

Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial



**Seguimiento al desarrollo
integral de las niñas y los
niños en la educación inicial**

COORDINACIÓN DEL PROCESO DE ELABORACIÓN DE LA SERIE

Ana Beatriz Cárdenas Restrepo

Claudia Milena Gómez Díaz

ARMONIZACIÓN DEL TEXTO FINAL

Marina Camargo

Yolanda Reyes

Doris Andrea Suárez

EDICIÓN, DISEÑO Y CORRECCIÓN DE ESTILO

Rey Naranjo Editores

ILUSTRACIÓN

Verónica Chaves

BOGOTÁ, COLOMBIA

2014

ISBN 978-958-691-636-3

Esta serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial retoma elementos del documento base para la construcción del lineamiento pedagógico de educación inicial del Ministerio de Educación Nacional, 2012. Así mismo, desarrolla lo expuesto en el documento “Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión” elaborado por la Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2013.

El contenido parcial de este documento puede ser usado, citado y divulgado siempre y cuando se mencione la fuente y normas de derechos de autor. La reproducción total debe ser autorizada por el Ministerio de Educación Nacional

**La versión digital de este documento se encuentra en www.mineduccion.gov.co
y en <http://www.colombiaaprende.edu.co/primerainfancia>**

La serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial se desarrolló en el marco del Convenio de Asociación 529 de 2013 “Alianza Pública Privada de Impulso y Sostenibilidad de la Política Pública de Primera Infancia”

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Ministra

Gina Parody d'Echeona

VICEMINISTERIO DE PREESCOLAR, BÁSICA Y MEDIA

Viceministro

Luis E. García de Brigard

DIRECCIÓN DE PRIMERA INFANCIA

Directora

Ana Beatriz Cárdenas Restrepo

SUBDIRECCIÓN DE CALIDAD PRIMERA INFANCIA

Subdirectora

Claudia Milena Gómez Díaz

**ESPECIALISTAS QUE ELABORARON EL DOCUMENTO
BASE PARA ESTA ORIENTACIÓN**

Sonia Marcela Tellez

**EQUIPO TÉCNICO SUBDIRECCIÓN DE
CALIDAD PRIMERA INFANCIA**

Doris Andrea Suárez Pérez

Hellen Maldonado Pinzón

RETROALIMENTACIÓN AL DOCUMENTO:

COMISIÓN INTERSECTORIAL DE PRIMERA INFANCIA

Coordinadora

Constanza Liliana Alarcón Párraga

INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR

Subdirección de Gestión Técnica para la Atención de la Primera Infancia

María Consuelo Gaitán Clavijo

ESPECIALISTAS QUE APORTARON AL DOCUMENTO

Adriana Carolina Molano · Adriana Lucía Castro

Ana Beatriz Cárdenas · Carolina Turriago

Claudia Milena Gómez · Lucía Liévano

Luz Marina Acosta · Marina Camargo

Nancy Valderrama · Nidia Esperanza Buitrago

Olga Lucía Vázquez Estepa · Yolanda Reyes

Tabla de contenido

El seguimiento al desarrollo integral en la educación inicial	13
Crecer, aprender y desarrollarse al ritmo propio	13
El sentido del seguimiento en la educación inicial	18
Las finalidades del seguimiento	20
El seguimiento como fuente para tomar decisiones sobre la acción pedagógica	21
El seguimiento como fuente para compartir información con las familias y otros agentes	21
El seguimiento para documentar la propia experiencia.....	22
Mecanismos para realizar seguimiento en la educación inicial	24
La observación	25
Observación abierta y libre	25
Observación selectiva.....	27
La escucha pedagógica	28
Momentos y situaciones propicias para observar y escuchar.....	29
Diversos medios para captar, registrar, analizar y comunicar lo observado y lo escuchado.....	31
Tener ojos grandes, oídos atentos y un corazón abierto.....	40
Del mismo lado: el seguimiento, una tarea que se hace con la familia.....	43
La importancia de trabajar juntos	46
Otros agentes que acompañan la vida de la niña y del niño en la educación inicial	51
Bibliografía.....	56

Carta de la ministra

Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social, y que la educación será su órgano maestro. Una educación, desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma. [...] Por el país próspero y justo que soñamos: al alcance de los niños. Colombia al filo de la oportunidad.

Gabriel García Márquez

Para construir un país con paz, equidad y mejor educado para todas y todos los colombianos, el gobierno nacional ha avanzado en su compromiso por garantizar el desarrollo integral de las niñas y los niños en primera infancia, a partir del reconocimiento de sus singularidades y de los espacios en los que transcurren sus vidas y las de sus familias, particularmente en el entorno educativo al ser allí donde se gestan las oportunidades de transformación para la sociedad.

En respuesta a los acuerdos establecidos en el marco de la Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia -De Cero a Siempre- y para lograr posicionar a Colombia como el país más educado de Latinoamérica en el 2025, durante el Gobierno del presidente Juan Manuel Santos, el Ministerio de Educación Nacional asume el compromiso de asegurar una educación inicial de calidad.

Desde el 2010, el Ministerio de Educación Nacional ha participado y se ha comprometido con el trabajo intersectorial para la construcción e implementación de una política pública de atención integral a la primera infancia con la estrategia "De Cero a Siempre". El horizonte de sentido de esta apuesta se construye en un enfoque de derechos, bajo los principios de equidad y atención diferencial.

La educación inicial es un derecho impostergable de la primera infancia que se constituye como una oportunidad clave para el desarrollo integral de las niñas y los niños, para el desarrollo sostenible del país y es el primer eslabón para fortalecer la calidad del sistema educativo colombiano.

Como respuesta al compromiso del Ministerio de Educación Nacional de orientar la política educativa, entregamos al país la línea técnica para favorecer el desarrollo e implementación de la educación inicial en el marco de la atención integral de manera pertinente, oportuna y con calidad, a través de estos referentes técnicos.

La construcción de este lineamiento es el producto de múltiples ejercicios participativos, donde las diferentes regiones del país y los diversos actores retroalimentaron los documentos que presentamos.

Los doce referentes técnicos de educación inicial en el marco de la atención integral que conforman esta colección, se agrupan de la siguiente manera:

- La serie de orientaciones pedagógicas está compuesta por seis documentos en los que se define el sentido de la educación inicial y se dan elementos conceptuales y metodológicos para fortalecer el trabajo de los agentes educativos.

- La serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral agrupa cinco documentos en los que se encuentran los referentes descriptivos que guían la gestión de la calidad de las modalidades de educación inicial y las condiciones de calidad de cada modalidad, así como las orientaciones y guías técnicas para el cumplimiento de las condiciones de calidad.

- Por último, encontramos el referente técnico para la cualificación del talento humano que brinda atención integral a la primera infancia.

Estos documentos y guías se convierten en herramientas fundamentales para promover la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral y están a disposición de las maestras, maestros, agentes educativos y de todas las personas que participan en los procesos de atención integral a la primera infancia, para ser apropiados de acuerdo con las condiciones y particularidades de los distintos contextos que caracterizan la diversidad del país, con el fin de generar una movilización social que fortalezca la educación inicial que brindamos a nuestras niñas y niños desde una perspectiva inclusiva, equitativa y solidaria.

Para materializar esta apuesta, son ustedes desde su conocimiento y experiencia quienes dan sentido a estos referentes en el trabajo que a diario realizan con nuestras niñas y niños en primera infancia.

Ellas y ellos son el presente de Colombia y tenemos la valiosa oportunidad de promover las condiciones para que crezcan en entornos educativos donde sean reconocidos como sujetos de derecho, seres sociales, singulares y diversos, donde podamos garantizar que todos y todas tengan condiciones equitativas desde el inicio de su vida para su desarrollo integral.

Es también la oportunidad de contribuir, desde la acción educativa, a la formación de ciudadanos participativos, críticos, autónomos, creativos, sensibles, éticos y comprometidos con el entorno natural y la preservación de nuestro patrimonio social y cultural.

Por ello, invito al país para que se la juegue por la consolidación de una educación inicial de calidad para las niñas y niños en primera infancia a través de la implementación y apropiación de este conjunto de orientaciones.

Gina Parody d'Echeona

Ministra de Educación Nacional

Introducción

Durante los últimos quince años Colombia ha venido afianzando procesos para hacer que la primera infancia ocupe un lugar relevante en la agenda pública, lo cual ha derivado en la consolidación de una política cuyo objetivo fundamental ha sido la promoción del desarrollo integral de las niñas y los niños menores de seis años. Esta política se expresa en atenciones, ofertas de programas y proyectos que inciden en la generación de mejores condiciones para las niñas, los niños y sus familias en los primeros años de vida, constituyéndose en una gran oportunidad de avance integral para ellas y ellos y para el desarrollo sostenible del país.

Desde el año 2009, el Ministerio de Educación Nacional, mediante la formulación de la Política Educativa para la Primera Infancia, abrió un camino para visibilizar y trazar acciones que buscan garantizar el derecho que tienen todas las niñas y los niños menores de seis años a una oferta que permita el acceso a una educación inicial de calidad.

Actualmente, el Ministerio de Educación Nacional asume y desarrolla la línea técnica de la educación inicial, desde el marco de la atención integral, como un derecho impostergable y como uno de los estructurantes de la atención integral, de acuerdo con lo previsto en el marco de la Estrategia Nacional para la Atención Integral a la Primera Infancia De Cero a Siempre, desde la cual se viene impulsando un conjunto de acciones intersectoriales y articuladas que están orientadas a promover y garantizar el desarrollo integral de la primera infancia desde un enfoque de derechos, el cual se constituye en un horizonte de sentido para asegurar que cada niña y cada niño cuente con las condiciones necesarias para crecer y vivir plenamente su primera infancia.

Este proceso de construcción de la línea técnica tomó como referencia el reconocimiento de aquellos aspectos que han configurado la educación de las niñas y los niños a lo largo de la historia, las experiencias de las maestras, maestros, madres comunitarias y demás agentes educativos que han aportado en la formación inicial de los ciudadanos colombianos, las apuestas de las entidades territoriales y de los grupos étnicos, así como los aportes de las investigaciones que se han adelantado desde las organizaciones académicas.

Con el propósito de construir un consenso sobre el sentido de la educación inicial se adelantó en todo el país un proceso de discusión del documento base que esbozaba el enfoque y las apuestas en términos del trabajo pedagógico. En este proceso participaron más de cuatro mil personas, actores clave vinculados a la educación inicial y de otros sectores con quienes se realizaron conversatorios y debates presenciales y virtuales en los que se retroalimentó el documento. Estos ejercicios de participación también impulsaron iniciativas de algunas entidades territoriales y de instituciones de educación superior que organizaron escenarios de discusión que aportaron a toda esta construcción conjunta.

En este marco se define la educación inicial como derecho impostergable de la primera infancia, que se constituye en elemento estructurante de una atención integral que busca

potenciar, de manera intencionada, el desarrollo integral de las niñas y los niños, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven y favoreciendo, al mismo tiempo, las interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado.

Asumir la educación inicial como un estructurante de la atención integral a la primera infancia implica reconocer la existencia de un entramado de elementos que configuran el desarrollo integral del ser humano en estos primeros años de vida, razón por la cual las acciones de educación inicial, en el marco de la atención integral, están configuradas por los elementos de salud, nutrición y alimentación, además de los aspectos vinculados al desarrollo de las capacidades de las niñas y los niños, los comportamientos, las relaciones sociales, las actitudes y los vínculos afectivos, principalmente. Mientras la educación preescolar, básica y media organiza su propuesta a través de la enseñanza de áreas específicas o del desarrollo de competencias en matemáticas, ciencias naturales y sociales, entre otros, la educación inicial centra su propuesta en el desarrollo y atención de la primera infancia.

En la educación inicial, las niñas y los niños aprenden a convivir con otros seres humanos, a establecer vínculos afectivos con pares y adultos significativos, diferentes a los de su familia, a relacionarse con el ambiente natural, social y cultural; a conocerse, a ser más autónomos, a desarrollar confianza en sí mismos, a ser cuidados y a cuidar a los demás, a sentirse seguros, partícipes, escuchados, reconocidos; a hacer y hacerse preguntas, a indagar y formular explicaciones propias sobre el mundo en el que viven, a descubrir diferentes formas de expresión, a descifrar las lógicas en las que se mueve la vida, a solucionar problemas cotidianos, a sorprenderse de las posibilidades de movimiento que ofrece su cuerpo, a apropiarse y hacer suyos hábitos de vida saludable, a enriquecer su lenguaje y construir su identidad en relación con su familia, su comunidad, su cultura, su territorio y su país.

Se trata de un momento en la primera infancia en la que aprenden a encontrar múltiples y diversas maneras de ser niñas y niños mientras disfrutan de experiencias de juego, arte, literatura y exploración del medio, que se constituyen en las actividades rectoras de la primera infancia. Dichas actividades tienen un lugar protagónico en la educación inicial, dado que potencian el desarrollo de las niñas y los niños desde las interacciones y relaciones que establecen en la cotidianidad.

En ese sentido, son actividades constitutivas del desarrollo integral de las niñas y los niños y se asumen como elementos que orientan el trabajo pedagógico. El juego es reflejo de la cultura, de las dinámicas sociales de una comunidad, y en él las niñas y los niños representan las construcciones y desarrollos de su vida y contexto. En cuanto a la literatura, es el arte de jugar con las palabras escritas y de la tradición oral, las cuales hacen parte del acervo cultural de la familia y del contexto de las niñas y los niños. Por su parte, la exploración del medio es el aprendizaje de la vida y todo lo que está a su alrededor; es un proceso que incita y fundamenta el aprender a conocer y entender que lo social, lo cultural, lo físico y lo natural están en permanente interacción.

Por su parte, el arte representa los múltiples lenguajes artísticos que trascienden la palabra para abordar la expresión plástica y visual, la música, la expresión corporal y el juego dramático.

Es así como todos los desarrollos y aprendizajes que se adquieren durante este periodo dejan una huella imborrable para toda la vida. Las experiencias pedagógicas que se propician en la educación inicial se caracterizan por ser intencionadas y responder a una perspectiva de inclusión y equidad que promueve el reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y social, y de las características geográficas y socioeconómicas de los contextos en los que viven las niñas, los niños y sus familias.

Por todo lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional presenta su línea técnica de educación inicial de calidad en el marco de la atención integral a través de una serie de orientaciones pedagógicas que buscan guiar, situar, acompañar y dotar de sentido las prácticas pedagógicas inscritas en la educación inicial.

Estos referentes técnicos se encuentran integrados por seis documentos que abarcan el sentido de la educación inicial, las actividades rectoras de la primera infancia como el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio y, por último, el seguimiento al desarrollo integral de los niños y las niñas en el entorno educativo.

El conjunto de materiales está a disposición de todas las personas que trabajan en la educación inicial para que sean contextualizados, apropiados y dotados de sentido desde la experiencia propia y el saber que se ha construido en la interacción que a diario tienen con las niñas y los niños. La intención fundamental es inspirar a las maestras, maestros y agentes educativos para que hagan de la educación inicial un escenario en el que los niñas y los niños jueguen, den rienda suelta a su imaginación y creación, exploren, sueñen y se expresen con diferentes lenguajes; en otras palabras, que se les permita vivir su primera infancia.

Particularmente, este documento busca ampliar el marco de comprensión en torno al seguimiento del desarrollo integral de las niñas y los niños de primera infancia, por lo cual se pretende abordar algunas preguntas que con frecuencia las maestras, los maestros y los agentes educativos se plantean sobre los procesos de seguimiento de la primera infancia en la educación inicial, como: ¿Cuál es el sentido del seguimiento?, ¿A qué se le hace seguimiento?, ¿Qué mecanismos, instrumentos o formatos se deben utilizar?, ¿Cómo se comparte e intercambia información con las familias sobre los procesos individuales de sus hijas o hijos?, ¿De qué manera la información que se registra sirve para retroalimentar y tomar decisiones sobre la práctica pedagógica? ¿Cómo los registros permiten establecer acciones conjuntas con otros actores para favorecer el desarrollo de las niñas y los niños?, entre otras preguntas, que evidencian la necesidad de construir un camino que responda a la propuesta educativa que caracteriza a la educación inicial.

Por lo tanto, se extiende una invitación al lector para explorar, estudiar e interpelar desde su saber y experiencia este documento, con el propósito de que los aportes aquí expuestos, enriquezcan la labor que vienen adelantando en la promoción del desarrollo de las niñas y los niños en el entorno educativo.





El seguimiento al desarrollo integral en la educación inicial

Observar a las niñas y los niños para valorar sus capacidades, identificar dificultades y acompañar sensible e intencionalmente su proceso de crecimiento, aprendizaje y desarrollo, es una tarea que implica documentar la cotidianidad. Hacer seguimiento al desarrollo integral es tener la posibilidad de traducir en palabras, ilustrar en imágenes, registrar a través de las voces de las niñas y los niños, y de sus producciones, los propios avances, retrocesos, dificultades e intereses, con el fin de responder a sus características desde la acción pedagógica, así como compartir este proceso con su familia, con otras maestras, maestros y agentes vinculados a su atención integral.

Para lograr esto, es fundamental plantear experiencias pedagógicas y disponer de ambientes enriquecidos en los que las niñas y los niños participen, evidencien sus intereses, tomen decisiones, es decir, sean protagonistas. Es en la espontaneidad, en los momentos de libertad, en los que se logran capturar sus avances y cambios más significativos. Así, las propuestas educativas y los proyectos pedagógicos requieren adecuarse a las características de las niñas y los niños, de tal forma que se promueva su curiosidad, su deseo de descubrir cómo funciona el mundo en el que se encuentran, su necesidad de comunicarse y expresarse a través de gran variedad de lenguajes, entre otros procesos más.

Lo anterior hace un llamado a las maestras, los maestros y los agentes educativos para que piensen en las maneras propias en las que las niñas y los niños se desarrollan y aprenden. Esta será la base para organizar las dinámicas educativas y poder observar, escuchar, registrar y analizar sus modos de jugar, de conversar, de moverse, de interactuar con los demás, de descubrir sus preferencias y las cosas que les generan emoción; de ver cómo exploran el mundo que les rodea y cómo reaccionan ante sus propios descubrimientos; sus preguntas, sus explicaciones, su acercamiento a la literatura y el vínculo afectivo que van construyendo con sus cuentos favoritos, sus habilidades para resolver problemas, para solucionar los desencuentros con sus pares, y sorprenderse con sus conquistas en relación con su independencia y su autonomía (Díez, 2013).

Crecer, aprender y desarrollarse al ritmo propio

Por su carácter fundamental para el desarrollo humano, la educación inicial hace énfasis en el desarrollo integral de las niñas y los niños. La primera infancia es un momento del ciclo de vida en el que suceden un sinnúmero de transformaciones biológicas y psicoló-



gicas que están en estrecha relación con los aspectos ancestrales, sociales, culturales y con las condiciones de los contextos en los que viven los sujetos. Estos cambios no ocurren de manera lineal, secuencial, acumulativa, homogénea, es decir, no suceden de la misma manera ni al mismo tiempo para todas las niñas y los niños, lo cual revela que son seres diversos, con ritmos y estilos de desarrollo propios (Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2013).

En un grupo de bebés entre los ocho meses y el año y medio que comparten un mismo espacio imaginen una situación en la que algunos de ellos gatean, otros se apoyan en algún mueble para ponerse de pie y otros ya caminan con seguridad y determinación, paseándose de un lado a otro. En ciertos momentos se agrupan de manera espontánea; en otros, se alejan para explorar los objetos y juguetes que están dispuestos en el suelo para ellos. Miran los cuentos, saborean las pelotas, lanzan los sonajeros y las muñecas, juegan con retazos de tela de diferentes texturas y colores; algunos, que lloran o sollozan por el juguete que tomó otro niño, son consolados y contenidos con una caricia y arrullo; otros son tomados en brazos para el cambio de pañal, mientras una de sus maestras sienta a uno de los bebés en su canto para narrarle una historia con los dedos de su mano.

El ejemplo anterior ilustra una de las tensiones que enfrentan las maestras, los maestros y los agentes educativos en primera infancia, y tiene que ver con atender oportunamente las necesidades particulares de cada niña y cada niño, a la vez que se responde efectivamente a las grupales. Resolver dicha cuestión requiere de “tacto pedagógico” (Manen, 1998) para expresar desde la palabra, la mirada, el gesto, el silencio y la acción el reconocimiento de la diversidad de intereses, de momentos de desarrollo, de maneras de establecer relaciones, de estilos de aprendizaje y de las atenciones específicas que re-

quieren. A continuación, se profundizará en estos aspectos con el fin de que los procesos de seguimiento al desarrollo de las niñas y los niños en la educación inicial, partan de la comprensión de cada uno de ellas y cada uno de ellos como seres únicos e irrepetibles.

Diversidad de intereses: las niñas y los niños centran su atención en lo que les atrae y les genera curiosidad. Cuando se propone alguna experiencia pedagógica, cada uno la asume de una manera particular, movidos por sus saberes, imaginarios, gustos, posibilidades y vivencias previas. Por lo tanto, las maestras, los maestros y los agentes educativos enfrentan un reto al plantear experiencias que respondan a esta diversidad, tan amplia, y variada, que cada una de las niñas y de los niños logre fascinarse y sentirse seducido frente a las propuestas.

Diversidad de ritmos de desarrollo, de capacidades y maneras de aprender: como ya se planteaba, en la primera infancia el desarrollo tiene una dinámica irregular, discontinua, de cambios y retrocesos que son vividos por cada niña o cada niño de manera diferente. Las variaciones que se presentan en cada uno, y en relación con otras niñas y niños de la misma edad, manifiestan que, desde el inicio de la vida, los ritmos son propios y cada uno avanza al compás que marca sus características, sus condiciones y las interacciones que realice con las personas significativas que le rodean, en un contexto social y cultural específico (Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2013). Así las cosas, pretender que todas las niñas y todos los niños se desarrollen de la misma manera y en los mismos tiempos es ir en contravía de lo que son, saben, quieren y pueden hacer.

Las niñas y los niños poseen y desarrollan diferentes maneras de aprender. Por ejemplo, hay algunos que son más visuales o más auditivos, unos tienen un pensamiento más concreto y otros más abstracto; algunos requieren mayor acompañamiento por parte de un adulto; hay algunos que son más callados en el trabajo en grupo y otros que se sienten más confiados al realizar labores individuales. Hay quienes evidencian mayores habilidades motoras, comunicativas o de expresión; también se encuentran los que expresan sus ideas con voz tímida, o quienes permanentemente manifiestan su deseo de liderar las actividades y los juegos; están los que realizan sus trabajos rápidamente y los que se toman más tiempo para terminarlo. Por lo tanto, ni el desarrollo ni el aprendizaje son uniformes; comprender esta heterogeneidad abre la posibilidad de enriquecer las experiencias que se promueven en la educación inicial, a la vez que se asume un enfoque diferencial en el que cada niña y cada niño es valorado desde su potencialidad y no desde sus limitaciones o dificultades, aunque esto no significa que de darse, no sean reconocidas y atendidas de manera específica y oportuna.

De igual manera, es fundamental reconocer que en el desarrollo de los seres humanos se presentan períodos críticos o momentos sensibles que se constituyen también en oportunidades para promover su desarrollo integral y para prevenir o atender oportunamente algunas situaciones que se puedan presentar.



Durante la primera infancia, las posibilidades que se generan en ese momento impactarán significativamente la vida de las niñas y los niños, lo que requiere que las personas que están a cargo de su crianza, educación y cuidado estén muy atentos para enriquecer sus interacciones y sus vivencias, de tal suerte que se oriente su “desarrollo hacia la organización y estructuración de capacidades cada vez más variadas y complejas” (Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2013, p. 108).



Al reconocer que todas las niñas y los niños tienen diversas potencialidades y maneras de aprender, se abre una ventana para las maestras, los maestros y los agentes que trabajan con niñas y niños con discapacidad, dado que esto les permite verlos desde sus capacidades y comprender que “las discapacidades forman parte de la condición humana” (Unicef, 2013, p. 12). Así, uno de los retos está puesto en la manera en que se ajustan y se adaptan los ambientes, y las experiencias para responder a las características de las niñas y los niños. Si

bien potenciar el desarrollo de las niñas y los niños con discapacidad no es algo que se resuelva con el cambio de concepción, sí es un primer paso para garantizar su desarrollo integral, lo cual deberá ser complementado con la cualificación de las maestras, los maestros y los agentes educativos sobre educación inclusiva, así como con el trabajo articulado con la familia y con otros agentes vinculados a la atención integral.

Diversidad de relaciones e interacciones: las bases de la educación inicial se cimientan sobre el establecimiento de los vínculos afectivos entre las niñas, los niños, sus familias y las maestras, los maestros y los demás agentes educativos que hacen parte de su vida, y quienes los acompañan en estos primeros años. El impacto que tiene un sentimiento de empatía con las niñas y los niños difícilmente se puede valorar, las relaciones que allí se constituyen se van transformando, toman matices diferentes, evolucionando desde una dependencia total de los adultos hacia un progresivo desarrollo de la autonomía, seguridad y confianza en sí mismos y hacia los demás (León, Malajovich y Moreau, 2001).

Como se puede observar en el ejemplo del grupo de bebés que se mencionó anteriormente, a partir de sus intereses y necesidades establecen una serie de relaciones e interacciones con las personas, los objetos y las situaciones que viven. La construcción de sentido, de realidad y de conocimiento se constituye en un proceso permanente de interacción y de creación en las ideas, iniciativas, hipótesis y vivencias de las niñas y los niños, que se combinan para obtener nuevos y diferentes desarrollos. Cada vez que la niña y el niño descubren las leyes naturales y la lógica en la que se mueve el mundo

natural, físico, social y cultural “es como si se tratara de la primera vez” que se devela ante sus ojos algo sorprendente y fascinante (Hohmann, Weikart y Epstein, 2010: 16).

Por consiguiente, las niñas y los niños descubren su pertenencia a un medio social y cultural al convivir con otras personas, lo que les permite acercarse al conocimiento de las dinámicas relacionales, generando vínculos afectivos y desarrollando nuevos comportamientos y emociones que irán cimentando la base de su desarrollo social y emocional.

Diversidad de necesidades afectivas y de cuidado: las prácticas de cuidado en las que se atienden las necesidades específicas de alimentación, higiene, afecto, contención, acogimiento y seguridad son parte indisoluble de la educación inicial, en tanto se contemplan acciones en las que las maestras, maestros y agentes educativos promueven bienestar, estilos de vida saludables y garantizan condiciones de estabilidad y protección, lo que le permite a las niñas y los niños sentirse seguros, confiados y acogidos. Así, las prácticas de cuidado posibilitan momentos de interacción, de intercambio y de encuentro particulares, con cada una de ellas y ellos.

Aunque dar respuesta a cada niña y a cada niño de manera personalizada en la educación inicial todo el tiempo, es una utopía, sí es posible establecer diferentes acercamientos y contactos individuales con ellas y ellos. Algunas veces habrá que alzarlos, hablarles, acunarlos, cantarles o acompañarlos en silencio y sin intervenir; en otras ocasiones habrá que impulsarlos, brindarles tranquilidad con un gesto, una mirada o una palabra de aliento para que continúen o terminen una tarea emprendida. En todo momento habrá que promover el cuidado de su cuerpo y su salud, y estar dispuestos y atentos en los momentos de alimentación. Hay que comprender que necesitan de la confianza que ofrecen las manos, los brazos, las palabras, el rostro y las acciones de aquellos que los contienen y atienden cuando no están con sus familias.

En ocasiones resulta más conveniente para los adultos organizar el trabajo pedagógico para todo el grupo de manera homogénea. Sin embargo, plantear que todas las niñas y los niños deben hacer lo mismo, al mismo tiempo, va en contravía del principio de la diversidad, según Zabalza (1996, p. 53): “La atención individualizada, está en la base de la cultura de la diversidad”. Cualquier momento de la jornada o de los encuentros educativos se constituyen en oportunidad para responder a la singularidad de las niñas y los niños. La maestra, el maestro y el agente educativo, al comprender esto, se ubica desde otro lugar en las relaciones que establece con ellas y ellos, y esto impacta directamente en la forma como observa y registra los cambios y los avances en las maneras individuales de pensar, actuar y ser en la cotidianidad.





El sentido del seguimiento en la educación inicial

El seguimiento al desarrollo infantil tiene el propósito de indagar y recoger información acerca de las niñas y los niños, y el proceso educativo para responder oportuna y pertinentemente a sus características a través del fortalecimiento de la práctica pedagógica. Al ser un proceso de carácter cualitativo, se constituye en un conjunto de acciones intencionadas, continuas y sistemáticas que se centran en las experiencias y en los procesos más que en los resultados, por lo cual responde a principios de flexibilidad, integralidad y participación.

Este proceso parte de la *intencionalidad* clara y explícita de la maestra, el maestro y los agentes educativos de conocer a las niñas y a los niños, tomar decisiones más asertivas sobre su quehacer y sobre la manera como se apoyan los procesos de desarrollo. Por lo tanto, en cada acción de seguimiento se busca el fortalecimiento de las experiencias que se planean para favorecer el desarrollo integral.

Como proceso *continuo*, reconoce que las niñas y los niños cambian a lo largo del tiempo, por lo cual no hay momentos propiamente instrumentalizados o estructurados, sino que el seguimiento se expresa en los momentos cotidianos, rutinas y actividades naturales que permiten ver los avances y variaciones en el desarrollo, dando cuenta de quién es cada uno.

Es *sistemático*, en la medida en que se constituye en una acción planeada y organizada que demanda a la maestra, al maestro y al agente educativo tener claridad sobre los siguientes aspectos: 1) los criterios y propósitos del seguimiento; 2) los mecanismos y tiempos en los que se recoge, documenta y registra la información sobre las niñas y los niños, y 3) las formas en que se recoge, analiza e interpreta la información para luego tomar las decisiones necesarias para ajustar la acción pedagógica.

De igual manera, el seguimiento se caracteriza por ser *integral*, en la medida en que aborda los diferentes aspectos de la vida de las niñas y los niños de manera holística. Responde al principio de *flexibilidad*, dado que se adecúa a cada niña y a cada niño, a sus ritmos de desarrollo y aprendizaje, a sus intereses, situaciones y experiencias.

Asimismo, se constituye en un proceso *participativo* que involucra a niñas, niños, maestras, maestros, agentes educativos, familias y otros agentes que intervienen en el proceso educativo. En este sentido, el seguimiento permite compartir diferentes miradas e informaciones que son valiosas para conocer mejor a las niñas y a los niños, y facilitar la toma de decisiones en conjunto para promover su desarrollo integral.

Para que este seguimiento cumpla con su propósito se requiere que las maestras, los maestros, los agentes educativos, las familias y demás agentes construyan relaciones horizontales, basadas en el respeto y el reconocimiento, en las que se comprenda que todos son aliados indisolubles en la promoción del desarrollo de las niñas y los niños. La relación pedagógica que resulta de este entramado trata de reconocer y valorar los diferentes puntos de vista, las coincidencias y los desacuerdos, dado que cada mirada es importante para conocer y apoyar a las niñas y a los niños, al mismo tiempo que se van mejorando las actuaciones e intervenciones de cada actor.

Por ejemplo, cuando una familia, en la cita de crecimiento y desarrollo, comenta al pediatra que ha observado que el apetito de su hijo ha disminuido significativamente y que la maestra ha expresado que en el momento de la alimentación se muestra poco interesado y requiere de mayor acompañamiento, la información que los tres actores aportan resulta ser determinante en el momento de plantear acciones conjuntas que permitan favorecer el estado nutricional del niño. En este caso, el médico puede brindar orientaciones en relación con los tipos de alimentos que se deben suministrar o recomendar ciertos suplementos; la maestra puede crear una estrategia para motivar al niño a comer e ir identificando los alimentos que más disfruta, mientras la familia, en casa, plantea formas divertidas y atractivas para presentarlos.



Las finalidades del seguimiento

A través del registro de los acontecimientos que se viven a diario, se va documentando la historia de cada niña y de cada niño, la del grupo y la de las maestras, los maestros y los agentes educativos. En este sentido, la información recogida ofrece la posibilidad de tener memoria colectiva sobre las experiencias, evidenciar los cambios en las dinámicas relacionales, los intereses, los juegos y las intencionalidades para valorar individual y grupalmente los avances. En palabras de Mari Carmen Díez (2013, p. 85), “es guardar lo que ocurre para mostrarlo, analizarlo o disfrutarlo”.

Descifrar el *para qué* del seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en educación inicial permite comprender el sentido de este proceso, el cual apunta a tres grandes propósitos. El primero, relacionado con el ajuste o reorientación de las acciones educativas para dar respuesta a las características, los intereses y las necesidades de las niñas y los niños. El segundo está vinculado con la necesidad de compartir información sobre las niñas y los niños, principalmente con sus familias y con otros agentes vinculados a la atención integral, así como con las maestras y los maestros que los acogerán en los niveles posteriores; con todos ellos se emprenderán acciones conjuntas para continuar promoviendo su desarrollo (Palacios y Paniagua).



2005, p. 243). La tercera está centrada en la necesidad de sistematizar la práctica y transformarla en saber pedagógico.

El seguimiento como fuente para tomar decisiones sobre la acción pedagógica: La observación y el seguimiento posibilitan a las maestras, los maestros y los agentes educativos analizar y tomar decisiones en torno a la práctica pedagógica. Reflexionar sobre la acción educativa es, en muchos de los casos, pensar en retrospectiva y prospectiva, es volver sobre la situación y comprender lo que funcionó, lo que requiere ser fortalecido o definitivamente reorientado para capitalizar la experiencia (Perrenoud, 2007). Es la posibilidad de revisar lo vivido, lo que se hizo o se dejó de hacer y la emoción que se sintió mientras que se proyectan las acciones que se adelantarán. Los planteamientos que se abstraigan se verán reflejados en los nuevos momentos de interacción con las niñas y los niños, así como en la planeación, disposición del espacio y selección del material.

Por ejemplo, un maestro que acompaña a un grupo de niñas y niños de dos años observa atentamente a una de las niñas. Ella se dirige con seguridad y determinación a ubicar los colores en uno de los recipientes que se ha dispuesto para tal fin. Sin embargo, el estante es algo alto para ella, y aunque se empina, no logra su objetivo, así que decide buscar una silla para alcanzarlo. En esa escena aparece otro niño quien, al ver tan alto el estante, deja los lápices en uno de los entrepaños.

La maestra, el maestro o el agente educativo, al analizar la situación y con el claro propósito de promover la autonomía y la participación de todas las niñas y los niños en diferentes momentos, resuelve acomodar los materiales que utilizan con mayor frecuencia en la parte más baja del mueble. De esta misma situación surge otra reflexión en relación con la importancia de proponer experiencias en las que las niñas y los niños busquen soluciones frente a los retos y desafíos que se presentan en las situaciones cotidianas, lo cual contribuirá a complejizar sus actuaciones, sus pensamientos y a promover su creatividad. Así se van adaptando las experiencias y los ambientes a las posibilidades de las niñas y los niños. Lo importante es tener claridad sobre los propósitos que se persiguen en relación con el potenciamiento de su desarrollo, los cuales deben estar sintonizados con sus características y posibilidades.

El seguimiento como fuente para compartir información con las familias y otros agentes: La información que se registra y analiza es fundamental para establecer comunicación, tanto verbal como escrita, con las familias y con otros agentes sobre el desarrollo de las niñas y los niños. A partir de estos registros se pueden elaborar los informes escritos que serán entregados a las familias, los cuales, como se verá más adelante, estarán en un lenguaje cercano y comprensible, y se centrarán en la descripción de la manera de ser de cada niña o de cada niño, es decir, buscarán ilustrar mediante las palabras, registros fotográficos o audiovisuales, los momentos de crecimiento y desarrollo de cada una y cada uno.

De igual manera, esta información permitirá, cuando se requiera, brindar un panorama general y detallado de la vida de las niñas y los niños con otros agentes que intervienen en la atención integral, y que buscan, también, promover el desarrollo: es el caso de los psicólogos, que pueden indagar sobre el comportamiento de las niñas y los niños o sobre las formas como interactúan con sus pares, o de las nutricionistas, quienes preguntan sobre sus hábitos alimenticios, entre otros.

Las maestras, los maestros y los agentes educativos que acompañarán a las niñas y los niños en niveles posteriores también requieren conocerlos, saber quiénes son, qué situaciones han marcado su forma de ser y ver el mundo, sus talentos, sus gustos y los aspectos en los que requieren mayor acompañamiento, con el propósito de continuar los procesos y apoyar adecuadamente sus experiencias. Así, se habla de una “entrega pedagógica” como un ritual, un acto simbólico en el que la maestra, el maestro o el agente educativo que acompañó el proceso de un grupo o de una niña o un niño, en un período específico, se encuentra con quien acogerá al grupo en el siguiente año, con el fin de conversar sobre ellas y ellos y poner al servicio de la otra persona la documentación realizada y la experiencia construida. Se pueden compartir los diarios de campo, los registros de cada niña y niño, las fotografías o videos elaborados, o preparar un informe específico para este proceso.

El seguimiento para documentar la propia experiencia: Otra finalidad del seguimiento es la sistematización de la práctica pedagógica como posibilidad de dejar memoria de las experiencias y los proyectos que se emprenden con las niñas y los niños, de visibilizar las vivencias, de narrar o plasmar en imágenes, o a partir de la escritura, los acontecimientos que van trazando el camino de crecer juntos. Documentar las experiencias se constituye en la oportunidad de expresar las reflexiones, las tensiones, las preguntas y las respuestas que guían el oficio de ser maestra y maestro en educación inicial. Se convierte en un proceso de búsqueda permanente, un lugar de confrontación, de formación, transformación y construcción de saber pedagógico.

Sistematizar la experiencia significa que cada maestra, maestro y agente educativo comparten su saber y ponen sus vivencias, aprendizajes y reflexiones sobre la práctica al servicio de otros para que se inspiren, se revisen o se identifiquen. “Es una manera de dar a nuestro oficio el lugar de reconocimiento que corresponde” (Díez, 2013, p. 85).

En todos los lugares del país acontecen a diario prácticas pedagógicas, desde los saberes propios de los territorios y desde realidades particulares que son tan singulares como diversas. Poder contar y escribir sobre ellas es una gran riqueza porque significa que existen, que tienen qué decir y qué aportar a la construcción de la identidad de la educación inicial.



Mecanismos para realizar el seguimiento en la educación inicial

La observación y escucha atenta son mecanismos para conocer en profundidad a las niñas y a los niños. Cuando una maestra, maestro o agente educativo tiene en frente a un grupo de niñas y niños que están jugando de manera espontánea y reconoce que el juego es una actividad propia de la primera infancia, decide observar y escuchar, pues sabe que a partir de esta situación puede conocerlos más. Al igual que en el caso del juego, las vivencias en torno al arte, la literatura y la exploración del medio, brindan también oportunidades para revelar quiénes son las niñas y los niños, qué les interesa, quién es su mejor amigo, cuáles son sus temores, etc.

Un bebé que trata de gatear para alcanzar un objeto, un niño que lleva un vaso y se lo entrega a su maestra para que simule tomar chocolate, un par de niñas que pasan corriendo juntas de un lado para el otro jugando a que un monstruo las persigue, o un grupo de niños que intentan armar juntos una torre muy alta con las tapas que han recolectado evidencian que, en estos primeros años de vida, se crece de diversas maneras. Los progresos del ser humano en la primera infancia ocurren de manera rápida, y los diferentes eventos que suceden en la cotidianidad del espacio educativo dan cuenta de que estos desarrollos son complejos de comprender, de interpretar y de ver a simple vista.

Usualmente, las personas utilizan la observación y la escucha para relacionarse con el mundo, con las personas y para resolver situaciones que se presentan en la cotidianidad. No obstante, en términos pedagógicos, observar y escuchar van más allá: son acciones que permiten dar un primer paso para descifrar las formas propias de ser de las niñas y de los niños, descubrir que en un grupo puede haber intereses comunes o miedos y gustos particulares. Por ende, la observación y la escucha atenta se consideran como los mecanismos propios y más adecuados para realizar el seguimiento y brindar un mejor acompañamiento al desarrollo integral en la educación inicial.

Estos mecanismos posibilitan a las maestras, a los maestros y a los agentes educativos hacer seguimiento a los procesos de desarrollo de manera natural, manteniendo unos propósitos claros sobre la acción pedagógica, para lo cual se requiere agudizar todos los sentidos, dirigir la atención y tener una actitud dispuesta para valorar y aprender lo que las niñas y los niños hacen y dicen.

Por eso, en la educación inicial, se requiere hacer todo un esfuerzo por desarrollar o “afinar” habilidades para saber qué, cómo y cuándo observar y escuchar.

Nadie puede observar y saberlo todo en un día, y el hecho de ser maestra, maestro o agente educativo no es una excepción; es importante iniciar valorando las experiencias, por obvias que parezcan, y reflexionar sobre ellas para continuar agudizando los sentidos. La reflexión es la acción de mirar y mirarse en el espejo, y analizar las situaciones ya vividas, es decir, volver sobre lo que ya pasó para decidir cómo actuar e intervenir en el futuro. Por medio de la reflexión es posible tener propósitos más claros a la hora de observar y escuchar, para encontrar cada vez más comportamientos e indicios que permitan tener un mayor conocimiento de las niñas y los niños; esto, además, posibilita el fortalecimiento del trabajo pedagógico.

La observación

La observación es una forma de acompañar a las niñas y a los niños. Observar no sólo significa “ver a distancia”, sino que implica saber participar en los diversos momentos de la jornada. La maestra, el maestro y los agentes educativos necesitan tomar decisiones inmediatas para mediar en los conflictos y desencuentros de las niñas y los niños,

para ayudar a enriquecer sus propuestas, para brindar seguridad y protección, para mediar en las interacciones y apoyar a aquellos que demandan mayor atención.

La observación, en estos casos, tiene diferentes formas. Por ejemplo, observar a un grupo de bebés que necesitan de la constante presencia del adulto, en el que la maestra, el maestro o el agente educativo es el interlocutor principal, tiene exigencias diferentes a las de un grupo de niñas y niños de tres o cuatro años, en el que se puede tomar un poco más de distancia, dado que son más independientes, algunos juegan con otros y logran resolver problemas con menos apoyo del adulto.

En consecuencia, al orientarse por la intencionalidad y las necesidades de acompañamiento del grupo, la observación puede ser abierta y no tener un contenido delimitado o fijo, o por el contrario, ser específica y buscar, por ejemplo, comportamientos que evidencien aspectos puntuales del desarrollo de las niñas y de los niños.

Observación abierta y libre: Esta observación se caracteriza por ser desprevenida y por tratar de abarcar muchos aspectos, por lo menos de manera general, y se constituye en un punto de partida para plantear interrogantes que orientan próximas experiencias y que delimitan las siguientes observaciones (MEN, 2010). Cuando se establece el primer encuentro con las niñas y los niños, las maestras, los maestros y los agentes educativos tienen expectativas y se plantean preguntas sobre lo que puede pasar: ¿cómo será este grupo? ¿Cómo reaccionarán frente a la despedida de sus familiares? ¿Las propuestas planeadas para jugar serán de su agrado? ¿Qué actividades querrán



realizar? Estos, entre otros interrogantes, generan ansiedad al estar ante un grupo de niñas, niños y familias que aún no se conoce del todo; pero, a la vez, se convierte en posibilidad para iniciar un reconocimiento y desciframiento del grupo en el que la maestra, el maestro y el agente educativo utilizará todo su saber y sus recursos pedagógicos para anticipar y prever lo que puede suceder, y también para estar atentos a lo inesperado.

La observación abierta y libre no condiciona un punto específico hacia dónde mirar y, además de ser útil para los primeros encuentros con las niñas y los niños en el espacio educativo, también puede ser fundamental en diferentes momentos, y mucho más con grupos de 0 a 3 años, en los que los desarrollos son más evidentes y las conquistas de cada niña o niño son un paso importante hacia su autonomía. En los primeros tres años, las niñas y los niños suelen tener muchos cambios en poco tiempo, como cuando logran sentarse solos, cuando aprenden a gatear, cuando intentan caminar, cuando empiezan a decir algunas palabras o comienzan a evocar situaciones cotidianas de la familia en sus juegos, etc.

Durante alguno de los juegos, por ejemplo, la maestra que observa de manera abierta puede ver muchos aspectos grupales y, a la vez, comportamientos y particularidades de cada niña y de cada niño. En muchas de estas observaciones, la maestra



puede detectar necesidades, intereses y dificultades, tanto individuales como colectivas, lo que da lugar a muchos interrogantes sobre el grupo, sobre cada una de ellas y ellos, y sobre las formas en que los ambientes y las experiencias pedagógicas se plantean.

Observación selectiva: Es un modo de observar más específico en el que la atención de la maestra, el maestro y el agente educativo se dirige a aspectos delimitados o puntuales del desarrollo del grupo de niñas y niños, lo cual exige establecer unos propósitos más precisos. Sin embargo, delimitar los procesos de desarrollo que se decide observar no es tarea fácil porque en las situaciones cotidianas se pueden presentar muchos aspectos relevantes lo que dificulta centrar la mirada en uno solo; además, porque como ya se mencionó, el desarrollo es integral.

Se recomienda, entonces, que los propósitos que guían la observación se expresen en preguntas que orienten la organización de esta acción. A partir de estas preguntas es posible observar a cada niña y a cada niño dentro de situaciones grupales, en pequeños grupos e individualmente. Por tal razón es importante que la maestra, el maestro y el agente educativo tengan conocimiento sobre el desarrollo en la primera infancia y los períodos sensibles que caracterizan ciertos momentos de la vida de ellas y ellos.

Las preguntas pueden indagar sobre aspectos sociales y afectivos, sobre las formas de expresión que tienen las niñas y los niños, o acerca de las maneras de explorar y conocer los objetos. Otras pueden focalizarse en los gustos y preferencias en los momentos de disfrute con la música, el movimiento, la literatura y las artes plásticas; pueden buscar información sobre el lenguaje y sobre cómo lo usan en diferentes situaciones, o pueden relacionarse con la autonomía, la toma de decisiones y la iniciativa.

En los procesos de observación selectiva la maestra, el maestro y el agente educativo pueden apoyarse en sus pares. El trabajo en equipo permite compartir diferentes puntos de vista en la observación y encontrar más elementos que facilitan la elaboración de argumentos objetivos sobre los procesos de las niñas y de los niños. Este apoyo es fundamental, sobre todo cuando la maestra o el maestro detectan dificultades o necesitan profundizar aún más en algunos casos.

Recuerde...

La observación se puede llevar a cabo con el grupo total de las niñas y los niños o en pequeños grupos, lo cual permite ver aspectos del colectivo. También se puede hacer de manera individual para ver a la niña o al niño de manera holística, desde sus capacidades, sus fortalezas y los aspectos en los que requiere mayor acompañamiento. Se puede observar en cualquier momento: las rutinas, los espacios de juego, de exploración del medio, de expresión artística y de disfrute de la literatura son oportunidades para conocer más acerca de cada una de ellas y de ellos.



La escucha pedagógica

La escucha pedagógica o atenta parte de la intencionalidad de acoger, legitimar y dar importancia a lo que expresan las niñas y los niños, a sus ocurrencias y sus comentarios, para conocer lo que les interesa o los motiva. Las expresiones de las niñas y los niños varían de acuerdo con la edad, pero no por ello el mecanismo de la escucha se limita a lo que manifiestan verbalmente, sino que se extiende a todas las formas de comunicarse que utilizan, por ejemplo, a través de su cuerpo, del movimiento, de los lenguajes artísticos y de sus silencios. Por lo tanto, escuchar atentamente significa involucrarse, interesarse y tomar en cuenta las opiniones de las niñas y los niños.

Es importante que en la educación inicial se dispongan momentos para conversar, es decir, situaciones en las que las niñas y los niños “se tomen la palabra”. Cuando el maestro, la maestra y el agente educativo están comprometidos a escuchar, les hace saber que valoran lo que dicen y toman en serio sus opiniones.

Muchos momentos del día son propicios para “activar la escucha”: durante la bienvenida o en el saludo es posible empezar conversaciones, por ejemplo, acerca de qué hicieron en la casa o el fin de semana, cómo se sintieron, qué paso en las vacaciones, cómo sigue su abuelo, entre otros. En las asambleas (espacios en los que se reúne el colectivo de las niñas y los niños para conversar y tomar decisiones sobre asuntos que les interesan a todos) se pueden abordar con el grupo temas en común o definir el tema del proyecto que van a emprender; puede ser una oportunidad para solucionar un conflicto en relación con la convivencia del grupo o para construir acuerdos sobre el uso de los materiales y espacios, entre otras situaciones.

También es fundamental escuchar lo que dicen las niñas y los niños de manera individual: sostener conversaciones con ellas y ellos permite comprender lo que están sintiendo, pensando y viviendo para apoyarlos y hacerles sentir que cuentan con la atención y acompañamiento de sus maestras, maestros y agentes educativos.

Alguna vez se ha preguntado...

¿De qué manera tiene en cuenta las voces de las niñas y los niños para fortalecer y enriquecer las experiencias pedagógicas y los ambientes que comparte con ellas y ellos?

¿Qué otros mecanismos utiliza usted para hacer seguimiento al desarrollo de las niñas y los niños?

¿De qué manera la información que recoge a través de la escucha atenta y la observación le permite establecer diálogo y trabajo conjunto con las familias de las niñas y los niños?

Momentos y situaciones propicias para observar y escuchar

De acuerdo con lo mencionado, los momentos propicios para recoger información de lo que se observa y se escucha se caracterizan por tratarse de situaciones cotidianas, es decir, momentos no estructurados ni instrumentalizados. Teniendo en cuenta lo que pasa en una jornada con las niñas y los niños, existen múltiples momentos e indicios para observar y escuchar. Algunos suelen repetirse a diario y hacen parte de los rituales del espacio educativo en los que aprenden a desenvolverse, a predecir y a acomodar sus acciones, tales como la bienvenida y la despedida, las comidas, la siesta y la hora del cuento, entre otros.

Estas rutinas diarias, a pesar de tener elementos predecibles para las niñas y los niños, e incluso para la maestra, el maestro y el agente educativo, son únicas, pues siempre habrá pequeñas variaciones que hacen que estos momentos sean irrepetibles. Por ejemplo, en la bienvenida es posible que alguna de las niñas o de los niños lleguen apáticos o tristes, comportamiento que no es usual en ellos; por el contrario, una niña entra muy alegre y cuenta que tuvo una experiencia agradable en su casa; tal vez alguno de los niños no asistió y los demás preguntan por él, o

ese día está lloviendo y la mayoría de niñas y niños llegan abrigados, lo que genera distintas reacciones en ellas y ellos. A la hora de comer, la variedad de lo que se les ofrece a las niñas y a los niños genera también diferentes comportamientos; es posible observar que algunos prefieren ciertos alimentos, y hay quienes frecuentemente necesitan del acompañamiento de un adulto; se puede presentar que alguna de las niñas o niños requieran mayor acompañamiento; de un momento a otro, por ejemplo, empiezan a comer solos y deciden que no quieren que los ayuden más.

La hora del cuento o los momentos destinados para disfrutar de la literatura generan sensaciones y emociones que son expresadas a nivel corporal y verbal por las niñas y los niños. Habrá quién pida que le lean una y otra vez el mismo cuento, otros que disfruten más al observar las ilustraciones de un libro y algunos a los que les gusta sentarse al lado de la maestra y verlo todo muy de cerca; también habrá quienes demuestren apatía y poco interés por las narraciones que escuchan. En el juego libre, al igual que en otros momentos como los de expresión artística, de juego dramático y de exploración, existe un componente de incertidumbre que los hace poco predecibles, por lo cual son los momentos más ricos para observar y escuchar.





En cada momento es posible conocer cómo las niñas y los niños se relacionan con sus pares, cómo exploran los objetos, cómo comparten los espacios y los juguetes, cómo se reafirman para expresar a otros lo que quieren o cómo obtienen un objeto de su interés. Por ejemplo, cuando la maestra, el maestro y el agente educativo convocan al grupo de niñas y niños para realizar una actividad específica, se puede observar cómo se integran unos con otros, si prefieren trabajar en equipo o solos, si siguen instrucciones o cómo responden frente a los acuerdos o reglas pactadas por todo el grupo.

Existen otros momentos propicios para observar y escuchar, como las salidas y excursiones, en los que es posible ver cómo son las niñas y los niños en otros lugares. También se puede observar en las actividades con las familias o con la presencia de alguno de los familiares, ya que en este tipo de situaciones los comportamientos de las niñas y los niños pueden ser inesperados: en algunos espacios educativos la presencia de las familias es poco común y esto puede generarles dilemas como, por ejemplo, “quiero jugar con mis amigos, pero también quiero estar con mi mamá”; otros pueden mostrarse menos espontáneos o más tímidos que otros.

Los encuentros educativos en los que participan las niñas, los niños y las familias son otra posibilidad para observar y escuchar: verlos a todos en acción, sus formas de relacionarse, de comunicarse, de establecer vínculos afectivos y de disfrutar del encuentro mutuo permite tener información para poder fortalecer estas relaciones y el rol de la familia en la educación inicial.

Recuerde...

Hay muchos momentos en los que se encuentra una gran variedad de elementos susceptibles de observar y escuchar:

- *En las rutinas diarias existen momentos que hacen parte de los rituales cotidianos: la bienvenida, los momentos de alimentación o de higiene personal, la hora de descanso o de la siesta, o de ir a casa, entre otros.*
- *Los momentos en los que la maestra, el maestro y el agente educativo dispone el ambiente para que las niñas y los niños tengan la iniciativa de participar, jugar con otros, elegir, explorar los objetos, descubrir cómo funciona el mundo y conversar sobre su experiencia.*
- *En los momentos de disfrutar de expresiones artísticas como la música, el arte dramático, los títeres, la danza, la plástica, etc.*
- *Durante las salidas pedagógicas y las excursiones.*
- *En las actividades grupales propuestas por las maestras, maestros y agentes educativos.*
- *En los eventos en los que se comparte con las familias.*

¡Entre otras más!

Diversos medios para captar, registrar, analizar y comunicar lo observado y lo escuchado

Captar, registrar, analizar y comunicar lo que se observa y se escucha son momentos claves del seguimiento: el primero (captar) hace referencia al momento mismo en el que se focaliza la atención sobre lo que ocurre con las niñas y los niños durante las diferentes situaciones y experiencias del día a día; el segundo (registrar), es poner en palabras, imágenes, videos o grabaciones de voz lo que se ha observado o escuchado; el tercero (analizar), es el momento de retomar las imágenes, los recuerdos y las evidencias físicas de las experiencias como insumos de información para ser interpretadas; y el cuarto (comunicar), es el momento en que se presentan a otros, en lenguaje sencillo y claro, los resultados del proceso de observación y escucha.

Es importante que la maestra, el maestro y el agente educativo tengan en cuenta que la información que se capte y se registre debe ser lo más fiel posible a la realidad y que debe contribuir a promover el desarrollo de la niña y el niño. Por eso, se sugiere el uso de diferentes instrumentos para “capturar” los momentos y experiencias. El primer recurso al que se puede apelar es a su propia memoria visual y auditiva. En este caso, la información de lo que observa y escucha puede ser registrada por escrito posteriormente, en su cuaderno o bitácora, dado que en la mayoría de las experiencias con las niñas y los niños se está inmerso y se participa de manera activa.

Es necesario contar con un tiempo para registrar las experiencias que se viven con el grupo. Si no se realiza el registro oportunamente, se olvidan los detalles que pueden ser fundamentales para el seguimiento. Tomar fotos del momento es un recurso que ayuda a estimular el recuerdo para hacer un registro acorde con los acontecimientos. Grabar en audio y en video también ayudan a acercarse a los hechos tal y como ocurren, siempre y cuando se cuente con los equipos necesarios (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

Para documentar la información la maestra, el maestro y el agente educativo necesitan tener claridad acerca de los procesos que buscan registrar: si hacen referencia a los comportamientos que les llamaron la atención en una situación determinada o si el propósito es escribir sobre la experiencia particular de alguna de las niñas o de los niños, también se pueden utilizar los registros anecdóticos o los cuadernos observadores de seguimiento que se lleva de cada niña o cada niño.

- *Los registros anecdóticos* se usan para recopilar información a partir de las observaciones abiertas. Por lo tanto, el propósito de la escritura con esta herramienta es la descripción, es decir, se centra en los hechos, en las interacciones y en los protagonistas de las acciones. Al ser descriptivo, es importante evitar juzgar o emitir juicios de valor que tiendan a poner etiquetas a las niñas o a los niños. Este proceso se asemeja al momento de ver una película y luego relatarla a otros. El narrador, en este caso la maestra, el maestro y el agente educativo, cuenta los hechos tal y como ocurrieron. Al igual que en una película, los acontecimientos registrados tienen algún impacto emocional y generan opiniones, preguntas y reflexiones que las maestras,

los maestros y los agentes educativos pueden escribir o destacar en algunos espacios de su cuaderno. Estos son insumos valiosos y útiles para guiar las próximas observaciones.

A continuación se presenta un fragmento de un cuaderno de registro de la maestra Sonia Téllez, quien describió una situación ocurrida en el parque con un grupo de niñas y niños entre los tres y cuatro años de edad.

Registro del viernes 16 de enero - En el parque

Esta mañana al salir al parque, Mateo y Elisa encontraron un pajarito tirado en el piso. Llamaron a algunos niños y a mí para que lo viéramos. Yo lo recogí con una bolsa y se los mostré. Estaba muerto, pero no les dije nada. Entonces, empecé a preguntarles sobre qué creían ellos que había pasado con el pajarito, por qué estaría ahí tirado. Así respondieron algunos de ellos: Helena dijo que estaba muerto, Adelaida dijo que estaba dormido.

Entonces les pregunté: “¿cómo podríamos saber si está muerto o vivo?” Elisa dijo “porque no se mueve”, Adelaida dijo que estaba dormido porque tenía los ojos cerrados. Ana estaba muy cerca y dijo que le diéramos agua. Raquel dijo que quería tocarlo, le permití hacerlo y todos pidieron tocarlo. Mateo dijo que no se despertó cuando lo tocamos, entonces, que estaba muerto.

Algunos niños observaron que el pajarito tenía colores en sus plumas, se veían verdes y una parte azul. Alejandra y Eloísa observaron que tenía un pico muy largo y me di cuenta de que algo largo y transparente se veía en el pico. Marta, mi compañera de trabajo, dijo que era la lengua. Les conté que ese pajarito era un colibrí.

Mateo quería saber lo que le pasó y por qué estaba ahí tirado. Angelina observó todo el tiempo y la vi fascinada con los colores del pajarito, Fernando se acercó y dijo que se cansó de volar. Mateo dijo que había mucho sol y por eso se murió. Marta opinó que tal vez iba volando y se estrelló con una ventana o con la pared. Fernando expresó estar de acuerdo con esta hipótesis. Les pregunté: “¿y ahora qué hacemos con el pajarito?”. Alejandro, que se acercó al final, dijo que estaba muy enfermo y por eso se murió, y que había que enterrarlo. Decidimos ponerlo en la bolsa y llevarlo al salón para hablar con todo el grupo y decidir qué hacer. Luego seguimos jugando en el parque.

Sonia Andrea Téllez

- *Los observadores* son registros individuales de cada niña y de cada niño acerca de sus procesos y de sus particularidades. Se conecta con los propósitos de las observaciones selectivas y la información puntual sobre su desarrollo. Este instrumento también permite valorar su desarrollo, estableciendo relaciones entre los diferentes momentos en que se realizan los registros y permitiendo volver a las descripciones o comentarios iniciales para evidenciar los avances que van sucediendo.

De igual forma, los observadores se convierten en información valiosa sobre la historia de cada niña y cada niño y facilitan la articulación con los diferentes niveles educativos al posibilitar que la “entrega pedagógica” se realice sobre evidencias concretas en las que se presentan las características del grupo, así como las individuales, a las maestras, maestros o agentes educativos que seguirán acompañándolos, bien sea en la misma institución o en otros espacios.

De manera particular, tanto los registros anecdóticos como los observadores les permiten a las maestras, los maestros y los agentes educativos recoger información para analizarla y valorar las interacciones, las experiencias pedagógicas y los ambientes que planean para favorecer el desarrollo integral de las niñas y los niños. Estos pueden llevarse en cuadernos o también se pueden diseñar formatos, conjuntamente con el equipo que lidera el proceso pedagógico, en los que se pueden establecer los criterios para adelantar los registros. Por eso no existe una sola manera de consignar la información, esta se irá descubriendo y explorando de acuerdo con la experiencia de cada maestra, maestro y agente educativo.

Es fundamental que el equipo se pregunte sobre cuáles son los instrumentos en los que van a realizar los registros, qué tipo de información buscan recoger en cada uno y la funcionalidad que esta tiene para conocer a las niñas y a los niños.

Existen otras maneras de recoger información acerca de las niñas y los niños que permite una mayor interacción con la familia y la comunidad educativa, que puede ser utilizada de diferentes maneras. El ejemplo que se presenta a continuación es un fragmento del cuaderno de registro de observación de la profesora Pilar García. Aquí se puede contemplar la forma como realiza un registro anecdótico sobre una situación particular, la manera cómo la analiza y plantea posibles acciones en relación con las experiencias pedagógicas que va a realizar con las niñas y los niños para abordar el tema, y para vincular a la familia. Asimismo, plantea acciones con otros agentes para acompañar a un niño en particular, que está enfrentando un acontecimiento importante en su vida.



22 de septiembre de 2012

Momento: Hora del cuento

Hoy con los niños decidimos que cada uno exploraría los libros libremente y que luego elegiríamos entre todos uno para compartir con el grupo. Estuve observando a Samuel, quien ha estado muy inquieto por la llegada de su nueva hermanita. Esta mañana su mamá me contó que en la noche anterior se despertó y se pasó para su cama; a ella le extraña mucho esto porque Samuel siempre ha dormido sólo. Él estuvo en un rincón del salón ojeando unos libros, pero se me acercó y me pidió que le leyera un cuento que hablaba de ser el hermano mayor. Cuando estábamos a punto de iniciar, Sonia, Matías y July se acercaron para disfrutar el cuento. July le preguntó a Samuel qué se sentía ser el hermano mayor y él respondió: "se siente grande".

Uno de los niños propuso hacer una tarjeta para la nueva hermanita de Samuel. Hubo varias propuestas, Juan dijo que él le haría un dibujo, Sol quiere crear un poema, Unai (quien tiene un hermanito de seis meses) le va a componer una canción para que se duerma y no lllore tanto[]

Reflexión: voy a estar más atenta de Samuel y sus manifestaciones para apoyarlo a comprender lo que significa la llegada de un nuevo miembro a la casa. Como todos los niños están inquietos voy a invitar a la mamá al próximo encuentro para que nos comparta su experiencia. Hablaré con Susana (la psicóloga) para que ella apoye a la familia y acompañe también a Samuel a asumir esta nueva situación.

A continuación se presenta otro ejemplo de registro, elaborado por la profesora Eliana Mariño en un observador. En este se relata el proceso de adaptación de Tatiana, una niña de 17 meses, y cómo sus maestras la han acompañado.

TATIANA

Agosto

Aunque Tatiana no entró al mismo tiempo que sus amigos, su adaptación fue muy tranquila y ellos la acogieron desde el primer momento muy bien.

Su relación conmigo y con Luz Ma es buena y nos identifica así como a algunos de sus amigos

Se emociona cuando se encuentra con Fernando, aunque le gusta también seguir jugando sola o con alguno de sus amigos.

Septiembre

¡Tatiana está llegando feliz por la mañana! Nos busca, nos saluda y se va a jugar, aunque prefiere estar en el espacio que estamos Luz Ma o yo. Se quita el chupo desde que llega y no lo pide en toda la mañana.

El momento del cambio de pañal ha ido siendo más tranquilo en la medida que ella sabe cómo es y cómo funciona ese espacio. Al comienzo le daba susto que la alzarán y la pusieran sobre el cambiador (lloraba y se agarraba muy duro de los brazos de Luz Ma), al igual que en el parque cuando algo es nuevo para ella, funciona mucho hablarle e irle contando lo que vamos a hacer y darle la seguridad que alguien está ahí para ayudarla. Poco a poco se ha untado más y está permaneciendo más tiempo en las actividades de masajes.

- *El cuaderno viajero* es el instrumento mediante el cual algunas maestras, maestros, agentes educativos y familias mantienen una constante comunicación. En algunos espacios educativos existe un cuaderno por grupo y, semanalmente o por algunos días, una de las familias tiene la oportunidad de registrar aspectos relevantes sobre sus hijas e hijos que desean compartir con todo el grupo. En el transcurso de la rotación del cuaderno entre las familias, unas conocen acerca de las otras.

Semana del 13 al 17 de abril

Querida familia:

Les compartimos que durante la semana Alicia estuvo muy dispuesta a compartir sus juguetes con otros niños. Disfrutó de la siembra que hicimos en la huerta. Al principio no le agradó la idea de ensuciarse las manos y los pies con tierra, pero poco a poco ha empezado a disfrutarlo. Durante nuestra experiencia, encontramos una lombriz en la tierra y ella preguntó sobre cómo nacen los bebés lombriz. Acordamos con todos que preguntaríamos en casa al respecto y el lunes compartiríamos nuestras investigaciones. Luego Alicia nos dio la gran noticia de que va a tener un hermanito y que el bebé está en la barriga de la mamá. Los niños hicieron una tarjeta de felicitaciones y quieren invitarla para que nos cuenten cómo crece el bebé en la barriguita.

En casa:

Profesora Clemencia:

Nos encanta saber que la niña les contó sobre el bebé. Estamos muy felices los tres. Por favor dígalos a los niños que nos encantó su tarjeta y que con gusto iré a visitarlos. Esta semana estaré ocupada, pero yo le confirmo luego.

Queremos compartirle que Alicia ha estado inquieta sobre el tema, quiere saber todo sobre el bebé y eso me hace feliz, porque no sabía cómo reaccionaría. Aunque a veces quiere solo estar conmigo, siento que lo ha asimilado muy bien. El papá la va a llevar a comprarle un regalito para el bebé la próxima semana. Gracias, María.

También se puede llevar un cuaderno que va y viene por cada niña o niño, para que tanto las familias como la maestra, el maestro y el agente educativo compartan sus miradas sobre el desarrollo de cada uno en los diferentes entornos y situaciones.

Por otra parte, el cuaderno viajero también es utilizado en diferentes estrategias pedagógicas como, por ejemplo, el proyecto de aula, dado que permite ir registrando el proceso del mismo en la medida que cada niña y cada niño va plasmando, de diversas maneras, los resultados de sus investigaciones o aportes en relación con el tema abordado. Este permite ir recogiendo las experiencias del grupo alrededor de una pregunta o un interés común. Aunque aquí no se registran aspectos de cada niña o niño de manera puntual, sí permite a la maestra, el maestro y otros agentes dejar memoria del proceso educativo.

- *Los álbumes de fotografías comentadas* son otra opción que permiten utilizar el material fotográfico como evidencia de los procesos y las experiencias de las niñas y los niños. En muchos casos, los registros se acompañan de pequeños textos que elabora la maestra, el maestro y el agente educativo, en los que resume en una

frase el significado de la experiencia, o se plantean una interpretación frente a la acción o situación captada. Como se puede ver en el siguiente ejemplo, elaborado por la agente educativa Lida Pinzón, a través del uso de fotografías, fue registrando un acontecimiento importante para Andrés, el cual, además, está comentado a través de los relatos y explicaciones que ella fue exponiendo para comprender lo ocurrido.



Andrés no quiere tocar el pasto, evita poner sus manos sobre este y percibir las sensaciones que le producen sus puntas al contacto con su piel.

Ahora se arriesga a poner sus manos al imitar lo que yo estoy haciendo. Luego gatea por el parque.

Andrés está solo gateando por el parque, sin mi apoyo. Ahora puede explorar todo el lugar.

- *Muestras de trabajos y material elaborado por las niñas y los niños.* En diferentes momentos del año se pueden organizar eventos e invitar a las familias a ver los trabajos realizados por las niñas y los niños. En los espacios donde se trabaja por proyectos, es posible mostrar evidencias de las experiencias y de las elaboraciones del grupo. Otro ejemplo puede ser el del taller de cocina, en el que se invita a las familias a disfrutar de los alimentos preparados por las niñas y los niños, y a conocer las recetas que crearon. El trabajo en torno a la huerta, en el que las familias, las niñas y los niños participan en la siembra y recolección de los alimentos, también es una oportunidad de compartir los aprendizajes y conocer más de la experiencia de vivir y crecer juntos.
- *Los museos con fotografías y trabajos de las niñas y los niños,* aunque son una manera menos conocida en la educación inicial, son el resultado de combinar tanto los registros fotográficos como sus elaboraciones para mostrar lo que se viene realizando. En los museos se utiliza una parte del espacio educativo, una pared o un lugar visible para exponer las fotos y los trabajos resultantes de la experiencia. La ubicación del material tiene un sentido, busca evidenciar la secuencia de las diferentes experiencias y captar así todo el proceso de las niñas y los niños. Al igual

que con los álbumes de fotografías, se acompañan de frases que buscan resumir algunos de estos momentos.



- *Las carpetas de trabajos* se usan para recopilar los trabajos de las niñas y los niños. Generalmente contienen dibujos, pinturas y otras producciones que, al ser organizadas de manera cronológica, evidencian también su proceso de desarrollo. La secuencia que se presenta a continuación es una muestra de la carpeta de trabajo de Jaime, un niño de dos años y nueve meses de edad. Más que los resultados, los procesos que hay detrás de las producciones de las niñas y los niños dicen mucho acerca de ellos.



Febrero 20.
Mi primer día. Tiza mezclada con agua.



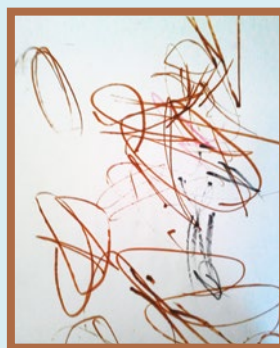
Febrero 29.
Jugando en el parque. Tiza de colores



Mayo 25. Preparando la tierra para sembrar. Colores y crayolas



Junio 15.
La siembra de la lechuga. Temperas .



Julio 22. Canción del sol. Con marcadores.



Noviembre 18.
Las barbas del sol, con color.

La secuencia anterior muestra cómo la exploración de diversos materiales se conjuga con los trazos del niño, y la manera en que va dándole mayor forma a sus dibujos para representar lo que es importante para él. La maestra le pregunta qué dibuja y él comparte con ella el significado de cada uno.

En conclusión todas estas formas de recoger información de manera continua y sistemática, así como el análisis que se hace de esta, son los insumos fundamentales para elaborar los informes escritos o verbales que serán compartidos con las familias y con otros agentes cada vez que se requiera, o de acuerdo con los tiempos establecidos para ello.

Cuando las niñas o los niños presentan dificultades y la maestra, el maestro o el agente educativo requieran la orientación y el diálogo con otros agentes vinculados a la atención integral, los registros son indispensables para argumentar y sustentar sus observaciones. Por ejemplo, cuando la maestra ha identificado que frecuentemente un niño presenta dificultades en algún aspecto de su desarrollo (visual o auditivo, por ejemplo), puede compartir sus registros para que el especialista tenga elementos para adelantar una valoración y realizar la atención especializada de manera oportuna.

Tener ojos grandes, oídos atentos y un corazón abierto

La posibilidad de comunicarse y dialogar con las niñas y los niños desde el respeto y el afecto requiere que la maestra, el maestro y el agente educativo permanezcan alerta para descubrir en cada niña y cada niño un universo de potencialidades. Es decir, que la primera intencionalidad a la hora de observar y escuchar está en la disposición de aprender a partir de las propias acciones de las niñas y los niños, de la manera como le dan forma a las experiencias, las transforman, se apropian y las hacen suyas.

Así, observar y escuchar es ir más allá de evaluar conocimientos o dar valoraciones concretas para determinar si una niña o niño es sociable, juicioso, brusco o rebelde. Por nuestra condición humana, es difícil evitar juzgar y tener prejuicios, sin embargo, hacer seguimiento en educación inicial requiere tener una mirada desprevenida y abierta para no poner etiquetas a las niñas y a los niños. Como lo menciona Carmen Díez Navarro (2005: 1), se trata de “una mirada que signifique aceptar y comprender. Una mirada que pueda ordenar, ‘leer’ e intentar entender lo que va viendo, detectar las posibles dificultades e intervenir lo más respetuosa y creativamente que sea posible”.

El papel de las relaciones y los vínculos afectivos son el eje que precede y moviliza todas las acciones en el espacio educativo. Las niñas y los niños no solo necesitan de la



cercanía de los otros, sino también de su aceptación, del contacto físico y emocional, de la mirada, la sonrisa y del diálogo para sentirse parte de un grupo en un espacio distinto al de la casa, donde hay otras reglas, dinámicas y es necesario aprender a convivir con los otros.

Lo primero que hace una maestra, maestro o agente educativo cuando tiene un grupo nuevo de niñas y niños es centrar su acción en establecer vínculos afectivos; hay niñas o niños que se ven más inseguros, están los que lloran porque es su primera vez fuera de casa, los que necesitan ser abrazados y que les digan algunas palabras para sentirse acogidos. Una vez la maestra, el maestro y el agente educativo logran que cada uno de ellas o ellos sepan que tienen toda su atención, su respeto y su afecto se genera un clima de seguridad, tranquilidad y confianza.

Al sentirse acogidos y legitimados, las niñas y los niños se muestran más espontáneos, algunos son más habladores, otros quieren quedarse al lado de su maestra o maestro, algunos requieren más tiempo para establecer vínculos y un mayor acompañamiento para sentirse seguros y aceptados y no faltan los que son más independientes y rápidamente encuentran amigos para jugar. En este sentido, los vínculos y las relaciones no solo son beneficiosos para las niñas y los niños, o para propiciar un clima de tranquilidad donde es posible observar y escuchar todo acerca de ellos, sino que también aumenta la autoestima de las maestras, los maestros y los agentes educativos quienes, al sentirse conectados con su grupo, siguen trabajando para continuar construyendo, fortaleciendo y manteniendo las relaciones afectivas.

Para las maestras, los maestros, los agentes educativos y en general para todos los adultos, en ocasiones es difícil comprender el mundo infantil. Por lo cual la empatía resulta fundamental para encontrar el sentido a muchos de esos comportamientos y lógicas propias de las niñas y los niños, que son diferentes a las formas de actuar y razonar de los adultos. Por esta razón, la empatía, como parte del desarrollo afectivo de los seres humanos, es una habilidad que todas las personas necesitan fortalecer para situarse en el punto de vista de los otros y así comprender las situaciones por las que atraviesan. Es igual que una madre que acoge al bebé cuando llora y trata de *leerlo* para saber qué necesita: si tiene hambre, si quiere que le cambien el pañal o si tal vez quiere compañía.

Las maestras, los maestros y los agentes educativos aprenden a *leer* a las niñas y a los niños en la medida en que van descifrándolos. Este conocimiento, construido a través de la observación y la escucha atenta, no solo permite saber qué les gusta, qué les interesa y qué los motiva o no, sino que ayuda a anticipar y predecir sus comportamientos en variados momentos.

Así, tener ojos grandes, oídos atentos y un corazón abierto requiere de una actitud dispuesta, desprevenida, abierta y libre de juicios de valor por parte de las maestras, los maestros y los agentes educativos, para lo cual la planeación del ambiente y las experiencias pedagógicas deben promover la interacción espontánea, el establecimiento de vínculos afectivos y el desarrollo de la empatía para que las niñas y los niños se desenvuelvan de manera natural y se muestren tal y como son.



Del mismo lado: el seguimiento, una tarea que se hace con la familia

La familia es el primer grupo social de las niñas y los niños, allí aparecen las primeras manifestaciones de amor, cariño y unión, y donde se aprende a compartir y a reconocer al otro. Si bien las niñas y los niños, desde su gestación y al momento de nacer muestran características similares en su físico y en las maneras de ser de papá, mamá y otros familiares, es también cierto que desde el primer día de vida son personas con carácter y cualidades que los definen. Por ejemplo, su llanto, su balbuceo, su risa, sus movimientos, sus condiciones biológicas, psicológicas, sociales y culturales, entre otros aspectos, hacen que su historia de vida sea única.

La familia se plantea preguntas sobre sus hijas e hijos que se relacionan con su estado de salud, sus sentimientos, sus preferencias e intereses; todo esto les permite ir conociéndolos en una dinámica de intercambio, dado que también las niñas y los niños empiezan a reconocer quiénes son sus familias y cuáles son las tradiciones y rituales que los caracterizan. En esta relación, la familia quiere y busca lo mejor para ellas y ellos, por lo cual procura crear un ambiente para que vivan experiencias significativas que los construyan como seres individuales y sociales. Es en el entorno hogar donde se tejen los vínculos afectivos más fuertes del ser humano.



En la tarea educativa que emprenden las familias, también hay presencia de otros agentes que se unen en la labor de acompañar, acoger y cuidar a las niñas y a los niños. El entorno educativo continúa entonces con esta labor, brindando un ambiente cálido, seguro y protector en el cual las acciones pedagógicas y de cuidado se entrelazan para promover su desarrollo integral.

Son los adultos significativos, tanto del entorno hogar como del entorno educativo, quienes emprenden un camino para conocer a la niña y al niño, descubrir sus capacidades, lo que quieren ser, su ritmo particular en las demandas de su organismo, en la configuración de la seguridad y de la confianza, en la manera de relacionarse consigo mismo, con los demás, con su contexto, con su comunidad y con el mundo. Este conocimiento de las niñas y los niños da forma y orienta las actuaciones del adulto, en relación con el potenciamiento de su desarrollo en la primera infancia.

Pero, de igual forma, las niñas y los niños van conociendo a su familia, a sus maestras, maestros y agentes educativos. Es en la relación cotidiana que se va dando ese reconocimiento mutuo: cuando una mamá amamanta al recién nacido los dos deben ajustarse, adaptarse, encontrar la posición perfecta en la que estén lo más cómodos que sea posible para disfrutar ese momento. En otras situaciones será la maestra, el maestro o agente educativo quien, al dejarse guiar por el bebé, comprenderá la forma y los momentos más adecuados de suministrar su alimento.

En esa dinámica de aprendizaje y de conocerse mutuamente está la posibilidad de descifrar las circunstancias en las que se debe intervenir y en las que se debe dejar actuar. Es poder leer al otro y responder afectiva y oportunamente a sus características y vivencias, por ejemplo, identificando los momentos en los que las niñas y los niños requieren apoyo para dar los primeros pasos, dejar el pañal, comer solos, emprender tareas de manera individual o grupal, etc.

Cuando una familia busca un espacio para continuar con la educación de sus hijas e hijos, piensa en un lugar que brinde, en alguna medida, lo que reciben en casa, en relación con la calidez, afectividad, seguridad, cuidado y atención. La decisión de llevar a las niñas y a los niños a un espacio de educación inicial puede ser por convicción, porque es el momento indicado para que empiecen a compartir con otros, o por necesidad, pues las demandas sociales y económicas obligan a dejar la educación y el cuidado de las niñas y los niños a cargo de otros actores. Comienza entonces la búsqueda de ese lugar seguro, un lugar donde vivan su primera experiencia con la educación inicial. Este gran paso trae para las familias momentos de incertidumbre, miedos, preguntas, ambigüedad y sentimientos de culpa por dejar que crezcan con otras personas. Sin embargo, cuando se encuentra un lugar y un equipo humano acogedor, sensible, que empáticamente comprende los temores, inquietudes e intereses de la familia, paulatinamente esos interrogantes se van resolviendo.

La familia, al establecer una relación de confianza con las maestras, maestros y agentes educativos, transmite a las niñas y a los niños una sensación de tranquilidad, la cual se verá reflejada en una actitud positiva frente al ingreso a un nuevo espacio. Existen estrategias que podrían ser de utilidad, como buscar momentos para reconocer el lugar previamente, pasear por los alrededores, permitirles interactuar con otras

niñas y niños mientras que alguna persona de la familia los acompaña. Es fundamental que a las familias se les informe y conozcan sobre los proyectos que se realizan y la propuesta pedagógica que se tiene.

Una oportunidad para esto es generar, en la etapa de adaptación, contactos y momentos para mirarse, conocerse, saber sus nombres, escuchar sus intereses, su historia familiar y de vida, sus prácticas culturales y reconocer a través de la narración de las familias quiénes son las niñas y los niños. De esta manera se marca el comienzo de un caminar juntos (familia, maestras, maestros y agentes educativos), lo que trae consigo desafíos en la manera en que se articularán las expectativas de las familias y las apuestas educativas.

Los instrumentos en los que se registren estos primeros acercamientos y reconocimientos deben contener la mayor cantidad de información posible para que así se pueda contar con datos que permitan atender oportunamente las situaciones que se presenten en la cotidianidad, a la vez que posibilitan identificar aspectos vitales que requieren ser atendidos oportunamente por otros agentes: por ejemplo, cuando las niñas y los niños no cuenten con registro civil, es necesario guiar a las familias y compartir con ellas la ruta que les permita acceder a este. Y así, en estos primeros encuentros, se inicia el seguimiento de las niñas y los niños.

Las maestras, los maestros y los agentes educativos, al reconocer la historia de vida de las niñas y los niños, podrán tener mayores elementos para atender sus singularidades, apoyar el desarrollo de sus capacidades, responder a sus intereses y establecer el trabajo conjunto con otros agentes que entran a apoyar los procesos educativos, de cuidado y protección.

De la misma manera, se podrán reconocer los adultos significativos que hacen parte de la vida de las niñas y los niños, como los hermanos, los abuelos, las tías o las madrinas. En algunas comunidades étnicas, los sabedores, los taitas, los mamos, las autoridades y los abuelos, entre otros miembros de la familia o de la comunidad a quienes se debe vincular en las dinámicas pedagógicas, para así, juntos, compartir la educación de las niñas y los niños.

La observación y escucha que cada uno hace desde su rol y desde el entorno en el que se encuentra, la manera en que se acompaña el desarrollo de las niñas y los niños y la forma en que se entrelazan los saberes de las familias, de las maestras, de los maestros y de los agentes educativos forjan procesos pertinentes para potencializar el desarrollo integral.



La importancia de trabajar juntos

Las diferentes dinámicas de encuentros entre la familia y las maestras, los maestros y los agentes educativos permiten conseguir que ambas partes tengan un lugar en el crecimiento y desarrollo de las niñas y los niños. Es importante señalar el papel que cumple cada uno y sus responsabilidades que, aunque son distintas, siempre tienen un punto complementario. La familia y las maestras, los maestros y los agentes educativos conocen mucho a las niñas y a los niños, por lo cual sus aportes son fundamentales para generar acciones que promuevan su bienestar. Por lo tanto, en la educación inicial se deben implementar estrategias para que la familia participe del proceso de seguimiento, intercambiando puntos de vista sobre los avances, logros, dificultades y potencialidades que observan en el día a día de las niñas y los niños. Ciertamente,

mientras más comprometidas estén las personas que acompañan su desarrollo, se tendrán más elementos para encontrar caminos que respondan a lo que quieren, pueden y necesitan.

La participación de las familias en la educación inicial es posible cuando se trabaja conjuntamente en la planeación, construcción, implementación y ajuste de un proyecto educativo. Esto implica valorar las ideas e iniciativas de todas y todos, y pensar que un trabajo colaborativo fortalece tanto las relaciones humanas como los procesos pedagógicos que se llevan a cabo en el entorno educativo con las niñas y los niños. Así, este entorno está llamado a aceptar a las familias tal y como

son, a pensar sobre las maneras en que se les hace partícipes en la educación de sus hijas e hijos, en los canales de intercambio que han de permitir una comunicación abierta y franca; así mismo, se debe acompañar a las familias y brindarles espacios para fortalecer sus prácticas de crianza y reflexionar sobre estas.

Las maestras, los maestros y los agentes educativos diseñan y proponen diversos mecanismos e instrumentos para comunicar y trabajar conjuntamente con la familia. A continuación se presentan algunas ideas que pueden aportar a esas construcciones que el equipo pedagógico de las modalidades de educación inicial ha elaborado:

- *Los encuentros con las familias*, que se pueden clasificar como individuales y grupales. En los encuentros individuales se brinda tiempo y espacio para hablar



específicamente de cada niña y cada niño; suponen la participación y la reflexión sobre sus procesos de desarrollo en la interacción con las diferentes situaciones, actividades y personas, y en su convivencia diaria, tanto en casa como en los espacios de educación inicial.

Cuando se está preparando el ingreso de las niñas y los niños, por ejemplo, se utilizan fichas de registro en las que se van haciendo preguntas a las familias, a manera de entrevista, para conocer aspectos de salud, nutrición, condiciones biológicas y psicológicas de las niñas y los niños, historia y datos familiares que permiten conocerlos mejor.

Los informes escritos sobre el seguimiento de las niñas y los niños también se constituyen en una oportunidad para hacer evidentes los avances en su propio proceso y para compartir las anotaciones y registros que se van tomando durante los momentos de observación y de escucha pedagógica.

Estos informes tienden a describir lo que ellas hacen, lo que les interesa, lo que han logrado, cuáles son o no sus preferencias, en qué aspectos o momentos requieren mayor acompañamiento de un adulto, las maneras como representan el mundo, sus talentos, sus emociones más profundas, lo que les gusta, lo que les hace sonreír y lo que les es difícil o se les facilita, entre otros aspectos.

Es preciso recordar que cuando se está compartiendo la mirada sobre la niña o el niño con la familia, les estamos hablando acerca de uno de los seres más preciados de su hogar, por lo cual destacar los aspectos relevantes de su proceso de desarrollo permite que las familias sientan que se hace un reconocimiento a su hija y a su hijo. Sin embargo, también es oportuno hablar de aquellos aspectos que requieren ser fortalecidos o de comportamientos que demandan mayor atención por parte de las familias. De igual manera, es necesario que, paulatinamente, también se les brinden elementos para que las familias apoyen los procesos de desarrollo en el hogar. Hacer preguntas sobre cómo han visto a la niña o al niño, qué cambios han evidenciado o qué nuevos comportamientos han observado puede ser una manera de iniciar un diálogo que será enriquecido con las miradas que la maestra, el maestro y los agentes educativos han realizado.

Las maestras, los maestros y los agentes educativos tienen conocimiento de las diversas tensiones que surgen en esa relación humana con las familias. Sin embargo, es importante tener presente que estas tienen un sistema de creencias y de prácticas sociales y culturales desde las cuales establecen los procesos de crianza, educación y cuidado de sus hijas e hijos. Es desde el reconocimiento de lo que son como familias que se cimientan las bases de las relaciones que se establecen con ellos. Destacar sus acciones y orientarlos en el proceso de educación y crianza es también tarea de la educación inicial, siempre desde los principios de respeto y confianza.

- *Los encuentros grupales* son aquellos en los que se convocan a todas las familias para brindar información general, compartir avances, tomar decisiones colectivas sobre las situaciones que se presentan cotidianamente en la educación inicial, lle-



gar a consensos sobre las formas en que se organizarán para algún acontecimiento especial o para hacer parte de los proyectos que se adelantan. A mayor grado de acuerdo entre la familia y las maestras, los maestros y los agentes educativos, el proceso de desarrollo de la niña y el niño será más significativo, dado que habrá un clima de confianza mutua en el que se compartirán los principios y las miradas acerca de su educación (Sensat, 2009).

Estos encuentros grupales también se pueden convertir en una oportunidad para fortalecer el rol de la familia en relación con la educación, cuidado, protección y crianza, mediante talleres en los que, a partir del reconocimiento de los saberes de las familias, se aportan herramientas o espacios de reflexión sobre lo que viven y hacen.

Asimismo, los encuentros educativos en los que las niñas, los niños, las familias, las maestras, los maestros y los agentes educativos comparten diversas experiencias, también posibilitan estrechar sus lazos. Son espacios de socialización para conocer a la mamá, al papá o al abuelo del mejor amigo de su hija o hijo, o para acordar actividades fuera de los espacios de educación inicial, para que las niñas y los niños tengan otros lugares para socializar, o para que las familias reconozcan a sus hijas e hijos en otros espacios y descubran potencialidades y capacidades que en el hogar no eran tan visibles.

- *La comunicación y el contacto diario* los momentos de llegada y salida de las niñas y los niños son espacios claves para establecer puentes de comunicación, conocer más de sus vidas y estrechar vínculos de confianza con las familias. De igual manera, se pueden utilizar otros medios para intercambiar información sobre lo que ocurre tanto en casa como en los espacios de educación inicial, como el cuaderno viajero que se mencionó en el capítulo anterior, el correo electrónico o las llamadas telefónicas, entre otros medios que permi-

ten compartir los acontecimientos que van marcando el desarrollo de las niñas y los niños, y que se constituyen en otra forma de realizar el seguimiento. Es importante intercambiar información sobre las niñas y los niños en relación con aspectos de alimentación, sueño, cambios en su comportamiento, en la expresión de sus emociones o en las situaciones que los impactaron, tanto positiva como negativamente, entre otros aspectos claves que dan continuidad al seguimiento que se hace por parte de la familia y las maestras, maestros y agentes educativos en cada uno de los entornos.

- *Las visitas al hogar* aportan información sobre las condiciones en las que vive la niña o el niño y permiten conocer la composición familiar y el contexto en el que se ubica el hogar para comprender cómo estos factores inciden en su desarrollo. Por lo general, estas visitas se realizan en compañía de una persona del equipo psicosocial, quien servirá de apoyo para orientar a las familias y gestionar acciones que permitan favorecer las condiciones de vida. Principalmente, se realizan en las modalidades de educación inicial que ofrece el Estado.
- *Los informes escritos de cada niña y cada niño* son usados, por lo general, por las maestras, los maestros y los agentes educativos para informar de manera cualitativa a las familias sobre el desarrollo de las niñas y los niños; así mismo se pueden constituir oportunidades para destacar la participación y el apoyo de las familias en la realización de diversas acciones en el entorno educativo.

También puede promoverse la realización de informes en los que las familias sean quienes describan los logros, las formas de participar, de expresarse y de relacionarse de la niña y el niño en la vida familiar. Además, se puede propiciar que las familias comuniquen sus preocupaciones específicas a las maestras, los maestros y los agentes educativos.

Recuerde...

Es importante que, cualquiera que sea la estrategia de contacto, acercamiento y comunicación, prevalezca:

- *La niña y el niño, su momento de vida, el contexto donde se desarrolla, su singularidad, sus avances y potencialidades.*
- *El reconocimiento de las características y condiciones particulares de cada niña, de cada niño y de su familia.*
- *El interés general de la familia en tratar o comunicar un tema o situación específica.*
- *El estar en correspondencia con los intereses de las familias.*
- *Las orientaciones y mensajes respetuosos y comprensibles.*
- *Las relaciones basadas en la confianza con cada miembro de la familia que acompaña la vida de la niña y el niño.*
- *La participación de la familia en la construcción e implementación del proyecto pedagógico.*

En el ejemplo que se presenta a continuación se expone un fragmento de un informe para la familia de un niño de dos años que elaboró la maestra Paola Romero. Este evidencia la manera en que se comparte con las familias el proceso del niño a través de la descripción de lo que hace en las diversas experiencias que tiene.

Querida familia:

Quiero contarles cómo ha sido mi proceso en estos meses que he estado compartiendo con mis compañeros y maestras.

Mi proceso de integración ha sido positivo. Demuestro alegría por venir al jardín. He ganado seguridad en mi participación en los talleres. Logré resolver los momentos de contradicción en la convivencia con otros. Estoy ampliando notoriamente mi repertorio de palabras y estoy mejorando la pronunciación de algunas con las que tengo problemas. Me comunico fácilmente con todos. Estoy en proceso de aprender a compartir e intercambiar mis juguetes con los demás. Me siento tranquilo ante los quehaceres que me convocan al orden y cuidado de todos. He aprendido a disfrutar todos los alimentos a la hora de comer. Disfruto de los momentos de juego libre en grupo.

En relación con mi experiencia en el taller de medio ambiente, quiero contarles que estoy desarrollando un gran sentido de pertenencia hacia la huerta que hicimos entre todos el mes pasado. Hemos aprendido a sembrar aromáticas, lechuga y frijol. Estamos aprendiendo a cuidar y restaurar las zonas verdes de los cerros de nuestra ciudad. Me encuentro en proceso de aprender a estar con el grupo en las diferentes salidas y de compartir de manera armónica los diferentes espacios de la ciudad con mis amigos...

- *Los boletines y carteleras informativas* son un canal de comunicación y de participación con las familias. Estos recursos sirven para presentar notas e información sobre reuniones, eventos, sugerencias para promover la participación de las niñas y los niños en la casa, o sobre campañas de vacunación o la programación de bibliotecas, teatros, museos, etc. También puede existir un espacio para que las familias que deseen compartir algo lo puedan publicar.

Otros agentes que acompañan la vida de la niña y del niño en la educación inicial

Como se mencionaba anteriormente, la familia, las maestras, los maestros y los agentes educativos cumplen un rol significativo en el acompañamiento y atención que se brinda a las niñas y los niños. Sin embargo, hay que reconocer que la integralidad en la atención supone otros componentes, además de la educación inicial, como la salud, alimentación y nutrición, cuidado y crianza, recreación, participación y ejercicio de la ciudadanía, lo que convoca la intervención de otros agentes que acompañan, de manera cercana, los procesos de crecimiento y desarrollo de las niñas y los niños.

Al generar una dinámica de trabajo interdisciplinar e intersectorial en la que confluyen diversas experticias y saberes para promover el desarrollo integral de las niñas y los niños, se pueden ampliar tanto las miradas como las actuaciones y responder de manera oportuna a sus características, necesidades y condiciones, así como a las de sus familias.

Por ejemplo, se pueden adelantar talleres sobre la nutrición de las niñas y los niños, o se pueden programar campañas de vacunación para promover su salud y bienestar. También se pueden organizar jornadas para conversar sobre los acontecimientos que se presentan en la crianza de las niñas y los niños, como las pataletas, la llegada de un nuevo hermano, los duelos y las separaciones, entre otras situaciones. Asimismo, se pueden abordar temas como la preservación del medio ambiente y construir estrategias conjuntas para separar las basuras; aquí el saber de los diferentes agentes resulta ser relevante para la formación y cualificación de todas y todos.

Es fundamental que las relaciones que se establezcan con otros agentes se cimenten en el respeto y el reconocimiento de su saber y de su experiencia, ya que cada uno de ellos tiene aspectos que aportar a la educación inicial; por lo tanto, se requiere mantener una actitud de trabajo en equipo y de receptividad. De igual manera, es preciso que los otros agentes también reconozcan el saber de las maestras, los maestros y los agentes educativos, dado que ellos pasan la mayor parte del tiempo con las niñas y los niños, lo que les posibilita el conocimiento profundo de ellas y ellos. Puede que existan tensiones entre unos y otros agentes, lo importante aquí es el bienestar de la niña o del niño y, por lo tanto, se requiere que las relaciones sean cordiales.

Cuando las niñas y los niños se relacionan con las personas que integran su comunidad, conocen sus costumbres, sus tradiciones y participan en las dinámicas sociales que ellos generan, aprenden y conocen la historia del lugar en el que se ubican, entre otros aportes a la construcción de su identidad (Unicef, 2005), así, la comunidad es otro actor importante en la educación inicial. Al posibilitar experiencias en las que las niñas y los niños establezcan relaciones con la comunidad, se puede desarrollar un sentido de responsabilidad y compromiso con su educación, cuidado y protección.



Por ejemplo, en compañía de la comunidad, se pueden proponer mejores condiciones del espacio público, movilizar campañas de aseo y preservación de los parques, laderas, ríos, bibliotecas y plazas públicas, entre otros. De igual manera, los eventos sociales y culturales que caracterizan a la población se convierten en una posibilidad para que las niñas y los niños se apropien del patrimonio cultural y ancestral.

Estas dinámicas de trabajo conjunto en las que los diferentes agentes reconocen su rol y la manera en la que aportan a la educación inicial de las niñas y los niños permite impactar de manera efectiva no solo en sus vidas, sino también a la sociedad en general.

Alguna vez se ha preguntado...

- *¿Cómo el trabajo interdisciplinario posibilita la integración de saberes en torno al desarrollo infantil y aporta a la práctica pedagógica significativamente?*
- *¿De qué manera los proyectos pedagógicos pueden posibilitar la participación de otros agentes en los procesos educativos que se adelantan con las niñas y los niños?*
- *¿De qué forma el trabajo interdisciplinario e intersectorial fortalece su labor?*

Créditos fotográficos

Doris Andrea Suárez:

Portada

Archivo fotográfico Ministerio de Educación Nacional:

Página 45.

Archivo fotográfico Presidencia de la República:

Página 12, 15, 16, 17, 20, 23, 42, 46, 48.

Centro de Expresión Artística Mafalda:

Páginas 18.

Cabildo Indígena Misak de Pisitau:

Página 19.

Hellen Maldonado:

Páginas 37, 38.

Claudia María Delgado:

Página 25.

Isabel Calderón:

Página 40.

Juan Gabriel Mariño:

Página 52

Bibliografía

Comisión Intersectorial de Primera Infancia (CIPI) (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia: fundamentos políticos, técnicos y de gestión de la estrategia*. Colombia.

Departamento Administrativo de Bienestar Social (2003). *Desarrollo infantil y educación inicial*. Bogotá.

Díez, M. (2013). *10 ideas claves de la educación infantil*. Barcelona: Graó.

Domínguez, S. (2010). “La educación, cosa de dos: la escuela y la familia”. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*.

Edwards, C., Gandini, L. y otros (1998). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach-Advanced Reflections*. Londres: Ablex Publishing.

Hohmann, M., Weikart, D. y Epstein, A. (2010). *La educación de los niños pequeños: manual de High Scope para los profesionales de la educación infantil*. 3.ª ed. México: Graciela Borja Editora.

Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) (1990). *Proyecto pedagógico educativo comunitario*. Bogotá.

Jackson, P. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Lazo, M. (2011). “La interdisciplinariedad y la integralidad una necesidad de los profesionales de la educación”. *Cuadernos de Educación y Desarrollo* 3 (27).

León, A., Malajovich, A. y Moreau, L. (2001). *Pensando la educación infantil: la sala de bebés*. Argentina: Octaedro.

Mamen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.

Ministerio de Educación. División de Educación General. Unidad de Educación Parvularia (2013). *Orientaciones para el Informe de Avances Primer y segundo nivel de transición*. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación Nacional (2011). Documento base. *Valoración del desarrollo en contextos educativos*. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2012). Documento de trabajo. *Una propuesta de trabajo pedagógico en la educación inicial, documento base para la construcción del lineamiento pedagógico de educación inicial*.

Ministerio de Educación Nacional (2009). Documento n. ° 10. *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Colombia.

Morrison, G. (2005). *Educación infantil*. Madrid: Pearson Educación S.A.

Paniagua, G. y Palacios, J. (2010). *Educación infantil: respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza.

Patiño, M. (2013). *¿Cómo deberíamos propiciar ahora la integración e interdisciplinariedad en la educación?* Recuperado en 10 de noviembre de 2013 en: <http://redesoei.ning.com/group/formacion-de-maestros-investigadores>.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

Secretaría de Educación Distrital (SED) y Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) (2010). *Lineamiento pedagógico y curricular de Educación Inicial en el Distrito*. Bogotá.

Soto, C. y Violante, R. (comp.) (2005). *En el jardín maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.

Tardiff, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Unicef (2013). *Estado mundial de la infancia 2013: niñas y niños con discapacidad*. Recuperado el 10 de noviembre de 2013 en: http://www.unicef.org/lac/SOWC2013_fullreport_esp%288%29.pdf

— (2011). *Paquete de recursos para la supervivencia, crecimiento y desarrollo de la primera infancia*. Recuperado en noviembre 2013.

Zabalza, M. (1996). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.

— (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Esta serie de orientaciones pedagógicas es, ante todo, la exposición de los principios básicos de una propuesta educativa para las niñas y los niños en primera infancia.

También es producto de una construcción que se ha enriquecido con los procesos de discusión de un colectivo de maestras, maestros, agentes educativos del país y demás actores que trabajan directa o indirectamente con las niñas y los niños en el entorno educativo y en los demás espacios en donde transcurren sus vidas.

De manera particular, este documento busca promover la reflexión y resignificación de las formas en que se adelanta el seguimiento al desarrollo de las niñas y de los niños, inspirando la construcción de estrategias que permitan visibilizar quienes son, como aprenden, que piensan, que hacen y que sienten. Al mismo tiempo, promueve el fortalecimiento de la práctica pedagógica de las maestras, de los maestros y de los agentes educativos, suscitando reflexiones sobre sus saberes y experiencias que contribuyan significativamente al mejoramiento de la calidad de la educación inicial.

Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral

Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial
en el marco de la atención integral

Documento N. 20
Sentido de la educación inicial

Documento N. 21
El arte en la educación inicial

Documento N. 22
El juego en la educación inicial

Documento N. 23
La literatura en la educación inicial

Documento N. 24
La exploración del medio en la educación inicial

Documento N. 25
Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial

Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la
educación inicial en el marco de la atención integral

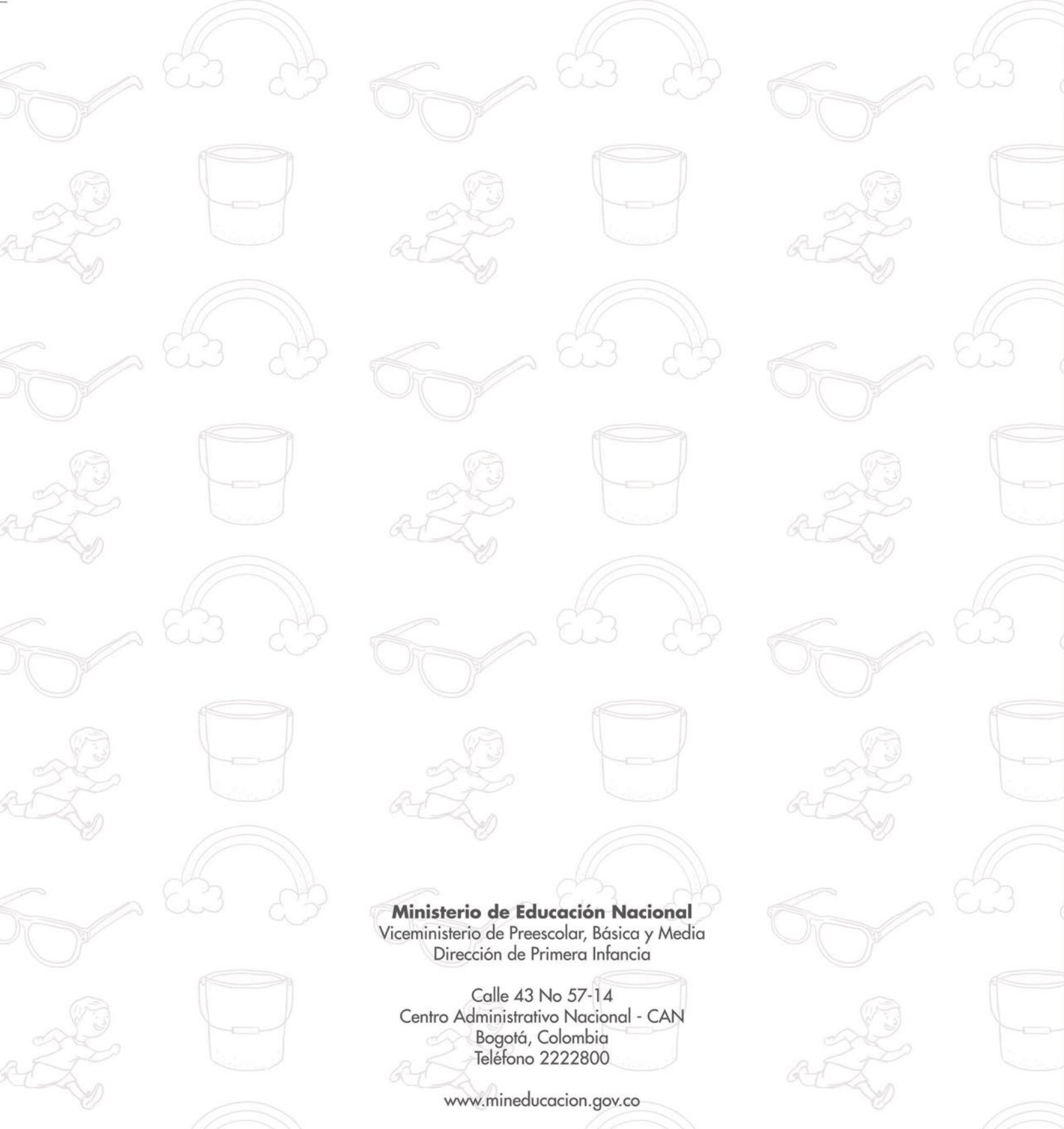
Guía 50
**Modalidades y condiciones de calidad
para la educación inicial**

Guía 51
**Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones
de calidad en la modalidad institucional de educación inicial**

Guía 52
**Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones
de calidad en la modalidad familiar de educación inicial**

Guía 53
**Guías técnicas para el cumplimiento de las condiciones
de calidad en las modalidades de educación inicial**

Guía 54
**Fortalecimiento institucional para las modalidades
de educación inicial**



Ministerio de Educación Nacional
Viceministerio de Preescolar, Básica y Media
Dirección de Primera Infancia

Calle 43 No 57-14
Centro Administrativo Nacional - CAN
Bogotá, Colombia
Teléfono 2222800

www.mineduccion.gov.co

 GOBIERNO DE COLOMBIA	
	 MINEDUCACIÓN

