enfoca en los momentos críticos del tránsito, poniendo especial énfasis durante el momento de intervención en los procesos de entrega pedagógica y acogida.
- En un periodo de tiempo razonable es posible ajustar algunas prácticas y procesos al interior de las instituciones de atención integral y de educación básica, de tal forma que se mejoren las condiciones para el tránsito.
- Por último, si tanto las condiciones iniciales para el tránsito como los procesos de adaptación y la articulación de contextos son susceptibles de ser medidos, es posible formular estrategias para dar cuenta de la correlación entre los distintos momentos de tránsito, así como de las posibles relaciones causales que las soportan.

## B. ¿Cuál es la estructura metodológica?

La implementación metodológica del modelo se ha abordado a través de técnicas mixtas (cuanti-cualitativas) y se ha denominado “medir en contexto”. El principal objetivo de esta metodología es la de poder combinar mediciones específicas de las cuales se puedan calcular indicadores concretos, con observaciones específicas sobre interacciones entre agentes educativos, agentes educativos y niños, entre niños y en menor medida de interacciones de ambos actores con las familias. De esta forma se espera combinar la potencia de la interpretación de datos estadísticos, con la profundidad de los análisis de contexto propios de las disciplinas sociales.

En este orden de ideas, la estrategia de medición permite dar cuenta de las condiciones de calidad del contexto, mediante la generación de un índice de calidad. El índice normaliza en uno (1) la situación hipotética en la cual están dadas todas las condiciones para un tránsito exitoso y en cero (0) la situación en la cual no se cuenta con ninguna condición (durante la fase de caracterización que se describirá más adelante); del mismo modo normaliza en 1 la situación normativa de perfecta adaptación de los niños al nuevo contexto una vez se ha realizado el tránsito, mediado por los procesos de entrega pedagógica y acogida por parte de los agentes educativas

(durante la fase de seguimiento y asesoría). Como se puede observar, a partir de esta estrategia se define un continuo de posibilidades que permite caracterizar las condiciones óptimas de tránsito tanto al inicio como al final del proceso.

La operacionalización de esta metodología ha pasado por la construcción de un conjunto de instrumentos para cada fase, en los cuales se utilizan distintos tipos de variables en forma de pregunta:

- i. Preguntas dicotómicas en las cuales se responde SI o No.
- ii. Preguntas referentes a escalas numéricas.
- iii. Preguntas abiertas.

En cuanto al tipo de preguntas i y ii, se realizan las respectivas normalizaciones para poder representar las respuestas en el intervalo [0,1] requerido por la metodología, por ejemplo, en el tipo i, las respuestas SI se transforman en 1 y las NO en 0, de esta forma es posible formular indicadores ponderados que agreguen las distintas variables de una categoría durante la fase de cualificación o el grado de adaptación de cada niño-a luego de su tránsito.

$$IC = \frac{1}{N} \sum \frac{\sum X_i}{n_i}$$

Donde:

$X_i \equiv \{Variables\ del\ modelo\ que\ se\ califican\ por\ sobre\ cero\ y\ pertenece\ a\ la\ categoría\ i\}$

$n_i \equiv \{Número\ de\ Variables\ del\ modelo\ pertenecientes\ a\ la\ categoría\ i\}$

$N \equiv \{Número\ de\ Categorías\ del\ Modelo\}$

ENTRADA

INTERVENCIÓN

SALIDA



La entrada representa los datos sobre condiciones iniciales de contexto que inciden en el éxito de las transiciones (categorías del modelo teórico); la intervención se refiere al proceso de formación y cualificación de agentes educativos y la salida da cuenta de: i. la situación de adaptación de los niños y niñas; ii. las condiciones de la práctica del agente educativo frente a entrega pedagógica y de acogida y adaptación y iii. las posibles relaciones causales entre las demás categorías del modelo y la adaptación de los niños y niñas.

Por último, en el tipo de preguntas iii, se hacen indagaciones que buscan comprender situaciones, acciones y dar sentido a las respuestas de tipo i y ii. Así mismo, dentro del componente cualitativo de la metodología, se llevan diarios de campo en los cuales los profesionales encargados del levantamiento

de la información registran las observaciones pertinentes que se consideran de relevancia para la implementación metodológica del modelo.

Sobre este último punto un ejemplo puede ser ilustrativo: considere que se llega a un Centro de Desarrollo Infantil que recientemente ha sido dotado con material pedagógico, en este caso el profesional deberá observar la utilización de dicho material por parte de los docentes en relación con la intencionalidad pedagógica del mismo, solo de esta forma es posible dar cuenta de que tan pertinente es el ambiente educativo para potenciar el desarrollo infantil.

En conjunto, al final de la implementación del modelo este debe poder responder a las siguientes preguntas:

**Respuestas que  
deberan ser dadas  
al final de la  
implementación  
del modelo**

- **¿Qué tan extensa es la brecha entre las condiciones iniciales observadas e ideales, para el tránsito de cada niño hacia el próximo contexto?**
- **¿Los procesos de entrega pedagógica y acogida fueron exitosos?**
- **¿El proceso de cualificación permitió cerrar algunas de las brechas del contexto de cada niño para favorecer sus transiciones?**
- **¿Los niños con mejores condiciones iniciales para un tránsito exitoso tuvieron un mejor proceso de adaptación?**

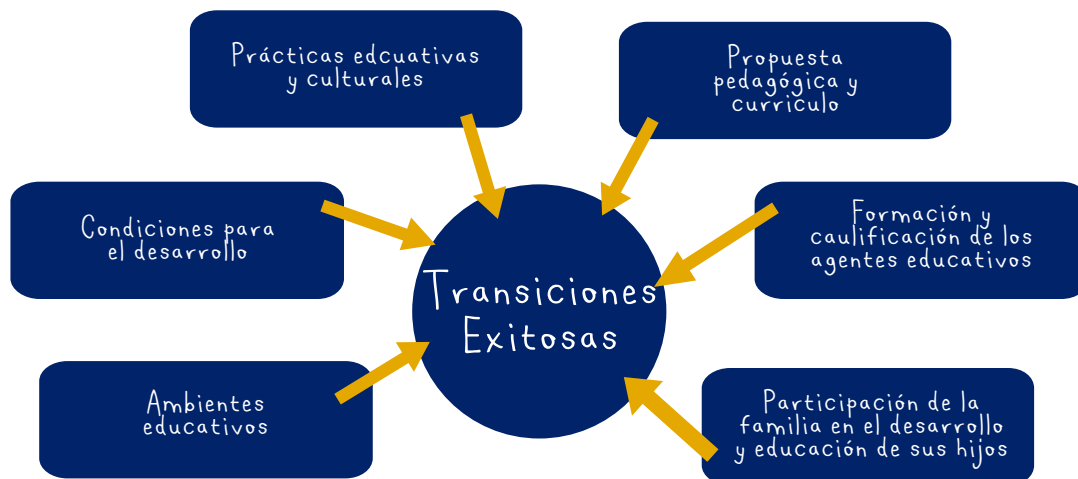
Como se puede observar, el modelo de transiciones exitosas se ha diseñado de tal forma que se puedan relacionar los distintos planteamientos teóricos relacionados con la transiciones, y de esta forma poder construir una estructura que per-

mita medir, analizar y comprender las condiciones de partida y de llegada en cada momento crítico o tránsito; los cuales se han diseñado y aplicado específicamente para el ciclo vital de la primera infancia.

## C. ¿Cuáles son las condiciones que inciden en las transiciones?

Entre diversas condiciones que tanto la investigación como la experiencia han señalado fundamentales por su incidencia en las transiciones de primera infancia: del hogar a la institu-

ción de desarrollo integral y de esta al grado transición y de la anterior al grado primero; para este modelo se ha hecho una selección y agrupación en seis categorías.



*Categorías de análisis de condiciones que inciden en las transiciones.*

Se presenta a continuación las principales reflexiones que subyacen a cada una de las categorías de condiciones seleccionadas y un cuadro resumen de las subcategorías a las que apunta el análisis de dichas condiciones.

### 1. Categoría ambientes educativos

Se parte del concepto de ambiente como el entorno espacio temporal (la realidad inmediata y próxima) en el cual cada ser humano, y cada niño en particular, se desenvuelve y va desarrollando sus propias experiencias de vida a través de su exploración, del reconocimiento, la manipulación de los objetos que lo rodean y de la interacción con los otros. Si dichos

encuentros se dan en ciertas condiciones de protección, libertad y cuidado, permitirán vivirla, ampliando sus experiencias y, gracias a ellas, construir nuevos aprendizajes, que harán a su vez, más enriquecedoras la cantidad y la calidad de las mismas.

Esta categoría de ambientes educativos alude a la necesidad de contar con espacios físicos especialmente dispuestos para el desarrollo e implementación de un proyecto pedagógico, es decir, en la necesidad en que las actividades intencionadas con los niños en su primera infancia, partan del hecho de que es necesario configurar un ambiente en un espacio físico propicio, de tal forma que el agente educativo pueda plantear todo un escenario de resignificación y el niño pueda po-



tenciar su desarrollo, esto es lo que en la literatura ecológica del desarrollo se ha denominado “definición arquitectónica de escenarios para el desarrollo de actividades” Weinstein y David (1987).

En el contexto de las modalidades de atención integral estas

consideraciones son muy importantes. La seguridad y la comodidad en el cual se desarrollan las interacciones, están estrechamente relacionadas con la calidad del espacio físico, la percepción de armonía y con el grado de adaptación de éste a las particularidades de los niños.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
AMBIENTES EDUCATIVOS	Acceso y cobertura	Pregunta sobre las condiciones de atención inclusiva y de número de niños atendidos por rangos de edad.
	Seguridad	Aborda sobre la existencia de diferentes sistemas de señalización y de alarma considerando la diversidad de niños atendidos; la disponibilidad de protocolos y rutas preestablecidas de seguridad para garantizar el bienestar de los niños al interior de las instituciones y fuera de ellas, cuando están a cargo de los agentes educativos de las mismas; sobre la existencia de directorios, brigadas, procesos de difusión de los protocolos y la observación de medidas y normas de seguridad en los distintos espacios de la institución (vías de acceso, puerta entrada, pasamanos, cocina, piscinas etc.).  Para el caso de los CDI se trata de dar cumplimiento al estándar de tenencia y ejecución de planes de emergencia y en las IE, atender los aspectos que dichos planes contemplan, concretamente para los niños de los grados transición y primero.
	Habitabilidad	Se enfoca en la disposición de de servicios tales como fluido eléctrico, agua potable, tratamiento de aguas residuales, vías de acceso, gas natural, saneamiento básico, etc. Igualmente, en la disposición y condición de aspectos tales como infraestructura según la modalidad, disposición de áreas administrativa, recreativa, de lavandería etc.; relación de área educativa por niño, de lavamanos, sanitarios etc. Así como condiciones de limpieza, iluminación, organización; y de adecuación general para la atención inclusiva a los diversos niños.
	Dotación	Indaga sobre la disposición, estado y uso del mobiliario y enseres correspondientes, requeridos para los distintos servicios prestados en la institución: cocina, comedor, lavandería, enfermería, acción pedagógica. A la existencia, suficiencia en cantidad, ubicación al alcance de los niños y promoción de exploración, creatividad etc, de los distintos materiales de juego, arte, literatura, deporte a utilizar con los niños.
	Pertinencia	Referida a la adecuación general del espacio para los niños de las diferentes edades.

## 2. Categoría condiciones para el desarrollo infantil

La teoría ecológica propuesta por Bronfenbrenner y retomada en este proyecto ofrece una interesante forma de ver las interconexiones de los sistemas para entender que el desarrollo es resultado de la acomodación entre el niño y lo que ocurre en los entornos de actividad que lo influyen, aun cuando estos no necesariamente entren en contacto directo con él o ella. Invita a tener presente la importancia de asumir el desarrollo infantil como producto de un proceso contextualizado y dinámico a través del cual los niños se construyen como sujetos, gracias a los factores asociados directamente a ellos, sus familias y a los entornos o instituciones por donde transitan.

Lo anterior da lugar a comprender que el desarrollo de los niños no se da de manera lineal y homogénea, sino que toma diversos cursos, transcurre a manera de espiral, con avances y retrocesos, sujeto a las condiciones, características e historia de vida de cada uno. Son estas razones para que la mirada desde las transiciones se ponga en primera instancia en los factores que directamente involucran y caracterizan al niño cómo son su temperamento y experiencias especialmente significativas vividas en su medio.

Así mismo, se entiende que hay factores externos al niño que dependen de su interacción con otros adultos y niños de los ambientes que frecuenta tales como la MEI e institución educativa, el vecindario y comunidad, que influyen directamente en su desarrollo integral.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
CONDICIONES PARA EL DESARROLLO	Del niño	Aborda algunas condiciones de salud y aquellas características de personalidad, que por definir formas particulares de enfrentar relaciones, inciden de manera especial en los procesos de acercamiento y adaptación a nuevos contextos. Igualmente a aquellas experiencias de vida que por su fuerte carga emocional pueden incidir de manera especial en la adaptación al nuevo entorno.
	De la familia	Indaga sobre consumo o no de alcohol, tabaco y sustancias psicoactivas en la familia, así como condiciones de maltrato en relación a: uso de castigo físico, riesgo desnutrición, explotación laboral, riesgo de explotación sexual; y a las diferentes acciones realizadas ante ello: diálogo con docentes, denuncia, información a autoridades, ruta de atención, seguimiento a acciones.
	Del vecindario y la comunidad	Se enfoca en condiciones de consumo de drogas, conflicto y violencia

## 3. Categoría prácticas educativas y culturales

Esta categoría se fundamenta en la concepción de que los niños se construyen como sujetos a partir de los recursos sociales, simbólicos y materiales que les proporciona su cultura Rogoff (1993). Su desarrollo no es sólo un proceso “natural”,

sino un proceso profundamente social, que toma lugar precisamente como resultado de la integración de factores biológicos en el mundo de la cultura. El desarrollo implica entonces, una apropiación por parte del niño, de las herramientas e instrumentos de la cultura, a través de unas prácticas educativas y culturales que facilitan dicha apropiación.

Desde una perspectiva interaccionista y culturalista del desarrollo, todas las culturas y comunidades cuentan con un

acervo de saberes, instituciones y formas de relación que regulan las acciones de los niños y los adultos. Cuando los niños ingresan a una modalidad de atención o al contexto escolar, no llegan “vacíos” o “en blanco”, por el contrario, llevan consigo un conjunto de saberes, experiencias y conocimientos que han adquirido tanto en su familia como en el entorno social donde se han desarrollado y los cuales ponen en juego, conjugando su mundo individual con el social de manera inseparable e interdependiente.

Teniendo en cuenta lo anterior, las prácticas educativas y culturales se conciben como acciones no instrumentales que los adultos llevan a cabo con los niños; que reconocen las capacidades y saberes que operan en un contexto determinado, en las experiencias de una comunidad y que marcan las intencionalidades de las relaciones e interacciones que se

establecen entre los niños y los adultos. Que genera espacios significativos para el desarrollo, a través de los cuales los niños transiten armónicamente a formas cada vez más complejas de interacción y de pensamiento. Para ello es necesario que estos espacios reflejen el mundo en el que transcurre la vida de los niños, respondan a los diferentes grupo etarios y atendiendo a las diferencias individuales tales como necesidades educativas especiales, género, grupo étnico y contexto, proporcionándoles experiencias de desarrollo y aprendizaje.

En este orden de ideas, se hace necesario que los agentes educativos generen espacios significativos donde sea posible observar, escuchar y comprender lo que los niños hacen y dicen respecto al mundo que los rodea, desde el reconocimiento de su individualidad.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIPCIÓN
PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y CULTURALES	Prácticas relacionales	<p>Indaga sobre lugar desde el cual el agente educativo establece la relación con el niño; su reconocimiento como sujetos con capacidades, protagonistas de su desarrollo y poseedores de una subjetividad propia. La manera como se comunica con ellos e incorpora sus iniciativas; el manejo de la autoridad y el reconocimiento de individualidades y diferencias, de sus sentimientos y necesidades e intereses particulares.</p> <p>También aborda el acercamiento de la familia a la nueva institución educativa antes del ingreso del niño, y el intercambio con otras instituciones para integración y reconocimiento de las transiciones, como “preparación” y el acompañamiento que se hace a los niños antes de su ingreso a otra institución o su paso del hogar a ésta, en su proceso de tránsito.</p>
	Articulación con el contexto	<p>Se enfoca en la concepción de los agentes educativos frente a valoración de diversidad, el rescate de juegos y expresiones del contexto. En la recuperación, articulación y promoción de prácticas culturales propias del contexto en la cotidianidad de los niños, así como su relación con el conocimiento de su entorno, mediante utilización de espacios de la localidad territorial y de materiales de la cultura, como puentes para la apropiación de la cultura en cuya construcción, preservación y enriquecimiento los niños juegan un papel fundamental.</p> <p>Apunta también al manejo de minutas alimentarias adecuadas a la diversidad o características culturales, y eal rescate de juegos. Así como al ofrecimiento de etnoeducación por parte de la institución.</p>

#### 4. Categoría propuesta pedagógica y currículo

Esta categoría se fundamenta en la concepción del papel fundamental que juegan las características de la propuesta pedagógica y currículo, según sea el caso de modalidad de educación inicial, grado transición o grado primero, para el éxito de las transiciones y por lo tanto en los criterios que se consideran fundamentales.

Dichos criterios se refieren a: la planeación y documentación de los propósitos de las acciones emprendidas para cada uno de los rangos de edad y diversidad de niños presentes en la institución, la observación de los niños, el reconocimiento y valoración de sus familias para conocerlos y formular estra-

tegias pedagógicas y currículos abiertos, pertinentes y adecuadas para cada uno de ellos; la inclusión tanto de experiencias vividas alrededor de un contenido pedagógico, como de formación de rutinas y hábitos cotidianas (alimentación, aseo, descanso) teniendo en cuenta el desarrollo infantil; la viabilización del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, que los acerque a los productos de la cultura para dotar de sentido su natural acercamiento a la lengua escrita y al pensamiento científico en general.

Pensar las características que debe tener una propuesta pedagógica y un currículo para la educación inicial, el grado de transición y el primer grado, es trazarse la tarea de definir colectivamente (con la participación de agentes educativos, familias y niños) los por qué, para qué, qué y cómo, para el cumplimiento de este derecho de la primera infancia.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIPCIÓN
PROPUESTA PEDAGÓGICA Y CURRÍCULO	Propuesta	Se enfoca en la existencia o no de algunos documentos de orientación como un plan de apoyo, para la inclusión de todos los niños, entre ellos los discapacitados. Igualmente en los contenidos de la propuesta pedagógica y el currículo, en cuanto a su articulación con la política y orientaciones técnicas nacionales, su enfoque, modelo, objetivos metodologías y demás aspectos que faciliten las transiciones. Adicionalmente, en la forma en que se da el proceso de planeación de la propuesta pedagógica, su implementación y seguimiento.
	Práctica	Aborda la concepción de los agentes educativos sobre el deber ser de la práctica pedagógica en torno a aspectos tales como equidad, valoración de las diferencias de los niños por procedencia, diversidad, género; y la adecuación de ambientes para adaptación de niños con discapacidad. Indaga también sobre sus prácticas en torno a transición: realización de contactos, socialización de necesidades, realización de espacios de reflexión, encuentros entre docentes; y el conocimiento y consideración de características, ritmos y estilos de niños. De igual forma, la relación de los espacios educativos con la propuesta pedagógica, los objetivos y la participación de niños en la organización de dichos espacios; el reconocimiento en el manual de convivencia, de diversidad por etnia, discapacidad y ubicación geográfica.

## 5. Categoría formación y cualificación de agentes educativos

Desde la teoría Ecológica del desarrollo humano adoptada por el modelo, dentro de cada microsistema tienen lugar unos roles, unas relaciones y unas actividades en medio de la interacción activa y directa entre individuos. Los agentes educativos juegan un papel fundamental en cada contexto, a partir del establecimiento de diadas que resultan determinantes en la manera como se desarrollarán las interacciones con los niños, como se concebirán las relaciones de poder y la participación, convirtiendo el contexto educativo en un micro sistema privilegiado para el desarrollo de los niños en el cual se consolidan experiencias y aprendizajes de diversa índole.

Cuando se habla de transiciones en la primera infancia, al pasar de un entorno de desarrollo a otro, es indiscutible que se deben tener en cuenta los adultos significativos de cada entorno, cuya presencia constituye uno de los factores fundamentales, en el éxito de esas transiciones. En el entorno del hogar serán los padres, madres, abuelos, abuelas y cuidadores quienes jueguen un papel de apoyo en la mediación y acompañamiento a los niños en su desarrollo; en el contexto de una MEI o una IE, serán no solo los maestros y maestras (quienes tienen un papel protagónico) sino todo el personal vinculado a estas instituciones: coordinadores, psicólogos, nutricionistas, enfermeras, personas de servicios generales y demás personal.

El rol de los agentes educativos se enmarca en una fundamentación filosófica y en una propuesta pedagógica o currículo, donde se reflejan las concepciones que cada cual tiene acerca de la educación, de lo que significa ser niño y del propio papel como agente educativo. Su manera de ser y comportarse con

los niños, sus acciones e intervenciones, contribuirán o no a la promoción de su desarrollo integral.

Dada la heterogeneidad de los niveles de formación y conocimiento de los agentes educativos, sobre varios aspectos de las condiciones de la primera infancia; se hace necesario diseñar y adelantar procesos de cualificación permanente de carácter interdisciplinario, diferencial y sistemático, que garanticen la preparación necesaria para promover una atención integral y una educación de calidad que responda a las necesidades y características propias de la población diversa.

Dicha cualificación se entiende como “todos los procesos de educación o de acompañamiento, que permiten el mejoramiento de las prácticas laborales de quienes atienden a los niños y niñas menores de seis años, en los distintos contextos y sectores, de modo que se logre el objetivo del desarrollo integral de los niños y niñas a través del fortalecimiento de la atención integral a la primera infancia” (Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2012). Lo que supone diseñar y consolidar, de manera participativa, planes de cualificación del talento humano que tomen como base los saberes, la experiencia y las perspectivas de los diferentes actores involucrados, y que cuenten con un monitoreo y una evaluación.

Precisando el perfil y las características de los agentes educativos, se puede afirmar que éstos deberían ser personas que conciben a niños y familias no desde la falta o la necesidad, sino desde el reconocimiento y la valoración de sus saberes, experiencias y potencialidades, con el fin de poder actuar como un mediador y un promotor de desarrollo y aprendizaje que, contando con la diversidad y la heterogeneidad de familias y niños sea capaz de movilizar sus capacidades y habilidades.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIPCIÓN
FORMACIÓN Y CUALIFICACIÓN DE LOS AGENTES EDUCATIVOS	Perfil	Aborda desde los estándares vigentes, la formación académica, experiencia, competencias, habilidades y funciones en torno a servicio, supervisión, familias y niños, del personal que trabaja y atiende los CDI. Igualmente las competencias disciplinares, pedagógicas y de articulación del personal que trabaja y atiende en las instituciones educativas. E identifica adicionalmente lo relativo a plan de formación de agentes educativos a partir de necesidades, las áreas de cualificación, y la gestión de procesos cualificación.
	Acciones frente a las transiciones	Indaga sobre inclusión del tema de transiciones en las estrategias de propuesta pedagógica, en las estrategias para desarrollo integral, y en la planeación pedagógica. De igual forma sobre la identificación de particularidades de cada niño, el acompañamiento en el ingreso, el seguimiento a la adaptación, la comunicación con la familia y con otros agentes educativos.

## 6. Categoría participación de los padres en el desarrollo y educación de sus hijos

Esta categoría está fundamentada tanto en antecedentes investigativos como en disposiciones legales y normativas. Así la Ley 1098 de 2006, “Código de Infancia y Adolescencia”, en el artículo 39, establece como obligación de las familias, el garantizar los derechos de los niños, niñas y adolescentes, la participación de la misma en los espacios democráticos de discusión, diseño, formulación y ejecución de políticas, planes, programas y proyectos de interés para la infancia, la adolescencia y la familia, a su vez el asegurarles, desde su nacimiento, el acceso a la educación y proveer las condiciones y medios para su adecuado desarrollo, garantizando su continuidad y permanencia en el ciclo educativo.

Igualmente desde la Estrategia de Atención Integral De Cero a Siempre, se plantea como un eje fundamental para el ejercicio del rol de la familia en el desarrollo integral del niño, la formación y acompañamiento a las familias; y se plantean diversas recomendaciones para llevarlo a cabo, teniendo en cuenta las condiciones y particularidades de cada grupo de personas para facilitar su participación.

Esta participación hace referencia al derecho y deber de la familia a: la información, a incidir, a disentir, a exigir, a aportar, a opinar en todo lo relativo al desarrollo y educación de sus niños en el ámbito institucional. Requiere por tanto del reconocimiento por parte de la institución, de ese poder de las familias para incidir en cualquier decisión educativa que se tome con respecto a sus niños, para lo cual es importante, legitimar su conocimiento cotidiano, no siempre científico, que se produce a partir de las valiosas experiencias personales, de crianza y cuidado.

La formación y participación de la familia tiene efectos entre otros en, la mejora de las condiciones de vida de los niños y de sus familias; en la estructuración de un currículo más pertinentes, que favorezcan una educación de calidad y potencien los aprendizajes de los niños; en la motivación de los agentes educativos para coordinar entre ellos, la familia y autoridades institucionales en solución de los problemas relacionados con la educación de los niños; en la promoción del desarrollo de habilidades y destrezas que favorecerán la transición de sus niños al nuevo ambiente de socialización fuera del hogar, y el mejor desempeño en la escuela.

Teniendo en cuenta lo anterior Reveco (2004), añade:

*varias condiciones de una relación efectiva familia-escuela, se plantean para lograr la participación de la familia: constituir un proceso de larga duración; tener intencionalidad educativa, es decir, un proceso planificado cuidadosamente para el logro de objetivos muy concretos, donde cada actividad tenga sus propósitos educativos (por ejemplo, resignificar en ese sentido la entrevista, la conversación en el momento de ir a dejar o a buscar al niño, la reunión de madres y padres, la actividad social, etc.); socializar, discutir y explicar el sentido y relevancia de los objetivos; lo que implica un tiempo para conocer prioridades, sentidos, valores, expectativas, que lleven a consensuar aquellas que son prioritarias y relevantes a ser desarrolladas por ambos, la escuela y la familia.“*

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIPCIÓN
PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN EL DESARROLLO Y EDUCACIÓN DE SUS HIJOS	Prácticas de cuidado y crianza	Aborda sobre aspectos de cuidado en salud tales como lactancia, asesoría sobre salud de recién nacido, asistencia a control de crecimiento y desarrollo, y recepción actual de información sobre salud del niño.  Igualmente sobre conocimiento de gustos del niño y prácticas en torno a: promoción de la cultura de su grupo étnico, comunicación, actividades de exploración, juego, arte, participación en decisiones familiares, expresión de afecto; promoción de autocuidado, autonomía, normas; reconocimiento de fortalezas, reconocimiento de la diversidad, respeto por el otro. Promoción de acciones solidarias en diferentes entornos, conocimiento del barrio, cuidado del medio y lo público, y promoción de hábitos de vida saludable: higiene, descanso, alimentación, actividad física recreativa, no consumo de sustancias psicoactivas,
	Participación en el proceso educativo	Indaga a las familias sobre su acceso a la formación en torno a su rol de crianza, su acercamiento a la institución antes de inicio de actividades con los niños; su conocimiento del agente educativo, requisitos y documentación requeridos. Igualmente, su aporte a diferentes actividades, su participación en el diseño de la propuesta pedagógica y en procesos como, manifestación de quejas, reclamos, sugerencias y aportes. Finalmente su recepción del informe valoración del desarrollo.
	Promoción de la participación de la familia	Se enfoca en las estrategias utilizadas por el agente educativo para promover la participación de la familia, y la forma de vincularlas a la planeación e implementación de la propuesta pedagógica.
	Acercamiento de la familia a la institución	Indaga con el agente educativos sobre acercamiento que realiza la familia a la institución antes del ingreso de los niños, su conocimiento del agente educativo, los mecanismos utilizados para dicho conocimiento, y el conocimiento de ellas sobre los requisitos y documentación. Así como el conocimiento que tiene el agente educativo sobre expectativas de la familia.



## D. ¿Qué procesos claves se proponen para la intervención en las transiciones de primera infancia?

Dos procesos se consideran claves a ser implementados por los agentes educativos en relación a las transiciones del hogar a la MEI, de la MEI al grado transición, y de este al grado primero: el proceso de la entrega pedagógica y el proceso de acogida/adaptación, los cuales se describen de manera general a continuación.

### 1. Proceso de entrega pedagógica

Existe acuerdo a nivel internacional acerca de la trascendencia de la continuidad entre la educación inicial, como etapa educativa importante y la educación básica. Por ello se plantea la entrega pedagógica como un proceso fundamental, cuya finalidad es proporcionar las herramientas para dar continuidad a dicho proceso, mediante un conjunto de actividades que los agentes educativos del nivel presente y siguiente planean, realizan y evalúan alrededor del tránsito de un niño a la MEI, al grado transición y al grado primero de primaria.

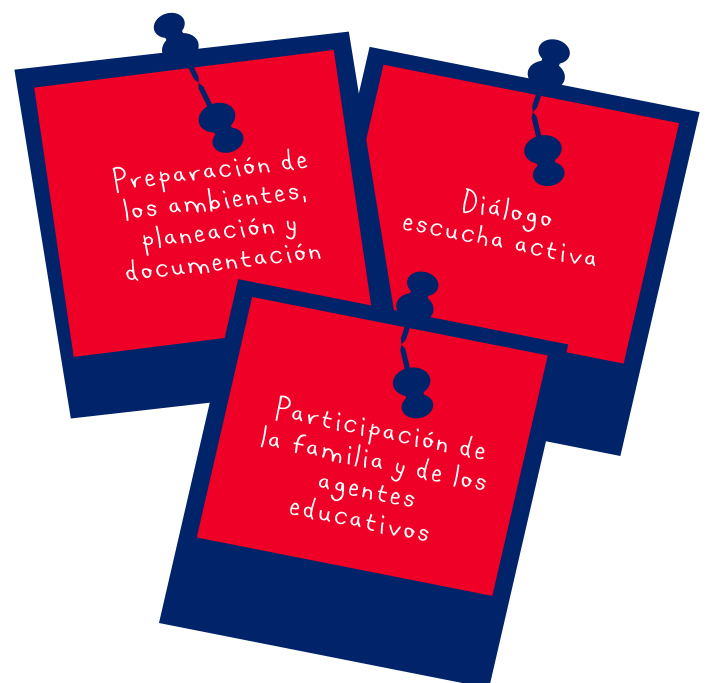
El tránsito del niño de un nivel a otro supone un proceso de adaptación; se enfrenta a situaciones diferentes, el contexto, la concepción de la organización, el horario y turnos de clases, entre otros, ante los cuales asume nuevos comportamiento. Se relaciona con un lenguaje diferente, interactúa con niños desde su edad y mayores, hace actividades nuevas, para las que tal vez no han sido preparados.

El tránsito de una etapa a otra debe producirse de manera natural, con una intencionalidad clara, planeación y sin improvisaciones; y supone la preparación tanto de los niños como de la familia y de los agentes educativos que están implicados en esa transición. Por ello demanda la participación del niño, la familia, el agente educativo, los directivos de la MEI e IE.

Desde esa perspectiva la MEI y la IE no pueden limitarse a conocer el desarrollo alcanzado en las habilidades, capacidades y hábitos del niño; es muy importante que tenga en cuenta su salud, el estado nutricional y bienestar psicosocial, lo que

lleva a que cuenten con la caracterización de la familia y la historia del proceso de desarrollo del niño. Esto les permitirá diseñar las acciones para el proceso de tránsito de un nivel a otro de forma coherente y articulada.

Los agentes educativos que reciben al niño a través del proceso de la entrega pedagógica tienen la responsabilidad de asegurar la calidad en el ambiente educativo a través de experiencias significativas. Para ello son fundamentales tres elementos, cuya descripción se presenta a continuación.



*Elementos fundamentales de la entrega pedagógica*





**a. Planeación:**

Planear la entrega pedagógica significa tener claridad sobre los temas que se van a tratar, quienes van a hacer parte, las estrategias de comunicación y encuentro, los insumos a ser entregados, etc. Debe ser un momento concertado, con toda la rigurosidad

Implica también incluir todas aquellas acciones de acercamiento que se pueden dar en el transcurso del año, a partir de algunas visitas a las Instituciones educativas, del reconocimiento de agentes educativos y espacios, entre otras.

**b. Preparación de los ambientes:**

Los ambientes se convierten en espacios provocadores, que invitan al niño a estar tranquilo, cómodo, con deseos de explorar, iniciar o continuar nuevas interacciones. Por ello, debe ser tenido en cuenta en el nuevo ambiente, los intereses y gustos del niño que va a transitar. Dada la importancia de los materiales por la posibilidad de intercambio de ideas que ofrecen entre uno y otro ambiente; el objeto transicional cobra toda la importancia para ser contemplado al momento de hacer la planeación.

**c. Documentación:**

Las acciones encaminadas al proceso de entrega pedagógica, se soportan con los documentos correspondientes, de forma que posibiliten dar una mirada a la transición, visitar lo que ha pasado y hacer el respectivo seguimiento

**d. Participación de la familia:**

La familia debe ser reconocida como eje articulador en el proceso de transiciones entre el niño y la MEI e IE. Ser tenida en cuenta para las diferentes acciones a realizar, como el principal aliado para la institución y los agentes educativos.

Los agentes educativos deben buscar estrategias llamativas, con intencionalidades claras y precisas para convocar y comunicarse con las familias, compartiendo la importancia de su papel en las transiciones de sus hijos, validando sus diferencias y acogiéndolas de manera respetuosa. Definir y socia-

lizar con las familias desde un plan estructurado, cuáles serán los roles que ellas asumirán.

**e. Participación de los agentes educativos:**

Se requiere una adecuada comunicación entre los agentes educativos que entregan y los que van a recibir al niño en tránsito, fundamentada en el respeto, y conocimiento de sus procesos. No es una única socialización de sus observaciones, sino de múltiples acciones de comunicación y actividades conjuntas que puedan definir y articular entre sí. Aunque al igual que los niños, también los agentes educativos y las familias transitan, el proceso ha de estar centrado en el niño, como el eje central de la entrega pedagógica.

Pero no solo los agentes educativos encargados directamente del niño y su familia, hacen parte de este tránsito, también los demás profesionales personal de apoyo de la MEI y de la IE, como la nutricionista, el equipo psicosocial (psicólogo, trabajador social), administrativos, rectores, coordinadores, personal de servicio generales.

La manera en que ellos reciban al niño, tengan en cuenta y validen sus sentimientos, respeten su historia y sus ritmos refleja su actitud y disposición y hace que una u otra forma ellos se involucran en el tránsito del niño; por ello también su rol debe ser identificado y evidenciado en la planeación.

**f. Diálogo-escucha activa:**

Las apreciaciones que se vayan a dar alrededor del niño que transita y su familia, deben hacerse en el marco de escucha activa, teniendo claras y abordando con toda la ética y profesionalismo, las características del niño y de su familia.

La escucha activa es una forma de comunicación que supone que quien escucha realmente muestre disponibilidad e interés por lo que la persona que habla expresa verbal y no verbalmente así como por sus sentimientos. Por tanto evita distractores y observa una serie de indicaciones que los expertos han planteado para realizar una escucha activa (ver anexo 4)

## Requerimientos de la entrega pedagógica

- En su organización participe todo el equipo interdisciplinario que hacen parte del proceso.
- El agente educativo o nivel que recibe al niño se familiarice con la institución o agente educativo precedente.
- Se asegure que la haya comunicación interactiva entre los agentes educativos en el proceso pedagógico.
- El agente educativo conozca los documentos propios de los niños que hacen parte de su historia de vida y su experiencia en la institución (carpeta, observador del niño, diario de campo, planeación, etc.)
- Se organice el proceso de entrega pedagógica con momentos de planeación, ejecución y seguimiento. Lo cual permite la revisión de los objetivos, las fortalezas y debilidades en pro de su mejoramiento.

## 2. Proceso de acogida y adaptación

El proceso de acogida y adaptación se plantea como el otro proceso fundamental para el tránsito exitoso del niño de un nivel a otro, cuya finalidad es facilitar su proceso de adaptación, mediante la generación de acciones y condiciones que implican recibimiento, abrigo, cuidado y aceptación que respondan a sus características, potencialidades y necesidades particulares.

La acogida va más allá de una simple bienvenida, o de un solo día. Se extiende a todos los días que el niño necesite para

lograr adaptarse, de allí que sea diferente y deba tenerse en cuenta el ritmo de cada. La acogida implica hacer sentir al niño un ser importante, que se espera para ser acompañado en su experiencia de desarrollo y aprendizaje, a partir de acciones intencionadas por parte de todos los agentes educativos (maestros y maestras, familia, directivos, personal de apoyo, etc.).

### **a. Principio de individualidad:**

Cada niño se adapta a las nuevas condiciones de acuerdo a su singularidad y por ello cada proceso de adaptación debe enfocarse como una unidad.



Cada niño tiene un ritmo propio a la hora de crear, sentir, comprender, ver al otro, hacer una actividad. Su voz, el vínculo que establece con los demás, sus fortalezas, y también dificultades los hacen únicos a la hora de solucionar, enfrentar, buscar las respuestas y por ende aprender.

Tener en cuenta este principio por parte del agente educativo implica flexibilidad en el enfoque del proceso y eliminación de esquemas rígidos frente al comportamiento del niño. Debe ser respetado y aceptado desde su particularidad, sus procesos individuales de desarrollo, de reconocimiento del mundo que le rodea, de sus historias de vida, sus costumbres y maneras de relacionarse consigo mismo, con los otros niños, con los adultos y demás personas que hacen parte de sus contextos de desarrollo.

**b. Principio de la separación paulatina del núcleo familiar y el tiempo de estancia progresiva del niño:**

En la medida que aumenta el tiempo de permanencia del niño en la institución de desarrollo integral o educativa, se reduce el tiempo que la madre – el padre emplean en participar con su hijo en el proceso de adaptación.

En la fundamentación emocional y afectiva de este principio, está el hecho innegable que la madre como fuente primaria y de mayor satisfacción, se transforma en el punto central de la vida emocional del niño. La separación temporal de la madre es uno de los aspectos que más ha variado y se ha estudiado en los últimos años, el conocimiento de la angustia de separación y las relaciones de dependencia – independencia, han llevado a reconocer los diferentes pasos consecutivos que se dan en la separación del niño con su madre. Es así como de ese apego dominante y posesivo, de la aceptación de la madre no sólo como fuente de gratificación y bienestar sino como la persona de derecho propio, el niño adquiere lo que se llama “la imagen de la madre”, y está ya en capacidad de separarse de la madre, acepta su ausencia sin tristeza, la recuerda con sentimiento positivo y la recibe con alegría cuando vuelve. Diversos factores como el método de crianza de los padres, el método educativo de la institución, las experiencias previas de cada niño y sus condiciones actuales de vida, tales como sus hábitos alimenticios, los horarios de sueño y vigilia, el control de esfínteres y el desarrollo del lenguaje, entre otros; facilitan o dificultan el proceso de separación.

Es conveniente por tanto, que en el marco del proceso educativo, la primera separación del núcleo familiar se hiciera con conocimiento por parte del niño, sin huir sus padres a escondidas, sino despidiéndose en forma afectuosa e informándole que en un tiempo determinado habrán de volver.

Son muchas las acciones que se pueden listar para que este momento de la separación del niño con su familia sea más tranquila. Hablarles con anticipación de lo que va a suceder, llevarlos a realizar un reconocimiento del nuevo lugar y de las personas con las que ahora compartirán su tiempo, serían entre otras, algunas actividades que además de hacer partícipe al niño de estos cambios, hacen que como familia se viva el tránsito de manera más segura y confiada.

**c. Principio de la incorporación gradual de procesos y actividades:**

Los diferentes momentos y actividades que el niño realiza en la institución se van dando gradualmente.

La satisfacción de necesidades básicas del niño en las instituciones, como la alimentación, el control de esfínteres, los juegos y todas las actividades orientadas por los agentes educativos, implican para el niño una nueva acción compleja. En corto tiempo debe incorporar nuevos hábitos y rutinas que pueden entrar en contradicción con los previamente formados; que al sustituirlos por los nuevos, implican cambios que deben hacerse en forma paulatina y gradual, no de varios procesos a la vez, para evitarle tensiones, y un esfuerzo mayor y poco natural.

Por ello, se hace indispensable facilitar las nuevas condiciones y los procesos de socialización, como elementos básicos para garantizar un estado de interés y satisfacción por lo que ahora sucede en su vida. Sin lugar a dudas es el juego, el que proporciona interrelaciones que son muy propicias para posibilitar un buen proceso de adaptación de las nuevas condiciones de vida y el contacto con otros niños y adultos. El juego de co-participación por ejemplo, es un indicador de la adaptación real del niño al ambiente educativo, ya que implica pasar de la dependencia hacia el adulto, a la relación de par con sus iguales, donde el otro ya no solo es útil para satisfacer un deseo común, sino que se asume al compañero de juego como una persona con derecho propio, cuyos sentimientos y deseos son tenidos en cuenta.

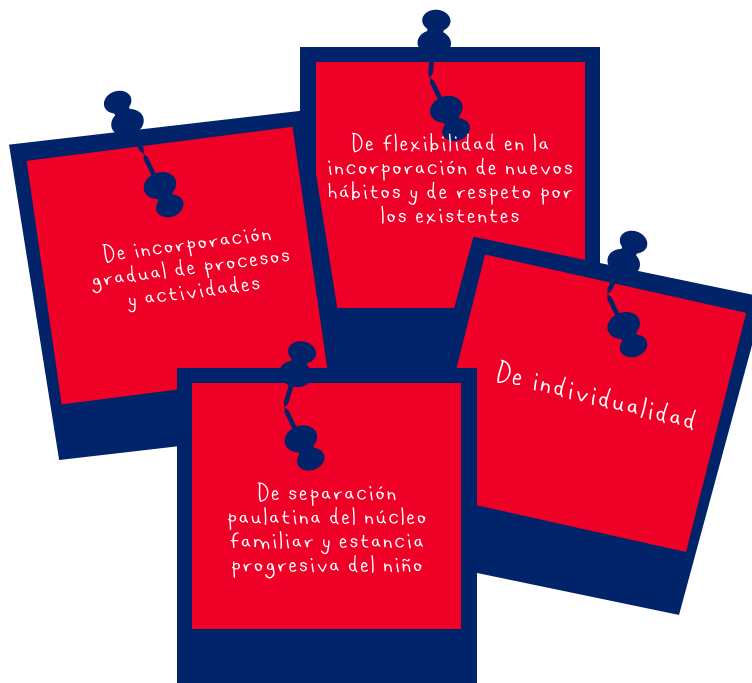
**d. Principio de flexibilidad en la incorporación de nuevos hábitos y de respeto por los existentes:**

Todas las condiciones habituales del niño y han de permanecer idénticas al máximo, para evitar aumentar el nivel de ansiedad e introducir poco a poco las nuevas variables.

Este principio se refiere a la flexibilidad en la incorporación de nuevos hábitos positivos que el niño debe incorporar en el preescolar como son la alimentación, la higiene y algunas conductas de autocuidado. Sabemos que en casa o en la anterior experiencia educativa el niño adquiere ciertas maneras de ser y de hacer frente a su diario vivir, es entonces cuando el reconocimiento del agente educativo por esos detalles hace más fácil la consecución de las nuevas tareas. El tener en cuenta la experiencia de vida que trae consigo el niño y el reto que se asume de acompañar este nuevo proceso serán puntos de partida para el éxito en el tránsito que ahora se da.

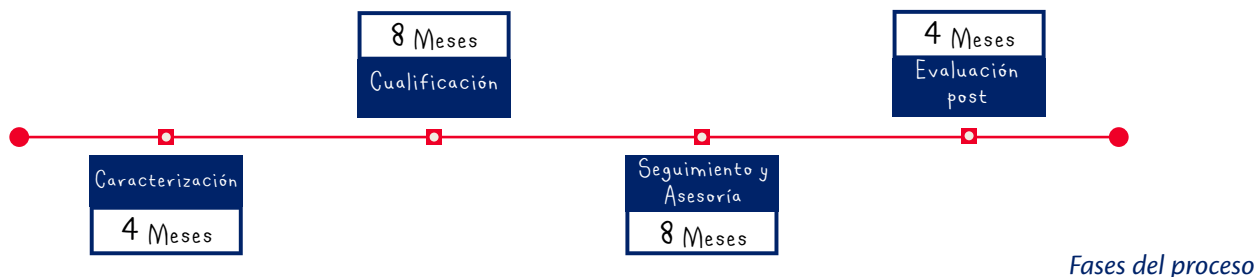
Las acciones principales de socialización con los niños descansan más en la organización de su comportamiento y en la formación de hábitos. Conocer a profundidad sus particularidades permitirá encontrar las respuestas a: ¿Cómo se puede establecer un proceso educativo apropiado en los centros de desarrollo infantil y en las Instituciones educativas? ¿Cómo se han de satisfacer sus necesidades básicas? ¿Cómo comprender y atender sus intereses? ¿Por qué cambiar, e introducir nuevas actividades? ¿Por qué desarrollar propuestas provocadoras? ¿Cómo acercarse a las experiencias educativas anteriores de los niños? ¿Qué rutinas retomar y mantener?

Decenas de preguntas como estas surgen en el diario quehacer de los agentes educativos y el construir las respuestas según el contexto y las características de los niños y en general del grupo permitirá que su estancia en el centro educativo sea más tranquila, interesante y feliz.



*Principios de la adaptación y acogida*

## E. ¿Cuáles son las fases del proceso?



El modelo se lleva a cabo en cuatro fases: caracterización, cualificación, seguimiento y asesoría y evaluación post, las cuales se explican a continuación

### 1. Fase de caracterización

Esta es una fase de indagación y conocimiento del estado de las condiciones que inciden en las transiciones, a partir de las categorías enunciadas en secciones previas de este documento, mediante la utilización de varios instrumentos que permiten obtener una visión cualitativa y una valoración cuantitativa de dichas condiciones.

Esta caracterización cumple un doble propósito, de un lado, tener una línea base comparativa para la evaluación post, y de otro, aportar elementos para la elaboración de los planes de acción de transiciones de las modalidades de educación inicial e instituciones educativas participantes, y para la es-

tructuración del correspondiente plan de acción local de transiciones.

### 2. Fase de cualificación

Esta fase tiene por objetivo fortalecer el rol de los diversos agentes educativos que trabajan con los niños de educación inicial, grado transición y grado primero de primaria. Se centra en fortalecimiento conceptual y acompañamiento a la estructuración de los planes de acción de transiciones de agentes educativos e instituciones.

Igualmente busca sensibilizar sobre la importancia de las transiciones y la coordinación interinstitucional a instancias gubernamentales, así como a los Consejos de Política Social, e integrantes de la Mesa Intersectorial de Primera Infancia que correspondan a los municipios focalizados.

### Lo que se espera con la cualificación

- La articulación interinstitucional para una transición exitosa en la primera infancia.
- El fortalecimiento de la práctica educativa de los diferentes agentes, a partir del reconocimiento de sus saberes.
- La comprensión y apropiación de elementos conceptuales y prácticos relacionados con las “Transiciones exitosas en la primera infancia”.
- El compromiso de la Mesa Intersectorial de Primera Infancia, en priorizar en su agenda el tema de las transiciones y la articulación interinstitucional.
- La estructuración de los planes de acción de transiciones a nivel de los agentes educativos y de las instituciones.

El proceso retoma los resultados cualitativos y cuantitativos de la caracterización realizada con los agentes educativos de las MEI e IE participantes. Este proceso se caracteriza por ser diferenciado, en la medida en que retoma los resultados de la caracterización de cada institución para la estructuración del correspondiente plan de acción.

### 3. Fase de seguimiento y asesoría

Esta fase tiene por objetivo la incorporación de prácticas para la transición, mediante la implementación y seguimien-

to de los correspondientes planes de acción de los agentes educativos y de las instituciones, para favorecer el éxito en las transiciones de los niños; así como generar un proceso de formulación de un plan territorial de actividades en torno a transiciones, por parte de la Secretaría de Educación, el ICBF y demás organizaciones que hacen parte de la mesa de primera infancia o su equivalente.

La fase se centra por tanto en la asesoría y acompañamiento a la implementación de los planes de acción de los agentes educativos e instituciones y en la definición de los acuerdos básicos para los planes de acción locales.

**Lo que se espera  
lograr con el  
seguimiento y  
asesoría**

- La incorporación y participación de la familia en los planes de acción de transiciones
- La Implementación de los planes de agentes educativos e instituciones
- El seguimiento al proceso de adaptación de los niños
- La apropiación y aplicación elementos esenciales de apuesta pedagógica
- El intercambio de experiencias y generación de redes
- La incorporación de plan transiciones dentro de un plan institucional de mayor orden
- El acuerdo de elementos para plan de acción de transiciones local

#### 4. Fase de evaluación post

Esta fase busca conocer los logros e impactos del proyecto, realizando para ello la co-evaluación de:

a) Las condiciones que inciden en transiciones: i. Categoría ambientes educativos; ii. Categoría condiciones para el desarrollo; iii. Categoría prácticas educativas y culturales; iv. Categoría propuesta pedagógica y currículo; v. Categoría for-

mación y cualificación de agentes educativos vi. Categoría participación de los padres en el desarrollo y educación de sus hijos;

b) La implementación de los planes correspondientes a los procesos básicos de entrega pedagógica y acogida – adaptación, y planeas de acción institucional.

c) La gestión local, desde los instrumentos e indicadores previamente definidos.



## V. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA LA IMPLEMENTACIÓN

### A. ¿Con qué esquemas de operación puede realizarse la implementación?

Dado que el propósito de la propuesta de intervención es favorecer los procesos de transición en primera infancia, y de articulación de los contextos en los cuales se desenvuelve este grupo poblacional, su desarrollo involucra dos componentes, que se enuncian y explican a continuación. Un componente técnico que se trabaja a nivel de los micro y meso sistemas de institución y hogar; y un componente de gestión, a partir del cual se trabaja a nivel del exosistema, con sectores con responsabilidad misional en la atención integral para la primera infancia.

#### **1. Componente técnico:**

Involucra el desarrollo de las cuatro fases (caracterización, cualificación, seguimiento y asesoría, evaluación) del modelo con todas sus características especiales: su propuesta cuali-cuantitativa para valoración y análisis de la situación de las transiciones, desde seis categorías y subcategorías, que incluye la utilización de los correspondientes indicadores cuantitativos; y su focalización en los procesos de entrega pedagógica y de acogida y adaptación, como núcleos esenciales de la intervención en la cualificación de los agentes educativos.

#### **2. Componente de gestión:**

Este componente se realiza mediante convenio suscrito por la Fundación Bancolombia con la entidad territorial, mediante el cual se acuerdan los compromisos tanto económicos como de operación y de la contratación del equipo para implementación del modelo

Así, la implementación se puede llevarse a cabo bajo cualquiera de los tres posibles diferentes esquemas de operación:

#### **1. Operado directamente por la institución que da la línea técnica.**

En este caso es el equipo de la entidad que da la línea técnica, es el que lleva a cabo la realización completa del proyecto en todas sus fases, incluidos la aplicación de instrumentos, el análisis de resultados y la elaboración de los informes correspondientes.

#### **2. Operado por aliado local y coordinado por la institución que da la línea técnica.**

En este caso la institución que da la línea técnica, lleva a cabo



la capacitación del equipo asignado por el aliado local para operar el proyecto, pero designa un profesional de su propio equipo para realizar la coordinación de todo el proyecto. Desde la coordinación del proyecto, es decir desde la entidad que diseña este modelo se asume el análisis de resultados y la elaboración de los informes correspondientes.

### **3. Operado completamente por el aliado local y asesorado**

#### **por la institución que da la línea técnica.**

En este caso por la institución que da la línea técnica, se encarga de dar toda la capacitación necesaria al equipo y coordinador asignado por el aliado local, para operar el proyecto. Realiza además un acompañamiento al proceso de la implementación para reforzar la capacitación durante el mismo, seguimiento y asesoría aquellos aspectos puntuales que así se requieran.

## B. ¿Cómo se lleva a cabo la fase de caracterización?

### 1. Duración y participantes

En esta fase tiene una duración cuatro meses iniciada durante el semestre anterior al comienzo del período escolar de las instituciones involucradas. Participan los diferentes agentes educativos de modalidades de educación inicial, y de grado transición y grado primero de las entidades participantes.

### 2. Actividades, metodología

Para llevar a cabo esta fase de caracterización se parte con la selección, alistamiento y entrenamiento del equipo de campo local encargado del levantamiento de información, en los aspectos teóricos del modelo y en el manejo de las herramientas de sistematización.

Se desarrollan las actividades representadas en el siguiente gráfico, según descripción detallada de las mismas que se encuentra en el protocolo de la fase de caracterización (anexo 3)



*Actividades de la  
caracterización*

### 3. Instrumentos

Se utilizan los siguientes instrumentos:

**a. Diario de campo:**

el cual implica la observación, registro e interpretación por parte del profesional de campo durante la realización de las diferentes actividades de la fase de caracterización, en torno a aspectos claves previamente definidos. (anexo 5).

**b. Una batería de seis instrumentos correspondientes a las seis categorías de análisis definidas por el proyecto:**

- *Condiciones para el desarrollo:* indaga sobre condiciones básicas de salud, experiencias de vida y de temperamento del niño, así como prácticas familiares y del entorno comunitario que generan riesgo para el desarrollo del niño.
- *Participación de la familia en el desarrollo y educación de sus hijos:* aborda las prácticas de cuidado y crianza de la familia; las estrategias y tipo de participación que

promueve el agente educativo para las familias; el acercamiento de la familia a la modalidad de educación inicial e institución educativa antes del tránsito del niño y el tipo de participación que ella realiza con la institución.

- *Formación y cualificación de agentes educativos:* indaga desde los estándares vigentes, la formación académica, experiencia, habilidades, diferentes funciones, e inclusión de prácticas en torno a transiciones en la planeación y actividades de los agentes educativos de las MEI, así como las competencias disciplinares, pedagógicas y de relacionamiento, e inclusión de prácticas en torno a transiciones, en la planeación y actividades de los agentes educativos de las IE.
- *Propuesta pedagógica y currículo:* aborda la disposición en la institución de documentos de orientación para la atención inclusiva; a la especificación de la propuesta pedagógica y el currículo de su correspondencia con la política y orientaciones técnicas nacionales; y a las con-

cepciones de los agentes educativos en torno a inclusión y sus prácticas para la transición.

- *Prácticas educativas y culturales:* indaga sobre las concepciones del agente educativo sobre el niño; su práctica de comunicación y apertura a participación del niño; las interacciones con familias y otras instituciones. Así mismo, a la inclusión de prácticas, materiales y espacios propios de la cultura.
- *Ambientes educativos:* aborda las condiciones de acceso para la inclusión y de cobertura de los niños por edades; las normas y medidas para garantizar la seguridad del niño en este entorno físico. Igualmente la disposición (cantidad y variedad) y el estado (calidad) de materiales e inmobiliarios que faciliten su atención, adaptados a sus necesidades y particularidades.

La presentación y orientación para aplicación de esta batería se encuentra el anexo 6.

## C. ¿Cómo se lleva a cabo la fase de cualificación?

### 1. Duración, participantes

Esta fase se desarrolla durante un período de ocho meses consecutivo a la fase de caracterización. Participan de la misma los directivos, coordinadores, y agentes educativos de las IE y MEI, y los integrantes de la Mesa Intersectorial de Primera Infancia del municipio respectivo.

### 2. Estrategias, momentos metodológicos, núcleos temáticos

Se inicia esta fase una vez se haya realizado y se tengan los resultados de la caracterización, a partir de los cuales se identifican las brechas entre los resultados de su situación y el ideal de condiciones y prácticas correspondientes, para cada una de las categorías de análisis. Se analizan e identifican las

fortalezas y oportunidades de mejora de cada institución participante en relación a categorías y condiciones específicas de las mismas.

### 3. Estrategias utilizadas en la cualificación

#### a. Encuentros académicos:

Se propone realizar entre cinco y seis sesiones grupales de seis a ocho horas de duración cada una, con grupos heterogéneos de directivos y demás agentes educativos de los MEI, e IE, con el fin de presentar el marco general del proyecto, sensibilizar, y generar el diálogo y la articulación en torno a los temas propuestos que se explican más adelante y la estructuración del plan de acción correspondiente, a nivel de los agentes educativo y a nivel de las instituciones.



El centro de los encuentros académicos son los dos procesos de entrega pedagógica y de acogida- adaptación; los cuales son transversales al desarrollo de los demás núcleos temáticos, que se describen más adelante, en otro apartado de este documento.

Se utilizan metodologías vivenciales y participativas, que permitirán a los participantes aproximarse a las temáticas y elementos conceptuales y prácticos relacionados con las transiciones exitosas en la primera infancia; así como ir construyendo su plan de acción, para el proceso de entrega pedagógica y de acogida-adaptación, y el plan de transiciones institucional. Son algunas de las acciones planteadas en dichos avances del plan las que los participantes asumen como compromisos a realizar entre un encuentro y otro.

#### **b. Acompañamientos in situ:**

Se proponen de cuatro a cinco sesiones de acompañamiento, con una duración promedio de cuatro horas cada una, según dinámica particular de la entidad. Realizadas entre uno y otro encuentro académico.

Este acompañamiento llevado a cabo por uno o dos profesionales de campo por institución, tiene un doble objetivo, por un lado, dar al nivel directivo, mayores elementos para ir estructurando el plan de acción institucional a partir de los resultados de la correspondiente caracterización realizada en la fase anterior, y de los elementos conceptuales abordados en los encuentros académicos. Por otro, a nivel de la práctica del agente educativo, identificar y reflexionar sobre sus prácticas, centradas en aspectos de los dos procesos: de entrega pedagógica y de acogida- adaptación, y en su relación con los demás temas de núcleos temáticos y aspectos de aquellas condiciones que desde la situación de cada institución, inciden en la transición, pero que son susceptibles de ser modificados por ellos.

Así, el acompañamiento de los profesionales que llegan a observar en el contexto cotidiano institucional, especialmente en el aula, el desarrollo del proceso y de compromisos establecidos en los encuentros académicos previos, se focaliza en las necesidades particulares detectadas en esa cotidianidad de la práctica del agente educativo.

Estructuralmente cada sesión de acompañamiento in situ involucra, además de la observación en algún momento, de

aspectos previamente definidos o de compromisos del agente educativo frente a su rol con niños y con familias, a través de las diferentes actividades que se desarrollan; la utilización de una dinámica demostrativa por parte de los profesionales, acompañada de preguntas que orienten al agente educativo en su reflexión; y la realización de comentarios sobre lo antes observado, validando prácticas y resaltando aspectos a considerar en ella.

De esta manera, en el contexto de estos acompañamientos se da retroalimentación al agente educativo sobre los avances en la estructuración de plan de acción en relación a los procesos de entrega pedagógica y de acogida- adaptación; a las directivas en cuanto a la relación de éstos con las demás condiciones que inciden en las transiciones, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la caracterización; y según etapa del proceso de cada institución, en la articulación de los planes individuales y estructuración del plan institucional para transiciones exitosas.

#### **c. Objetos virtuales de aprendizaje –OVAS:**

Se ofrece a los agentes educativos y directivas de las MEI e IE participantes acceso vía internet, a una herramienta virtual sobre transiciones, que utilizando los mismos momentos pedagógicos de la metodología general del modelo, aborda tanto las transiciones y sus dos procesos básicos.

Por el carácter conceptual, práctico, lúdico, de lenguaje sencillo, contextualizada, reflexiva y auto evaluativa de esta OVA; el acceso permanente a ésta, simultáneo al desarrollo de las demás estrategias, posibilita que los agentes educativos fortalezcan su comprensión sobre las transiciones, reconozcan la importancia de su cualificación, y se motiven a fortalecer las prácticas educativas para lograr transiciones exitosas.

#### **d. Mesas de trabajo:**

Se propone generar un proceso mediante la realización de tres a cuatro mesas de trabajo con las mesas de primera infancia o su equivalente, según sea el caso, y con demás delegados de las instituciones; con una duración de cuatro horas cada una.

En cada reunión se lleva los momentos pedagógicos planteados por el modelo. En éstas se hace la presentación del proyecto y sus fundamentos, y se orienta un dialogo a nivel interinstitucional frente a las condiciones administrativas,

operativas y pedagógicas que evidencie el estado del proyecto y la proyección del mismo. Se abordan los compromisos de los participantes para hacer parte del comité técnico, participar en reuniones y hacer seguimiento al proyecto. Se orientan acuerdos iniciales para darle un lugar primordial al tema de las transiciones en la primera infancia, definiendo acciones de gestión y movilización social para su inclusión en el plan

educativo decenal del municipio y en sus procesos internos de gestión de la calidad; y por último, para movilizar acciones para que los agentes educativos sigan fortaleciendo su práctica en beneficio al tránsito entre niveles que hacen los niños.

La estructura básica del plan de cualificación puede observarse en el anexo 7.



*Estrategias para la implementación de la cualificación*

#### 4. Momentos pedagógicos de las estrategias

Los cuatro momentos pedagógicos que se enuncian y explican a continuación, son parte estructural de cada una de las estrategias antes descritas, para dar espacio tanto a la sensibilización como a la concreción de acciones, a la reflexión sobre el que hacer y a la profundización de cada uno de los temas abordados.

Apuntan a desarrollar habilidades reflexivas, críticas, sensibles y creativas en los agentes educativos; a facilitar la participación de los agentes educativos y la construcción de un

aprendizaje significativo. Un ejemplo de la forma de aplicarlos puede observarse en los anexos 7 y 8. Estos momentos son:

##### **Reflexión sobre la experiencia cotidiana- REFLEXIONO:**

Es un momento de sensibilización a través de un trabajo individual y encuentro consigo mismo, en el que se invita al agente educativo a pensar sobre las acciones propias del su rol, para que identifique lo que cree, siente y hace, es decir, aspectos conceptuales, actitudinales y metodológicos. Por ejemplo, como concibe al niño y el ambiente donde se desarrolla, qué sabe, cómo se comunica, apoya y relaciona con los niños y con sus familias.

Se utiliza para ello diferentes lecturas, estudios de caso, pe-

lículas, etc., sobre el tema, recurriendo a la pregunta como estrategia básica.

**Apropiación de conceptos, estrategias y herramientas- ME APROPIO:**

Es un momento tanto de diálogo con el otro como de acercamiento al enfoque y a los referentes conceptuales de las condiciones y procesos propios de las transiciones, que el profesional de campo da a conocer.

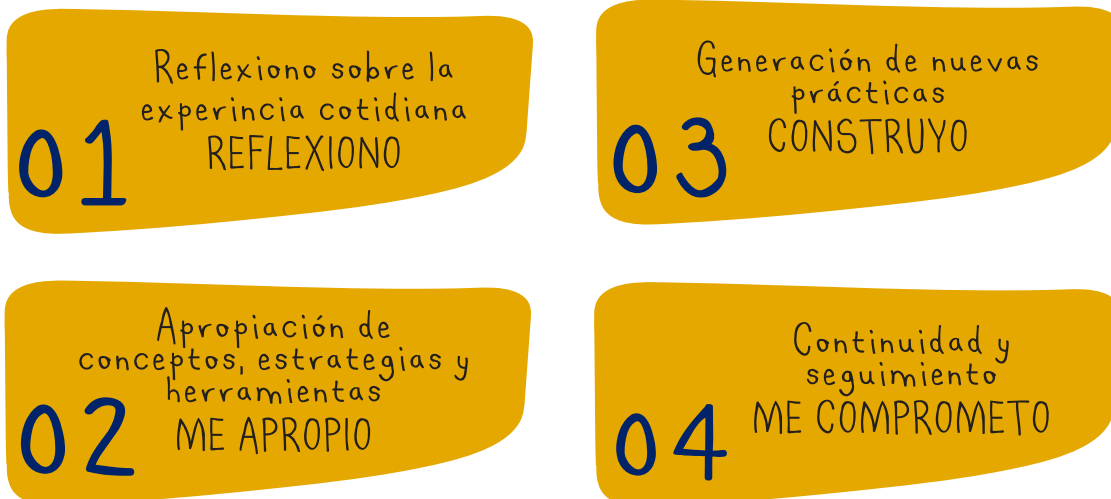
Parte de la práctica del agente es ahondar en los elementos que fortalecen su quehacer, por ello, es tan relevante la revisión conceptual, la retroalimentación con el otro, la búsqueda de respuestas y de nuevas alternativas. Se utilizarán para este momento talleres, elaboraciones simbólicas, etc.

**Generación de nuevas prácticas- CONSTRUYO:**

Es el momento de ejercicio grupal para concretar las acciones, tras los momentos previos en que se aportaron elementos desde la sensibilización hasta el aprendizaje de conceptos. Este momento genera el cómo se va poner en práctica los elementos resultado de la reflexión y su apropiación, a la hora por ejemplo de, planear las actividades, de observar y acompañar al niño en su momento particular de vida.

**Continuidad y seguimiento- ME COMPROMETO:**

Es el momento de revisión y análisis de los compromisos previamente adquiridos en la sesión anterior, su desarrollo y puesta en marcha, su logro o no, y las dificultades que se le presentaron. Por ejemplo si se proyectó hacer un cambio en la organización del espacio. El rol del profesional de campo en este momento es asesorar al respecto por pequeños grupos; luego en el in situ realiza la asesoría de manera individual y verifica el compromiso y la significación que tiene.



*Momentos pedagógicos*

Para cada uno de los momentos y a lo largo de la cualificación, en un trabajo individual y grupal se trabajaran también, con apoyos audiovisuales, documentos de consulta, lecturas de caso, y guías entre otros.

5. Procesos claves y núcleos

temáticos a abordar

Adicional a los dos procesos básicos para las transiciones, objeto central del proceso de cualificación, se abordan en éste, varios temas identificados en el pilotaje inicial del modelo, como los fundamentales para una mejor comprensión y práctica en torno a las transiciones. El nivel de profundidad con



que se aborden dependerá de las condiciones y necesidades particulares demandadas por el grupo.

Su abordaje se realiza de manera directa durante los encuentros académicos, para lo cual se recomienda realizar una amplia documentación previa, que permita al profesional de campo contar con elementos conceptuales suficientes.

### **Proceso básico 1. Entrega pedagógica:**

Se aborda lo que es e implica el proceso de entrega pedagógica. Su desarrollo en dos momentos, el primero en el que el docente conoce las particularidades del niño y comprende la dinámica del grupo llevándolo a la construcción de las estrategias pedagógicas según sus potencialidades. Y segundo, en el que comparte y socializa los aprendizajes y saberes elaborados alrededor de dicha dinámica con los demás agentes que harán parte de la transición de los niños. Es decir, que la entrega pedagógica garantiza la comunicación entre los diferentes agentes educativos que están relacionados directamente con los niños, la continuidad del proceso de desarrollo y la retroalimentación de las acciones como un sistema permanente de intercambio y de articulación interinstitucional.

Involucra igualmente los procesos de articulación interinstitucional de las MEI e IE, en el marco de los cuales, se incluyen en las planeaciones institucionales, las actividades para transiciones exitosas. Se aborda de manera especial el cómo realizar dicho proceso de entrega pedagógica, utilizando para ello el protocolo de entrega de pedagógica que se presenta en el anexo 7.

### **Proceso básico 2 Acogida- adaptación:**

Se aborda el concepto de adaptación entendida de la siguiente manera: “la adaptación es la sintonía del niño con el contexto institucional, la acomodación de su mundo interior a las demandas del personal docente y el grupo de coetáneos, a la vez que interviene activamente en la vida de los otros y en el contexto referido.” Yaque (s.f.). Como proceso que se da tanto a nivel biológico, como psicológico y social; que lleva tiempo, no es lineal (puede haber retrocesos) y que implica naturalmente, resistencia de lo natural los niños a ser apartados de sus padres y de su familia.

Se presenta el proceso de acogida que debe realizar el agente educativo, como un elemento más del quehacer pedagógico pensado y planeado intencionalmente para convertir los

primeros encuentros en momentos más agradables para los niños; facilitarles el reconocimiento del contexto educativo y la adquisición de autonomía e independencia; propiciar interrelación de los niños con sus pares y otros agentes educativos; contribuir a que las familias se sientan a gusto, participen y cooperen en el momento de la acogida y adaptación, etc.

En este núcleo se desarrollan temas como, la separación de la figura de apego; la importancia del agente cuando observa y descubre las características y maneras de relacionarse de los niños; las relaciones basadas en la seguridad y afectividad con los niños; los espacios donde desarrollan las actividades de manera segura, cómoda y significativa; los diferentes juguetes y materiales que posibilitan la exploración y el aprendizaje.

Se aborda en este núcleo de manera especial, el cómo realizar dicho proceso de acogida, utilizando para ello el protocolo de acogida y adaptación que se presenta en el anexo 7.

### **Núcleo 1. El desarrollo infantil, educación inicial e inclusión:**

Este núcleo traza la línea conceptual principal, teniendo en cuenta que la comprensión que el agente educativo tenga sobre el concepto de niño, tendrá implicaciones directas sobre su práctica educativa.

Por lo anterior, en este núcleo se retoma la postura que el país ha planteado sobre desarrollo en la primera infancia, desarrollo integral, entorno educativo, el alcance y organización de la educación inicial, la educación preescolar y básica primaria.

### **Núcleo 2. Ritmos, rutinas y hábitos:**

Este núcleo se enfoca en los ritmos, las rutinas y los hábitos como mecanismos, costumbres, actitudes, o comportamientos, que conllevan a pautas de aprendizaje y a su vez permiten hacer frente a los momentos de la cotidianidad. Que son primordiales tanto en el contexto familiar como en el institucional porque dan regularidad y constancia a los procesos de desarrollo de los niños.

Así, los ritmos corresponden a los individuos, expresan la singularidad y diferencia de un niño a otro. Las rutinas corresponden a los ambientes y los hábitos evidencian la incorporación de los ritmos del niño y las rutinas de los ambientes. Ahora, las rutinas la dan estructura a la vida del niño, son preparatorias para lo que viene después, permiten ir entre-





lazando las diferentes situaciones que se les presentan, aumentando el control sobre lo que les rodea, los momentos, los tiempos, los lugares; lo que les facilita adquirir fluidez en los procesos y transiciones en el momento de vida que se encuentren.

Apoyar a los niños en crear hábitos les servirá para participar de manera organizada, autónoma y segura en sus contextos de interacción.

### **Núcleo 3. Exploración del medio, juego, arte, literatura y expresiones artísticas:**

En este núcleo temático se enfatizan entre otras varias ideas: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como las actividades propias de la primera infancia, que permiten al niño construir y representar su realidad, así como relacionarse con el mundo, con sus pares y con las personas adultas. Como las actividades que son soporte y sostén para construir la base del trabajo pedagógico y potenciar así el desarrollo de los niños.

Se enfatiza en el reto que representa para la educación formal y para los agentes educativos la responsabilidad, que éstas, sigan acompañando el tránsito de los niños y vivan en las actividades que se desarrollan en los niveles de transición y primero. Igualmente en que por haber sido fundamentales durante la etapa previa para la exploración que hicieron de su contexto, la comunicación que establecieron y de su relación con los otros y con el mundo; se asumen como los elementos claves para su crecimiento y para el aprendizaje significativo.

### **Núcleo 4. Articulación propuesta pedagógica – currículo:**

En este núcleo temático se aborda la reflexión sobre los encuentros y desencuentros entre las propuestas pedagógicas de la educación inicial con los currículos de transición y primero, y el camino para replantear acciones y disminuir la brecha.

Se parte del concepto del currículo y la propuesta pedagógica como parte esencial del proceso educativo ya que concretizan el trabajo pedagógico, el énfasis, las estrategias, dinámicas, los objetivos y además ofrecen las metodologías, los tiempos, espacios, procesos, etc. De la construcción conjunta

como mecanismo de diálogo para generar las condiciones que favorezcan las transiciones exitosas, a partir del establecimiento de metas u propósitos comunes planteados desde sus respectivas particularidades.

### **Núcleo 5. La intersectorialidad e interinstitucionalidad en las transiciones:**

En este núcleo se busca analizar la importancia del trabajo intersectorial para lograr la misión social de cada uno de los organismos, organizaciones e instituciones que tienen responsabilidad directa con el desarrollo integral de cada niño. Reflexionar sobre implicación de un trabajo mancomunado entre los agentes que hacen parte de la vida y transición de los niños: CDI e IE. Así mismo las estrategias comunicativas y de interrelación, la relación permanente con los otros espacios que hacen parte de la vida de los niños: entorno hogar, entorno salud y entorno espacio público.

## 6. Instrumentos

En esta fase se utilizan los siguientes instrumentos:

### **a. Instrumentos de seguimiento a la estructuración del plan de acción:**

Para el registro por parte del profesional del proceso realizado, factores facilitadores y obstaculizadores, ajustes etc. (anexo 9).

### **b. Diario de campo:**

Para consignar las observaciones del profesional que lleva a cabo la cualificación de distintos actores, en torno a aspectos claves previamente definidos, durante la realización de las diferentes estrategias y del proceso de estructuración de los planes de acción de transiciones y las actividades desarrolladas (Ver anexo 5)

### **c. Bitácora para agentes educativos:**

Para que el agente educativo lleve el registro escrito cronológico de sus acciones, realizadas en el marco del proyecto durante esta fase, de forma que facilite no solo la revisión de los contenidos anotados, sino la explicación de su proceso y el compartir sus experiencias con otros. (ver anexo 15)

## D. ¿Cómo llevar a cabo la fase de seguimiento y asesoría?

### 1. Duración, participantes

En esta fase tiene una duración ocho meses iniciada a continuación de la fase de cualificación. Participan los diferentes agentes educativos de modalidades de educación inicial, y de grado transición y grado primero de las instituciones educativas involucradas en las anteriores fases.

### 2. Actividades, metodología

Durante esta fase se da continuidad al seguimiento de los procesos de entrega pedagógica y acogida-adaptación de los niños iniciados en la fase de cualificación, retomando la etapa en la que quedaron en cada caso los distintos niveles de participantes (agentes educativos, directivos institucionales, representantes de la administración territorial y de instancias de articulación como las mesas de infancia, adolescencia y familia), a partir de los protocolos y planes de acción resultantes de la cualificación.<sup>3</sup>



*Estrategias para la fase de seguimiento y asesoría*



### **Encuentros de fortalecimiento pedagógico:**

Se proponen durante esta fase de tres a cinco encuentros con los agentes educativos de las instituciones participantes, sobre elementos claves para el trabajo con niños y familias planteados como apuesta educativo-pedagógica que fortalece y da un mayor alcance a la dinámica del proceso de acogida-adaptación; así como a la articulación entre la propuesta pedagógica de las modalidades de educación inicial y el currículo de las instituciones educativas (grado transición y primero). Producto de los mismos son algunas actividades asumidas por cada agente educativo como compromiso a llevarse a cabo posterior a cada encuentro. Es parte también de estos encuentros la discusión de los mecanismos que los mismos participantes proponen para iniciar la conformación de una red de intercambio de experiencias, entre los que se consideraría el correspondiente espacio virtual en la plataforma del proyecto.

### **Seguimiento en aula a agentes educativos:**

Se propone llevar a cabo durante la fase, de cuatro a cinco visitas de seguimiento a cada una de las instituciones participantes, en las cuales se hará observación y acompañamiento a por lo menos uno de los agentes educativos de la misma.

La observación se centra fundamentalmente en la puesta en práctica de los elementos educativo-pedagógicos abordados en el encuentro y en el compromiso planteado por el propio agente educativo, en el marco del plan de acción que cada agente educativo ha realizado desde la fase anterior. Se hará a partir de ello una devolución y análisis con el agente educativo, de las fortalezas observadas por el profesional asesor del proyecto y de las oportunidades de mejora a realizar. Igualmente se revisará lo que el agente educativo ha podido o no implementar de su plan, las razones de ello y los ajustes que podría hacer desde el marco de la situación y de sus posibilidades.

### **Reuniones de asesoría:**

Se propone realizar de cuatro a cinco reuniones por institución a lo largo del desarrollo de la fase, en las que participen conjuntamente rector/director o coordinador de la entidad y los agentes educativos implicados en el proceso de transiciones, sobre el seguimiento a la implementación del plan, en el marco de la gestión de calidad de cada Secretaría de Educación. Serán elementos fundamentales para realizar una ase-

soía a la medida de cada institución, el conocimiento previo por parte del profesional asesor del proyecto, del diagnóstico de condiciones que inciden en transiciones propias de cada institución y del proceso vivido por la misma en la fase anterior. A partir de este conocimiento podrá reflejarse en el análisis con el equipo de cada institución, elementos que estando dentro de las posibilidades, podría, incorporarse en el respectivo plan, al momento de realizar la revisión de seguimiento y ajuste respectivo.

### **Mesas de trabajo:**

Se propone realizar por lo menos dos a tres mesas de trabajo interinstitucionales, en las que participan los rectores/directores o coordinadores de las instituciones participantes; directores de las entidades administradoras de servicios de ICBF, cuyas unidades de atención hacen parte del proyecto; los representantes de Secretaría de Educación, ICBF y otras instancias municipales; así como demás participantes de la correspondiente mesa local de primera infancia o su equivalente.

En estos espacios se lleva a cabo la socialización de los procesos institucionales por parte de los rectores/directores o coordinadores de las instituciones, como uno de los insumos para la construcción conjunta de acuerdos orientados a la estructuración del plan de acción local para transiciones, que debe concretarse en la implementación de los protocolos derivados de la fase de cualificación. Se tendrá como insumo fundamental, el resultado de la caracterización de condiciones locales para transición obtenida al inicio del proyecto. A partir de ellos se abordan y concertan acciones que desde la administración local y de este espacio de articulación puedan ser asumidas.

El plan básico para proceso de seguimiento y asesoría puede observarse en el anexo 11

## 4. Instrumentos

En esta etapa se utilizan los siguientes instrumentos:

### **Diario de campo:**

Para la observación, registro e interpretación recogida por el profesional que realiza el seguimiento y asesoría a los distin-

tos actores participantes del proyecto sobre aspectos claves del desarrollo de estrategias y actividades definidas para esta fase, (ver detalles en anexo 5)

**Instrumento de seguimiento al proceso de adaptación de los niños:**

Para valorar el proceso de los niños a partir de la implementación de acciones planteadas para los procesos de entrega y acogida-adaptación realizadas por los agentes educativos. (anexo 10).

**Instrumentos de seguimiento a la implementación del plan de acción:**

Para el registro por parte del profesional del cumplimiento o no de los planes, factores facilitadores y obstaculizadores, ajustes etc. (anexo 12).

**Bitácora para agentes educativos:**

Para que el agente educativo lleve el registro escrito cronológico de sus acciones, realizadas en el marco del proyecto durante esta fase, de forma que facilite no solo la revisión de los contenidos anotados, sino la explicación de su proceso y el compartir sus experiencias con otros. (ver anexo 15)

## E. ¿Cómo llevar a cabo la fase de evaluación post?

### 1. Duración, participantes

En esta fase tiene una duración cuatro meses iniciada al término de la fase de seguimiento y asesoría. Participan los diferentes agentes educativos de modalidades de educación inicial, de grado transición y grado primero de las entidades participantes, así como los representantes de las autoridades locales y mesas de primera infancia o su equivalente.

### 2. Actividades, metodología

Para llevar a cabo esta fase de evaluación post se parte con el alistamiento del equipo profesional que participó en la fase anterior, frente al manejo de metodología e instrumentos de co-evaluación diseñados a ser utilizados.

Se desarrollan, de manera similar a la fase de caracterización (o evaluación pre), las siguientes actividades, cuya descripción se encuentra en el protocolo de la fase de evaluación post (anexo 13)

01 Actualización de codificación de instituciones, agentes educativos y niños, según muestra

02 Diligenciamiento de la información.

03 Organización de información online

04 Depuración de información

05 Análisis de la información

06 Elaboración de informe

07 Socialización de resultados

#### *Actividades de la evaluación post*

### 3. Instrumentos

Se utilizan para esta fase los siguientes instrumentos que permiten evaluar los logros e impactos de varias dimensiones del proyecto desde una perspectiva de co-evaluación:

- Una batería de instrumentos en versión alterna, ajustada y abreviada correspondientes a las seis categorías de análisis: condiciones para el desarrollo, participación de la familia en el desarrollo y educación de sus hijos, formación y cualificación de agentes educativos, propuesta pedagógica y currículo, prácticas

educativas y culturales, ambientes educativos. En ellos se busca conocer los logros e impactos logrados por acción del proyecto. (anexo 14)

- Instrumentos para evaluar los procesos y logros de la implementación de los planes correspondientes a los procesos básicos de entrega pedagógica y acogida – adaptación, y de planes de acción institucional. (anexo 14)
- Instrumentos para evaluar los procesos, logros e impactos de la gestión local, desde los instrumentos e indicadores previamente definidos. (anexo 14)

## VI. GLOSARIO DE TÉRMINOS

### Acogida:

Es el conjunto de actividades pensadas y planeadas intencionalmente como parte del quehacer pedagógico del agente educativo que recibe al niño en tránsito, para facilitar el proceso de adaptación; a través de: el reconocimiento del contexto educativo; el establecimiento de un vínculo con y entre los niños; la contribución a que las familias se sientan a gusto, participen y cooperen en el proceso de acogida y adaptación, etc. Lo que posibilita que los niños adquirieran autonomía e independencia, y se conviertan los primeros encuentros en momentos más agradables.

### Adaptación:

“la adaptación es la sintonía del niño con el contexto institucional, la acomodación de su mundo interior a las demandas del personal docente y el grupo de coetáneos, a la vez que interviene activamente en la vida de los otros y en el contexto referido.” Esta se da tanto a nivel biológico, como psicológico y social.

Es un proceso que lleva tiempo, no es lineal (puede haber retrocesos). Lo natural es que los niños se resistan a ser apartados de sus padres y de su familia. De la planeación de las diferentes actividades en pro de facilitar el proceso y la confianza que brinde el agente educativo, dependerá que el niño transite de manera más fácil, cómoda y segura.

### Agentes educativos:

“Son todos los adultos corresponsables de acompañar y de orientar de manera afectuosa e inteligente a los niños y niñas en sus procesos de desarrollo a través de acciones educativas teniendo en cuenta sus capacidades, habilidades, necesidades e intereses. Es el principal soporte del acto educativo.”

### Ambiente:

El entorno espacio temporal (la realidad inmediata y próxima) en el cual cada ser humano, y cada niño y niña en particular, se desenvuelve y va desarrollando sus propias experiencias de vida a través de su exploración, del reconocimiento, la manipulación de los objetos que lo rodean y de la interacción con los otros.

## Contextos:

Hace referencia a todas aquellas circunstancias físicas o simbólicas que rodea a un individuo, acontecimiento o hecho. A partir del contexto se puede entender o interpretar un hecho.

## Corresponsabilidad:

“Entendida como la concurrencia de actores y acciones conducentes a garantizar el ejercicio de los derechos de los niños y las niñas. La familia, la sociedad y el Estado son corresponsables de su atención, cuidado y atención.”

## Enfoque diferencial:

El enfoque diferencial es tanto un método de análisis como una guía para la acción. Como método emplea una lectura de la realidad para hacer visibles las formas de discriminación contra aquellos grupos o pobladores considerados diferentes por una mayoría o un grupo hegemónico. Como guía de acción toma en cuenta dicho análisis para brindar adecuada atención y protección de los derechos de esa población.

## Enfoque sistémico:

Hace referencia al abordaje de los objetos y fenómenos no de manera aislada, sino como parte de un todo. No como uno de la suma de elementos, sino parte de conjunto de elementos que se encuentran en interacción, de forma integral, que produce nuevas cualidades con características diferentes, cuyo resultado es superior al de los componentes que lo forman y provocan un salto de calidad .

## Entorno:

Llamado también contexto o ambiente social, hace referencia a las condiciones que rodean a una persona, entre ellas las de vida, trabajo, ingreso, cultura, e instituciones con las que el individuo interactúa en forma regular.

## Evaluación:

Es una apreciación sistemática de una actividad, proyecto, programa, que busca determinar la relevancia, impacto, eficacia, eficiencia y sostenibilidad de las intervenciones y su contribución a la consecución de resultados. Se enfoca en los logros esperados y alcanzados, examinando la cadena de resultados (insumos, actividades, productos, resultados e impactos), procesos, factores contextuales y causalidad, para comprender los logros o la ausencia de ellos.

## Entrega pedagógica:

Es el proceso organizado pedagógicamente mediante articulación entre el nivel que precede y el que prosigue en el proceso educativo, para dar a conocer factores a tener en cuenta en la organización del proceso educativo y preparación para recibir a los niños y sus familias en tránsito, en el nuevo entorno: las características de los diferentes espacios, el desarrollo alcanzado por el niño, el protagonismo alcanzado en el acompañamiento de la familia, la interrelación de los docentes, especialistas, directivos, personal de apoyo.

## Monitoreo:

Es el proceso sistemático de recolectar, analizar y utilizar información para hacer seguimiento al progreso de un programa en pos de la consecución de sus objetivos, y para guiar las decisiones de gestión. El monitoreo generalmente se dirige a los proce-



En lo que respecta a cómo, cuándo y dónde tienen lugar las actividades, quién las ejecuta y a cuántas personas o entidades beneficia

### Pasantías:

Son las diferentes actividades estratégicas enmarcadas en las visitas que pueden realizar los niños, los agentes educativos y las familias, a las diferentes instituciones educativas, a las cuales van a transitar los niños; Para familiarizarse con los otros agentes educativos, con los espacios, y con el ambiente.

### Protocolo:

Es el documento o normativa que indica cómo se debe actuar en ciertos procedimientos. Por tanto indica conductas, acciones y técnicas que se consideran adecuadas ante ciertas situaciones.

### Principios:

Aquello que no puede faltar en un determinado proceso o situación y que no admite ningún tipo de negociación o cambio. En este caso los principios dan una línea la cual cada uno de los agentes educativos debe seguir, para garantizar de esta manera un tránsito exitoso de los niños.

### Ritos y rituales:

“Son tradiciones que las familias heredan o crean con base en sus creencias personales. Inicialmente están ligados a celebraciones especiales como la navidad y los cumpleaños. Aunque muchas veces los rituales se crean para celebrar a diario el sentido de unión familiar, como por ejemplo el ritual para irse a la cama.”

### Rutinas y hábitos:

“El conjunto de acciones con carácter repetitivo que el niño realiza cada día y que le conducen a la adquisición de un conjunto de hábitos y comportamientos. Los ritos y rutinas dan a los niños un sentido de identidad, estabilidad y constancia que es un elemento clave del proceso de autorregularse”

### Transición:

Se refiere a los acontecimientos y/o procesos claves que ocurren en períodos o coyunturas específicos a lo largo del curso de la vida, los cuales implican cambios en el aspecto, las actividades, la condición, los roles y las relaciones que establece una persona, entre otros. Son transformaciones relacionadas con el uso del espacio físico y social y/o las modificaciones en el contacto con las convenciones, discursos y prácticas condicionados por la cultura, especialmente cuando dichas modificaciones tienen que ver con cambios de ambiente. Las transiciones pueden ser horizontales o verticales. Horizontales cuando se suceden entre entornos frecuentados en un mismo momento de la vida, por ejemplo del hogar de la familia, a la institución educativa, de ésta al centro de atención en salud, escenarios recreativos, casa de familiares etc. En dichos momentos el niño interactúa con otros niños y diferentes agentes educativos que aportan en su desarrollo desde diversas perspectivas. Verticales cuando implican un cambio de un estado o condición a otro, debidos frecuentemente por el paso del tiempo, el aumento en la edad y el desarrollo alcanzado en cada nivel, se caracterizan por desplazamientos “hacia arriba”, por ejemplo, del hogar a la MEI, dentro de la MEI de un grupo a otro, de la MEI al preescolar, de preescolar a la escuela primaria; de ésta a la secundaria, y luego a universidad. Generalmente, ocurren una sola vez en la vida.

## VII. REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Abello, R. (2008). Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá : una experiencia de construcción de sentido. Tesis de doctorado, Universidad de Manizales-Cinde. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20091210024743/tesis-abello-correa.pdf> el 26 de enero de 2015.
- Alvarado, S., Y., Suárez, M. (2009). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 7, núm. 2, (julio-diciembre), (pp. 907-928).
- Alvarado, S. Y Suárez, M. (2010). Transiciones educativas en primera infancia, una mirada desde las políticas públicas en Colombia: avances y desafíos.
- Bronfrenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Madrid, Paidós.
- Camargo, M. y Castro, A. (2013). *Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Comisión Intersectorial de Primera Infancia –CIPI-, *Estrategia de Cero a Siempre*, Bogotá.
- Comisión Intersectorial de Primera Infancia (2012). *Lineamiento para la Cualificación del Talento Humano, documento para discusión*. *Estrategia de Cero a Siempre*. Bogotá
- Comité de Derechos del Niño. *Observación General No 7 (2005). Realización de los derechos del niño en la primera infancia*. Convención sobre los Derechos del Niño. Comité de los Derechos del Niño 40o período de sesiones, Ginebra, 12 a 30 de septiembre de 2005. CRC/C/GC/7/Rev.120 de septiembre de 2006. Recuperado en [http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/GeneralComment7Rev1\\_sp.pdf](http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/GeneralComment7Rev1_sp.pdf)
- Córnick, L. y Dulkenberg, E. (2009). *Las Transiciones en la Primera Infancia: una Mirada Internacional*. Organización de los Estados Americanos, Oficina de Educación y Cultura, y Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) de Chile. Recuperado en, <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=qrqhTMKY4EU%3D&tabid=1318>

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia –Unicef. (2013). Preparación para la escuela y las transiciones. Recuperado en, [http:// www.unicef.org/cfs/files/CFS\\_School\\_SP\\_Web\\_final\\_21.2.13.pdf](http://www.unicef.org/cfs/files/CFS_School_SP_Web_final_21.2.13.pdf)
- Ley 1098 de 2006, Por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia
- Lewis, S., Cuesta, M., Ghisays, Y. y Romero, L. La adaptación social y escolar en niños con y sin trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDAH) de la ciudad de Barranquilla (Colombia). Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal Sistema de Información Científica. Psicología desde el Caribe, núm. 14, diciembre 2004, pp.125-149, Universidad del Norte. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/213/21301406.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2014). El sentido de la educación inicial. Documento No. 20, Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2013). Protocolo para la transición de los niños y niñas desde las modalidades de educación inicial del ICBF al sistema de educación formal (grado de transición). Recuperado en, <http://www.icbf.gov.co/>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF (2014). Guía Orientadora N° 8 “Guía para la transición de los niños y las niñas desde los Programas de atención a la Primera Infancia del ICBF al sistema de educación formal (Grado de Transición)”.
- Organización de Estados Americanos –OEA-, Oficina de Educación y Cultura y Fundación Bernard van Leer (s.f.). Proyecto: tendencias de las políticas de transición en comunidades rurales, indígenas y de frontera. Recuperado de <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Temas%20%20Proyecto%20%20Documentos/Attachments/25/Resumen%20Ejecutivo.pdf>
- Reveco, O. (2004). Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana-oficina regional de educación para América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación de América Latina – OREALC, Unesco.
- Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Paidós.
- Varian, Hal. (2011). Microeconomía Intermedia: Un enfoque Moderno. Antoni Bosh Editores. P. 1.
- Vogler, Crivello, and Woodhead (2008). Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice’ Working Paper 48. Bernard van Leer Foundation.
- Weinstein, C., y David T. (Eds.) (1987). “Spaces for Children: The Built Environment and Child Development”. New York. Plenum Press. P. 41-72.
- Woodhead, M. y Moss, P. (Ed) (2008). La primera infancia y la enseñanza primaria: Las transiciones en los primeros años. Serie La Primera Infancia en Perspectiva No 2. Fundación Bernard van Leer y Open University del Reino Unido.
- Woodhead, M. Y., Moss, P. (Ed). (2007). Primera infancia y educación primaria – transiciones en la vida de los niños/as pequeños. Reino Unido: The Open Society Institute, Early Childhood in Focus N2. 2007 0 2008
- Yaque, E. (s.f.). Un enfoque actual de la adaptación del niño al centro infantil. Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar –CELEP. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura –OEI. Recuperado en <http://www.oei.org.co/celep/celep9.htm>



## VIII. ANEXOS DIGITALES

1. Protocolo de seguridad para trabajo en campo
2. Formatos de consentimiento informado para niños y familias, y para agentes educativos, directores y coordinadores institucionales
3. Protocolo para la fase de caracterización
4. Orientaciones para escucha activa
5. Orientaciones para diario de campo.
6. Batería de instrumentos para la fase de caracterización.
7. Plan para proceso de cualificación
8. Protocolo para los procesos de entrega pedagógica y de acogida-adaptación.
9. Instrumento de seguimiento a proceso de estructuración de planes de acción
10. Instrumento de seguimiento a proceso de adaptación de los niños
11. Plan para proceso de seguimiento y asesoría
12. Instrumento de seguimiento a proceso de implementación de planes de acción
13. Protocolo para la fase de evaluación post.
14. Batería instrumentos para la fase de evaluación post
15. Bitácora para agentes educativos