



Universidad Internacional de La Rioja

Facultad de Educación

Máster Universitario en Psicopedagogía

Retorno a la presencialidad: análisis de programas educativos de carácter socioemocional para la primera infancia.

Trabajo fin de estudio presentado por:	Hildiana Carolina Sánchez León
Tipo de trabajo:	Investigación
Modalidad:	II
Director/a:	Jorge Jimena Alcaide
Fecha:	2/03/2022

Resumen

El presente trabajo realiza un análisis de los programas de atención y educación para la primera infancia de carácter socioemocional en la modalidad familiar, bajo el esquema de alternancia en países de Latinoamérica como: Perú, Chile, México y Colombia. Para ello se emplea una metodología de corte cualitativo de tipo evaluativo basado en las aportaciones de Rafael Bisquerra (2009) para determinar: finalidad, metodología, información, criterios y decisiones. A partir de ello se emplean unas escalas de estimación a partir del diseño de Juan Pérez (2008) y Pérez Juste (2000). Se realiza la recopilación de la información sobre los programas, se identifican los criterios de evaluación y se adaptan al esquema de evaluación. De acuerdo con la información obtenida de los programas, se compilan seis criterios (adecuación a los destinatarios y su contexto, contenido, calidad técnica, evaluabilidad y viabilidad) y se ajustan diez indicadores cada uno con un grado de cumplimiento de cero (0) a cuatro (4). Luego de evaluar cada uno de los criterios y sus indicadores se concluye que: en su mayoría los programas no aplican un instrumento para realizar el seguimiento y evaluación de los programas. Por otra parte, no se desarrolla plenamente una propuesta de retorno a la presencialidad de carácter socioemocional, aunque se evidencian algunos esfuerzos por desarrollar protocolos y estrategias para el regreso a la presencialidad. Otro de los aspectos relevantes está enfocado en la diversidad de recursos digitales como: videos, cartillas, guías y manuales, pero se desconoce el grado de interacción de las familias y niños con estos recursos. Finalmente, se considera necesario aplicar sistemas de evaluación y seguimiento tanto en las estrategias y actividades de carácter socioemocional, así como en los recursos para realizar ajustes y planes de mejora de cara al retorno a la presencialidad.

Palabras clave: Educación Socioemocional, Primera Infancia, Educación Inicial, Análisis de programas, Presencialidad y Alternancia.

Abstract

This paper carries out an analysis of care and education socio-emotional programs for early childhood in the family modality, under the alternation scheme in Latin American countries such as: Peru, Chile, Mexico, and Colombia. In order to do so, a qualitative methodology of evaluative type is used. This methodology is based on the contributions of Rafael Bisquerra (2009) to determine: purpose, methodology, information, criteria, and decisions. From this point, estimation scales designed by Juan Perez (2008) and Perez Juste (2000) are used. Then, the information about the programs is compiled, the evaluation criteria is identified and applied to the evaluation scheme. According to the information obtained from the programs, six criteria are compiled (adequacy to the recipients and their context, content, technical quality, evaluability, and viability) and ten indicators are adjusted, each one with a degree of compliance from zero (0) to four (4). After evaluating each of the criteria and their indicators, it is concluded that: most of the programs do not use an instrument to carry out the monitoring and evaluation of the programs. On the other hand, a proposal for a return to face-to-face attendance of a socio-emotional nature is not fully developed, although there are some efforts to develop protocols and strategies to do so. Besides that, it is found that programs use a variety of digital resources such as: videos, primers, guides, and manuals, but the degree of interaction among families and children with these resources is unknown. Finally, it is considered necessary to apply evaluation and monitoring systems both in the strategies and activities of socio-emotional nature, as well as in the resources to make adjustments and improvement plans for the return to face-to-face.

Keywords: Socioemotional Education, Early Childhood, Initial Education, Program analysis, Face-to-face and Alternation.

Índice de contenidos

1. Introducción	8
2. Finalidad	10
3. Objetivos	11
3.1. Objetivo General	11
3.2. Objetivos Específicos	11
4. Marco Teórico del aprendizaje	12
4.1. Dimensión Socioemocional.....	12
4.1.1. Inteligencia Emocional.....	13
4.1.2. Educación Emocional.....	14
4.1.3. Competencias Socioemocionales	15
4.2. Agentes implicados en el desarrollo socioemocional.....	16
4.2.1. Desarrollo socioemocional y la primera infancia	17
4.2.2. Sistema familiar en el desarrollo socioemocional.....	19
4.2.3. Agentes educativos: promotores de competencias socioemocionales.	20
4.2.4. El papel de la comunidad en el desarrollo de los programas socioemocionales para la primera infancia.	22
5. Marco Contextual de Acción	25
5.1. Impacto emocional en la educación para la primera infancia en el contexto de la pandemia.	25
5.2. Modalidades de atención a la Primera Infancia	26
5.2.1. Modalidad de servicio en entorno familiar	26
5.2.2. Modalidad en entorno comunitario	27
5.2.3. Modalidad en entorno institucional.....	27

5.3.	Alternancia y presencialidad en los programas de atención a la primera infancia en modalidad familiar	28
5.4.	Definición de planes, programas, proyectos y estrategias para la primera infancia en modalidad familiar.....	30
5.4.1.	Plan	31
5.4.2.	Programa	31
5.4.3.	Proyecto.....	32
5.4.4.	Estrategia	32
5.5.	Programas para la atención a la primera Infancia en modalidad de acompañamiento familiar y su respuesta socioemocional ante la pandemia.....	33
5.5.1.	El Programa Nacional Cuna Más (PNCM) Perú - Estrategia Aprendo en Casa... 33	
5.5.1.1.	Estrategia Aprendo en Casa	34
5.5.2.	Programa Conozca a su Hijo (CASH) Chile - Programa A.M.A.R – Educacional.. 35	
5.5.2.1.	Programa A.M.A.R – Educacional Chile.....	37
5.5.3.	Programa: Centros Comunitarios de Atención a la Primera Infancia (CCAPI) México – Estrategia “Un Buen Comienzo”	38
5.5.3.1.	Estrategia “Un Buen Comienzo”	40
5.5.4.	Programa Desarrollo Infantil en Medio Familiar (DIMF) Colombia - Estrategia “Mis manos te enseñan”	41
5.5.4.1.	Estrategia “Mis manos te enseñan”	43
6.	Diseño de la metodología de análisis de programas y tratamiento de los resultados.....	45
6.1.	Diseño Metodológico.....	45
6.2.	Análisis de los programas	46
7.	Resultados. Análisis de los programas para la primera infancia.....	51
8.	Conclusiones, recomendaciones y prospectiva.	54
	Referencias bibliográficas.....	58

Índice de figuras

Figura 1. Agentes Implicados.....	17
Figura 2. Modalidades de atención para a la Primera Infancia.....	26
Figura 3. Planes, programas y proyectos.....	31

Índice de tablas

Tabla 1. Recursos digitales “Cuna más”	34
Tabla 2. Servicios sociales del programa “Chile Crece Contigo”	36
Tabla 3. Instrumentos empleados por el Centro de Apego y Regulación Emocional-CARE	37
Tabla 4. Recursos de apoyo empleados en la modalidad de Acompañamiento Familiar	39
Tabla 5. Recursos de apoyo empleados en la modalidad de Acompañamiento Familiar	42
Tabla 6 . Recursos socioemocionales de la estrategia “Mis manos te enseñan”	44
Tabla 7. Escala de estimación para evaluación del programa “Cuna Más” Perú	47
Tabla 8. Escala de estimación para evaluación del programa “Conozca a su Hijo”	48
Tabla 9. Escala de estimación para evaluación del programa: (CAIC) México “Buen Comienzo”	49
Tabla 10 Escala de estimación para evaluación del Programa DIMF Colombia “Mis Manos te enseñan”	50

1. Introducción

Durante el 2020 y 2021 se genera un gran interés en la producción académica y la investigación que visibiliza y comprende las dificultades en la implementación de los programas educativos durante la emergencia sanitaria. El anuncio del Gobierno Nacional de Colombia, sobre el retorno a clases dentro del modelo de alternancia, por medio de la expedición de los “Lineamientos para la prestación del servicio de educación en casa y en presencialidad bajo el esquema de alternancia y la implementación de prácticas de bioseguridad en la comunidad educativa” (Ministerio de Educación Nacional, [MEN], 2020, p. 1) implicó una serie de medidas urgentes para atender a los niños y familias del sistema educativo consignadas en los lineamientos.

En el confinamiento, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar¹ (ICBF 2020a) lideró el diseño de la estrategia “Mis manos te enseñan”. Una campaña de amplia difusión, pero con algunas dificultades en la implementación, debido a barreras de acceso a los servicios de internet y equipos tecnológicos. Con el tiempo, la estrategia presentó una evidente disminución en la participación de las familias y niños tornándose repetitiva y mecánica, como lo manifiestan los docentes y las familias en los encuentros sincrónicos.

En el Informe de Gestión del ICBF (2020b), se identificaron alertas sociales, emocionales y comportamentales reportadas en la virtualidad, durante los acompañamientos telefónicos realizados por los agentes educativos. En el área psicosocial, también se evidenció la necesidad de intervenir ante las alertas sociales, mediante acciones coordinadas entre los agentes educativos y psicosociales. Al respecto Zubiría (2020) propone una sentida reflexión sobre la pandemia, frente a la innegable necesidad de los niños, jóvenes y familias a recibir una atención centrada en la dimensión humana y en los aspectos sociales y éticos.

Por lo anterior, surgen muchos interrogantes sobre la implementación de los programas actuales de cara a la situación actual y las necesidades familiares, personales, educativas y sociales, también surgen preguntas por lo que puede llegar a generar el regreso a la presencialidad y con ello todo lo intempestivo. Claramente, la intención es encontrar un

¹ Institución del Gobierno Nacional encargada de la protección de la primera infancia y la familia en Colombia

tránsito armonioso de la habituación virtual a la presencialidad con la implementación de estrategias didácticas socioemocionales para el reencuentro en las aulas. Por tanto:

Habrá que pensar a la escuela más allá de sus muros físicos e imaginarla a cielo abierto, lo cual implica tender puentes con los hogares, incidir en las formas de socialización en el salón, pero también en el patio de la escuela, en la casa o en cualquier espacio público (Villalpando, 2020, p. 6).

Esta perspectiva no reduce a la escuela al lugar común de encuentro, también existen otros escenarios no formales, que se establecen dentro de las comunidades como referentes educativos. Entre ellos se encuentran los hogares comunitarios, centros de desarrollo infantil y centros comunales para la atención y educación de la primera infancia y las familias.

La suma tanto de los factores socioemocionales, producto de la pandemia y la incertidumbre generada en docentes, estudiantes y familias respecto al regreso a la presencialidad con la reapertura de los establecimientos educativos, marca un escenario problemático, en otras palabras, para Miranda (2021); el cierre de las escuelas representa una acción negativa en el desarrollo emocional y cognitivo en los niños y jóvenes generando afectaciones a nivel social. Este sería el resultado de estos factores, sin dejar de lado el impacto que genera en las relaciones afectivas de las familias.

Se plantea una revisión de los programas para la atención y educación para la primera infancia que incluyen el componente socioemocional, a modo de establecer un análisis sobre, cómo los programas desarrollan componente socioemocional, en las unidades de atención para la primera infancia dadas sus características, objetivos, recursos con los que cuenta cada uno de los programas y cómo estos responden a la situación actual y futura.

Esta investigación pretende responder a partir de la construcción de un marco teórico, la manera en que el componente socioemocional se establece como parte fundamental de la educación. Se espera identificar en los programas para la atención y educación para la primera infancia, cuáles son los agentes y los componentes de la educación socioemocional que intervienen en este proceso educativo. Basado en ello se reconocerá la existencia de un campo conceptual alrededor de la primera infancia, la educación inicial, las modalidades de atención y las propuestas educativas, desde el actual contexto donde se desarrollan los programas, y así tener suficientes elementos para su posterior análisis con el fin de generar una serie de reflexiones.

2. Finalidad

La finalidad de este trabajo de investigación se basa en el análisis de los programas para la atención y educación a la primera infancia que a partir de las diversas propuestas educativas que responden a la formación y desarrollo socioemocional, y a su vez, a las necesidades pedagógicas de niños, niñas y sus familias, en el marco de la reapertura de los servicios de primera infancia en la modalidad familiar. Lo anterior, contiene un componente contextual significativo, que se refleja en la actual contingencia sanitaria.

La propuesta inicial de esta investigación, y teniendo como base el análisis de los programas, se espera obtener criterios suficientes tanto para desarrollar acciones de mejora, ya sea en la práctica pedagógica, en el desarrollo de propuestas educativas para el desarrollo de habilidades y competencias socioemocionales, como para intervenir en los programas para realizar ajustes que correspondan a los diversos contextos y necesidades de los niños, familias y comunidad.

Tras lo anterior, surge una serie de preguntas sobre: ¿cuáles son los programas que mejor responden a desarrollo socioemocional de los niños y sus familias? ¿cuáles son los criterios que permitirán evaluar los programas? ¿cuáles son las acciones de mejora que se proponen?, ¿existe alguna propuesta para la apertura bajo el modelo de alternancia y de cara a la presencialidad? Para aproximar alguna respuesta, es necesario avanzar en la búsqueda y análisis de propuestas ya existentes que aborden estos interrogantes y que integren elementos innovadores.

Por tal motivo, la investigación busca indagar sobre esos interrogantes, organizar una planeación y concretar el campo conceptual, para que desde ahí se realice una lectura del contexto. Es decir, los elementos que conforman los programas han de ser material de investigación. Y requiere de un método para su análisis desde los aportes del marco conceptual y contextual.

El objetivo consiste en analizar los elementos que caracterizan los programas de carácter socioemocional para la atención y educación primera infancia en la modalidad familiar durante la emergencia sanitaria, bajo el modelo de alternancia o semi-presencialidad. Por ende, la búsqueda se concentra en los programas para la primera infancia o de educación inicial en modalidad familiar en entorno comunitario.

3. Objetivos

De acuerdo con los criterios expuestos en la introducción, de donde parte del objetivo general el cual debe responder a una situación específica desde la psicopedagogía. Este ejercicio investigativo se orienta por el análisis de los programas educativos de carácter socioemocional para la primera infancia al interior de las Unidades de Atención en Modalidad Familiar. El resultado de este ejercicio pretende dar cumplimiento a la finalidad del trabajo fin de Master.

3.1. Objetivo General

- Analizar los elementos que caracterizan los programas de educación para la primera infancia en la modalidad familiar de carácter socioemocional durante la emergencia sanitaria, bajo el modelo de alternancia o presencialidad.

3.2. Objetivos Específicos

Respecto al objetivo general se presentan cuatro objetivos específicos: El primero, hace referencia a los elementos del marco teórico que fundamenta el componente socioemocional. El segundo, abordará el marco contextual donde se desarrollan los programas para la primera infancia. El tercero, se centrará en el análisis de los programas educativos. Finalmente, se hará alusión a los resultados bajo los criterios de análisis del componente socioemocional desde una mirada reflexiva y hacia el futuro.

- Desarrollar los principales conceptos que sustentan el componente socioemocional y definen los agentes implicados.
- Examinar el contexto en el que se implementan los programas para la primera infancia con el fin de describir las características y contenidos dirigidos al desarrollo socioemocional.
- Diseñar una metodología para determinar los criterios que permitan evaluar los programas.
- Proponer elementos para el análisis y la reflexión sobre los alcances de los programas en el componente socioemocional de cara al retorno de la presencialidad.

4. Marco Teórico del aprendizaje

El marco teórico comprende dos ejes centrales del componente socioemocional. Inicialmente, la dimensión socioemocional, la cual comprende tres aspectos: la inteligencia emocional, la educación emocional y las competencias socioemocionales. El segundo eje hace referencia a los agentes implicados en el desarrollo socioemocional como son: la primera infancia, la familia, los agentes educativos y las instituciones.

4.1. Dimensión Socioemocional

Desde la teoría sociocultural de Lev Vygotsky que, al respecto, Baquero (1997), señala que los Procesos Psicológicos Superiores se desarrollan desde la etapa inicial, con las experiencias o situaciones que surgen del contexto social en donde se encuentra el sujeto o niño. Es así como desde el nacimiento, el niño experimenta el mundo por medio de los objetos y la interacción con las personas mediado por el lenguaje, cultura y el mundo que lo rodea, esto posibilita la incorporación de experiencias afectivas y motivacionales que promueven la adquisición de habilidades socioemocionales.

Así pues, es en los diversos contextos donde los niños y las niñas desarrollan su dimensión socioafectiva desde la emoción y la cognición según la teoría de (Lewis citado por Quintanilla, 2018, p. 22), quien afirma que “las emociones son patrones de acción de respuesta” para los autores las experiencias de miedo, angustia e incertidumbre están inmersas en el contexto desde que nacemos, pero con el tiempo pueden cambiar durante el desarrollo por medio de la estimulación que el medio y el contexto social proporciona.

Desde el enfoque de la Neuroeducación, se da importancia a las relaciones existentes entre las emociones y la interacción social, lo cual lleva a que los menores se dirijan al encuentro con la vida desde la subjetividad conductual. Lo anterior, es producto de los estímulos propios del ambiente y de los sujetos con los que se relaciona. Como efecto, se almacenan registros en la memoria sobre las experiencias de amor, sufrimiento, dolor, ternura y compasión. Al respecto Mora (2012, p. 16), afirman que “la naturaleza ha encontrado con la emoción un mecanismo sabio, eficiente, capaz de mantener a todos los seres vivos unos frente a otros”.

4.1.1. Inteligencia Emocional

Las competencias intelectuales se organizan para atender o resolver un asunto en particular. Esto sucede desde la solución de un problema hasta el dominio excepcional de un talento o una habilidad, basada en la necesidad o deseo en el ambiente físico o social. Es imprescindible en la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (2001), la presencia de elementos decisivos que garantizan el correcto desarrollo de las características y habilidades específicas en el sujeto con el fin de solucionar problemas y alcanzar nuevos conocimientos.

El conjunto de habilidades que son destinadas en la ejecución de tareas representa un aprendizaje en el contexto cultural. Aquello repercute en la inteligencia, pues esta se alimenta del estímulo que produce el entorno y enriquece las capacidades innatas susceptibles al impacto, que producen las condiciones sociales. Pero no sólo hay impacto en esta vía, pues también intervienen el carácter del estímulo y patrones condicionantes como la historia de desarrollo, la función de sistema sensorial, el entorno de utilidad; elementos denominados por Gardner (2001), como prerequisites.

Según Gardner, en este sistema surgen reacciones o respuestas localizadas en “los sistemas límbicos, donde están alojadas las funciones motivacionales y emocionales del individuo” (2001, p. 205). Lo anterior, posibilita que las relaciones sociales se encuentren dentro de los aspectos personales e interpersonales. Sin embargo, alguna falla en la función de la amígdala podría generar efectos en la capacidad autoconsciente para comprender los sentimientos y las emociones como lo afirma Goleman (2013).

De modo que, entre los fundamentos registrados sobre la inteligencia socioemocional, existe una relación entre la línea de desarrollo cultural de los Procesos Psicológicos Superiores de Vygotsky y la construcción de habilidades sobre la base de prerequisites sociales y culturales de Gardner (2001). Este último sostiene que la interacción es una competencia social susceptible a las condiciones del contexto. Por ello, Bisquerra (2012, p. 9), define la inteligencia emocional como una “habilidad para la toma de conciencia de las emociones propias y ajenas, y la capacidad para regularlas”. La anterior definición es fundamental para comprender la importancia de las habilidades socioemocionales de cara a los cambios sociales y estructurales en los contextos donde se desarrolla la primera interacción entre familia y escuela.

4.1.2. Educación Emocional

Este concepto se convierte en un marco de referencia que abarca el contexto, los sujetos, el ambiente, el desarrollo de habilidades y la incorporación de conocimientos. Así mismo, la educación emocional es una extensión que va más allá de los contenidos académicos, pues es el camino hacia la adquisición de competencias socioemocionales que favorecen los procesos educativos, el aprendizaje y las habilidades sociales en los niños y niñas.

En ese sentido, la educación emocional permite al sujeto sobrellevar las dificultades con resiliencia y le ayuda a asumir retos importantes para su desarrollo. De ahí que se produce mayor autoconfianza y sobre todo aumenta la capacidad para responder socialmente, en un entorno que requiere de la comunicación asertiva para la convivencia y el fortalecimiento de la conciencia social. Cabe agregar, un beneficio adicional: el sujeto será capaz de afrontar desde el agrupamiento colectivo los procesos colaborativos y de autogestión con empatía, Bisquerra (2003).

Educar en las emociones desde la infancia es una de las estrategias de amplia difusión entre los programas de educación emocional. Al respecto Bisquerra (2003), hace referencia sobre la educación emocional como un proceso continuo, permanente y necesario para el desarrollo humano que asegura la sana convivencia y aumenta el bienestar personal y social.

Más allá de definir la educación emocional en términos de procesos continuos desde el nacimiento, se hace necesario potenciar las cualidades de influencia social desde un enfoque preventivo en todas las dimensiones de ser humano. Bisquerra (2003), centra su atención inicial no sólo en las problemáticas ampliamente conocidas en las escuelas como, por ejemplo, las situaciones que involucran matoneo, consumo de sustancias psicoactivas y conductas disruptivas. Es así, como el alcance del modelo educativo fortalece las habilidades de cooperación y participación de la familia como agente protector y promotor de aptitudes y valores.

Es pertinente resaltar la importancia de los actores sociales como la familia, el Estado y la sociedad en la protección, cuidado y atención de la primera infancia. Así mismo Lanteri, L. y Nambiar, M. (2012, p. 73), menciona que “ayudar a los niños a desarrollar buenas aptitudes sociales y emocionales en una fase temprana de la infancia da lugar a enormes diferencias en su salud y bienestar a largo plazo”. Para el autor, la educación emocional puede llegar a

entenderse como una forma de mitigar los efectos de la vulnerabilidad desde la prevención, evitando acentuar rasgos de la personalidad como: la impulsividad y trastornos como la depresión, también ayuda a controlar el estrés y la agresividad.

Es válido decir que la educación emocional en el escenario institucional, educativo, comunitario y familia, posibilita el diálogo sobre la necesidad de fortalecer los equipos interdisciplinarios para la enseñanza de la educación emocional, y en ese sentido trabajar en la construcción de programas para la cultura de la paz, el cuidado del medio ambiente, el autocuidado, el respeto a la diversidad y el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en la era digital. Estos elementos son claves para la adquisición de habilidades y competencias emocionales en la enseñanza y aprendizaje.

4.1.3. Competencias Socioemocionales

Los procesos de formación y educación requieren de ciertas competencias específicas. Al respecto, retomamos aquellas definidas por Bisquerra como el “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (2003 p 21.). Al ser de tipo emocional, las competencias adquieren un carácter social que incluye habilidades y cierto tipo de conductas que los niños aprenden por medio de las interacciones tempranas y las relaciones consigo mismos, con las demás personas y el entorno que los rodean.

Estas conductas tienden a reforzarse y son producto de las experiencias otorgadas por la interacción con el sistema familiar, escolar y comunitario. Cada uno de los agentes que conforman estos sistemas han desarrollado ciertas habilidades y competencias sociales. Por ende, es importante la formación en dichas competencias socioemocionales, así como la implicación de estos, pues son ellos quienes fomentan esta adquisición.

Según Bisquerra (2003 p. 22), “se puede entender la competencia emocional como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”. Es decir, las competencias podrían ser el resultado del aprendizaje durante las diferentes etapas de la vida. Este aprendizaje, proviene no sólo de los sujetos que acompañan la experiencia vital, pues, de hecho, las implicaciones de los factores ambientales que lo rodean generan,

modificaciones en la manera como los niños sienten dicha experiencia y esto ocurrirá a lo largo de la vida.

Entre tanto, el conjunto de conocimientos que posee la familia, la escuela y la comunidad marcan la pauta en aquello que el niño aprenderá sobre la resolución de sus conflictos intrapersonales e interpersonales. Por otro lado, las experiencias socioemocionales que se fomentan de manera temprana (reflexión, reconocimiento, comunicación y empatía) fungen como una actitud expuesta en las acciones cotidianas en las que los niños participan. Hay que exaltar la implicación de los adultos de forma activa, pues es el adulto quien provee los recursos desde su propia experiencia y aprendizaje, además, son estos quienes pueden desarrollar y potenciar habilidades que aumentan las competencias. Para comprender mejor esta idea, Bisquerra (2003) presenta una caracterización que se compone por cuatro competencias: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía e inteligencia interpersonal.

Como consecuencia, la regulación emocional pone en acción la tarea introspectiva de mirada sobre sí mismo. Es este punto el sujeto reflexiona sobre el condicionante de causa y efecto a modo de entrenamiento con la intención de afinar en cada experiencia la conciencia emocional y la reflexión sobre el fenómeno del que forma parte. Así pues, la manera como se afrontan los sentimientos (miedo, rabia, frustración, incertidumbre) junto con la autogestión, hace apertura de las posibilidades para sobrellevar y encontrar competencias que autogeneren emociones y sentimientos positivos (Bisquerra, 2012).

De igual manera, se resalta la importancia de la inteligencia interpersonal como última competencia socioemocional dentro de la selección presentada por Bisquerra (2003). El autor habla sobre la capacidad para conservar sanas relaciones y actitudes prosociales con los demás, lo cual requiere del dominio de habilidades comunicativas y asertivas.

4.2. Agentes implicados en el desarrollo socioemocional

La formación socioemocional desde la primera infancia requiere una serie de esfuerzos conjuntos, para acompañar a las familias y mejorar las competencias de quienes hace parte de las instituciones y organizaciones comunitarias como: los servicios sanitarios, servicios sociales, modalidades de atención temprana y acompañamiento familiar, unidades pedagógicas y centros de desarrollo infantil. Las acciones que se realicen desde los diversos

sectores vinculan a las familias aportando herramientas para la fortalecer sus habilidades socioemocionales, beneficiando a la comunidad y fortaleciendo los programas en las diferentes modalidades de atención a la primera infancia. Como podemos observar en la Figura 1, estos son los agentes implicados:

Figura 1. Agentes Implicados



Elaboración propia (2021).

4.2.1. Desarrollo socioemocional y la primera infancia

La importancia del desarrollo socioemocional en la primera infancia hace parte del estudio de las teorías del desarrollo infantil desde el campo de la psicología y las investigaciones por parte de innumerables organizaciones. Al respecto podremos mencionar algunas como: las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Organización Panamericana de la Salud (PAHO) y el Centro Latinoamericano de Perinatología, Salud de la Mujer, y Reproductiva (CLAP/SMR) entre otras.

Los aportes de dichas instituciones permitieron definir la primera infancia como “la fase de desarrollo más importante de todo el ciclo vital” (Camargo y Pinzón, 2012, p. 1). En esta etapa, los niños reciben mayor estímulo por parte del entorno y, por tanto, es determinante en el crecimiento del cerebro y el desarrollo cognitivo. Luego de la Convención de los Derechos del Niño y la adopción de Política para la Atención Integral, se alzan nuevos estudios sobre infancia y la implicación del desarrollo emocional desde la gestación hasta los 3 años, como lo afirman Armus, Duhalde, Oliver y Woscoboinik (2012).

La atención a la madre gestante es fundamental para el desarrollo fetal. Esta temática se ha consolidado como una prioridad en la agenda de la política social y económica en la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y los gobiernos de cada país. Estos últimos acogieron los tratados internacionales sobre Derechos Humanos los cuales buscan garantizar los derechos a la salud, el cuidado, la educación con igualdad y la atención a madres gestantes y niños desde el nacimiento.

Los anteriores fundamentos, abren grandes posibilidades para la llegada al mundo en condiciones favorables y garantiza un futuro (Martínez y Soto de la Rosa, 2012). Esto marca un enfoque de atención temprana, en donde la madre recibe atención por parte de los servicios sanitarios, acceso a los programas dirigidos a madres en periodo de gestación y posnatales que involucran los cuidados en el periodo del puerperio.

Estos programas son implementados en los sistemas sanitarios a partir de los estudios e investigaciones realizadas por la (OMS) sobre atención prenatal y desarrollo infantil. Algunos resultados se reflejan en una serie de documentos, guías y manuales que resaltan la importancia del cuidado materno no sólo como una tarea de los servicios sanitarios, sino como un compromiso del Estado en la formulación de políticas que garanticen la calidad de los servicios y programas de promoción y prevención. Ejemplo de ello son las recomendaciones de la OMS (2018) sobre atención prenatal para una experiencia positiva del embarazo.

Podemos encontrar otros aspectos interesantes incluidos en esta propuesta. Por ejemplo, se hace especial énfasis en la intervención nutricional como garantía de un desarrollo fetal adecuado. Otros puntos involucran el bienestar de la madre, la evaluación materna y fetal por medio de los controles y monitoreo, la toma de medidas para prevenir riesgo en la salud en la madre y el bebé, las intervenciones a síntomas fisiológicos comunes a partir de los programas de promoción y prevención, y la intervención a los sistemas de salud para mejorar la utilización y calidad de la atención prenatal.

Lo anterior, claramente hace parte del desarrollo socioemocional en la primera infancia. Allí se reconocen todas las condiciones que favorecen el bienestar integral de la madre, así como los vínculos afectivos, en especial el apego seguro dentro del desarrollo socioafectivo. La neurociencia parte de la siguiente premisa al considerar la primera infancia como: “una etapa de significativo crecimiento y desarrollo cerebral, en donde la alta plasticidad que posee el cerebro permite que las experiencias vividas lo modelen tanto estructural como

funcionalmente” (Campos, 2010 p. 48). Por tanto, la interacción con el ambiente permite incrementar las habilidades y fortalece la adaptación al mundo social.

Para que esto sea posible, es necesario garantizar condiciones adecuadas desde la etapa gestacional. Algunas acciones se concentran en los cuidados y la circulación de información sobre la importancia de la salud mental y las implicaciones sobre el desarrollo del bebé y los vínculos afectivos entre la madre, el cuidador y el hijo posteriores al nacimiento. Como lo afirma Bowlby (2014 p. 7):

El núcleo duro de la teoría del apego consiste en entender que un ser humano desde su nacimiento necesita desarrollar una relación con al menos un cuidador principal con la finalidad que su desarrollo social y emocional se produzca con normalidad. Quiere decir que el establecimiento de este primer vínculo fundamenta la seguridad del niño, pero también signa la futura seguridad del adulto, por lo tanto, demarca la dinámica de largo plazo de las relaciones entre los seres humanos.

La relación madre-hijo tiene una repercusión importantísima en la etapa escolar, pues un adecuado desarrollo afectivo predispone el vínculo emocional hacia la adaptación a nuevos contextos junto con la consolidación del apego seguro. Del mismo modo, surge una mayor posibilidad de adaptación y desarrollo de habilidades socioemocionales que poco a poco se solidifican gracias al impacto de los aprendizajes obtenidos en la primera infancia. Como lo confirma Goleman (2013), al indicar que todo el anterior esfuerzo hace que los hijos sean emocionalmente competentes, se relacionan mejor con sus compañeros y padres, y muestran mayor autoestima. No hay que olvidar, que las emociones pueden regularse obteniendo mejores habilidades para la gestión de estas, evitando padecer crisis y situaciones problemáticas en las relaciones y a nivel personal.

4.2.2. Sistema familiar en el desarrollo socioemocional

Con el paso del tiempo el concepto de familia ha sufrido transformaciones en su tipología, composición y definición. Al mismo tiempo, la sociedad y la cultura adoptan diferentes maneras de comprender y diversificar la familia más allá de los vínculos biológicos y de género. Desde una definición tradicional, en el artículo 22 de la Constitución Política de Colombia (1991), la familia es definida como una institución básica y como el “núcleo fundamental de la sociedad”.

Desde los estudios de familia bajo el modelo sistémico, se han realizado interesantes aportes que ubican la familia dentro de un sistema interdependiente y como un conjunto organizado. Según Espinal, Gimeno y González (2006), la familia cumple una función activa e interactuante como parte de las relaciones reguladas que se establecen entre sus miembros a partir de reglas, normas, rituales y costumbres. La suma de dichas características hace más diversa y dinámica a la familia al considerar el contexto, la raza, la cultura y los cambios políticos y sociales; sin embargo, también la hace más compleja.

Desde la noción de familia como grupo y sistema que está en constante conflicto, surgen las diferencias de tipo generacional o parental. Es así, como aparece el componente socioemocional, dentro de una experiencia de aprendizaje para los más pequeños, pues la familia enseña cómo resolver situaciones cotidianas desde su propio contexto.

Los aportes desde el enfoque sistémico representan una noción de familia como, actor fundamental en el desarrollo socioemocional de los niños y el camino hacia el desarrollo personal. Esto implica interacciones posteriores con otros sistemas sociales como la escuela, la comunidad y los servicios sanitarios, entre otras instituciones de orden estatal. La suma de estos esfuerzos dependerá del funcionamiento del sistema familiar en lo que compete al desarrollo socioemocional.

Es importante dar lugar a la noción de educación familiar, entendiéndola, como aquellos procesos educativos fruto de las primeras experiencias de crianza y cuidado que influyen sobre las conductas y comportamientos futuros asociados con la educación socioemocional, debido a que genera formas afectivas y vinculatorias como, por ejemplo, el apego seguro necesario para la vida en comunidad. Se puede entonces considerar la educación familiar como un tipo no formal de educación, que pasa de ser una práctica de cuidado y crianza amorosa y positiva a una formación de habilidades socioemocionales para la educación formal.

4.2.3. Agentes educativos: promotores de competencias socioemocionales.

En Iberoamérica se ha considerado la figura de los agentes educativos bajo diversas denominaciones. Una de ellas la expone Fujimoto (2011), quien considera que los Agentes Educativos son profesionales de diversas disciplinas y niveles de formación que abarcan desde especialistas universitarios hasta miembros de la comunidad como las familias y líderes

comunitarios, quienes de manera voluntaria se vinculan en acciones dirigidas a niños entre los 0 y los 6 años pertenecientes al nivel de educación inicial.

En países como México y Colombia definen los agentes educativos de acuerdo a los roles que desempeñan dentro de un grupo de personas, quienes realizan actividades educativas para la educación inicial en diferentes instituciones o modalidades de atención de acuerdo a su función; la cual, se concentra en procesos educativos como el acompañamiento del desarrollo y aprendizaje en niños de 0 a 3 años de zonas rurales o urbanas (Secretaría de Educación Pública de México, 2017). Para ilustrar mejor, en el caso de Colombia se define el agente educativo como: todas aquellas personas que interactúan con los niños menores de 5 y están involucrados en su atención integral bajo el principio de corresponsabilidad entre la familia, el Estado y la comunidad (Ministerio de Educación Nacional, s.f.).

Por otra parte, en Perú a dichos profesionales les es asignada la nominación de Promotores de Educación Comunitarios de acuerdo con su función. Esta implica llevar a cabo acciones que favorezcan el desarrollo integral de niños menores de 6 años en entornos familiares y comunitarios con la participación de las familias y cuidadores. En el caso de Chile, la función de monitores se le adjudica a los padres y madres con conocimientos en tareas de cuidado y crianza; también llamados líderes, dinamizadoras, educadoras o educadores comunitarios. Las distintas denominaciones están segmentadas de acuerdo con su rol o función dentro de los procesos educativos a nivel comunitario. Así pues, los agentes educativos son los encargados de llevar a cabo los procesos educativos para la primera infancia en las regiones y zonas con alta necesidad de apoyo social y educativo, además de apoyar a las familias en el fortalecimiento de las prácticas de cuidado y el desarrollo integral de los niños y niñas.

A pesar de las distintas denominaciones y roles, los agentes educativos también se implican en los procesos educativos con padres, cuidadores y niños al implementar programas de formación en competencias socioemocionales, entre otras actividades. Según Mesa y Redondo (2020), los cambios en los roles internos de las familias y las hibridaciones culturales demandan identificar las necesidades y adaptar los programas por parte de los agentes educativos a fin de establecer diálogos y promover la participación. De acuerdo a su función, se introducen en la etapa temprana dentro del ámbito familiar y consolidan un vínculo con las familias. En este proceso de lectura de la realidad, son fundamentales los procesos de

observación y análisis de las distintas dinámicas familiares que inciden en el desarrollo de las competencias socioemocionales.

Esto último implica necesariamente un componente de formación basado en competencias socioemocionales dirigidas a los agentes educativos. Estos esfuerzos deben gestarse desde las secretarías de Educación o las Organizaciones No Gubernamentales que participan en los procesos de articulación entre las comunidades, las entidades y los agentes educativos.

Hay que señalar una idea fundamental con respecto a las competencias y habilidades necesarias que deben poseer quienes asuman este rol. Se esperaría que los padres, madres, cuidadores, líderes sociales, educadores comunitarios, docentes, auxiliares educativos, tutores, profesionales de la educación, orientadores, psicopedagogos y psicosociales, entre otros agentes implicados en la atención a la primera infancia, posean las competencias suficientes para enseñar, orientar y evaluar los aprendizajes en su contexto y en las diversas situaciones cotidianas.

Ahora bien, El Ministerio de Educación Nacional de Colombia, siguiendo lo planteado por el Conpes 109 de 2007, afirma que la educación inicial es: “un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y a las niñas potenciar sus capacidades y desarrollar competencias para la vida” (MEN, 2014). Es decir, la relevancia de estas figuras radica en la lectura de las necesidades socioemocionales de las comunidades donde habitan familias, madres gestantes y niños menores de 6 años. Esto último, hace que los procesos educativos requieran de un plan de acción estructurado e intencionado que contenga un diseño metodológico apoyado en el uso de recursos didácticos y humanos gestionados de manera eficiente para y con la comunidad.

4.2.4. El papel de la comunidad en el desarrollo de los programas socioemocionales para la primera infancia.

Es importante iniciar el abordaje del vínculo entre los agentes educativos como la familia, la primera infancia y los agentes educativos, y la comunidad misma. Por tanto, tomar a la comunidad como agente implicado, expresa el vínculo en el sistema de relaciones compartidas y en la interacción externa, es decir con los otros (sujetos, servicios, lugares, contextos, ambientes, experiencias, etc.) o con otros sistemas cambiantes. De hecho, su definición denota un sentido dinámico al igual que el concepto de familia, pues describe un

cambio generacional en relación con su rol y función temporal. Allí se logra una lectura de la sociedad y las condiciones que posibilitan hablar de infancia, familia y comunidad actualmente.

La mirada de la comunidad también puede ser entendida como un lugar de congregación de las familias junto a las instituciones, los agentes educativos y diversos actores sociales que conforman un conjunto de organismos vivos cargados de subjetividad. En un sentido más sistémico, Espinal, Gimeno y González (2006), refieren a la comunidad como la integración de miembros activos como la familia y sus tipos de relaciones en cada etapa, determinada por ciertas metas y diferencias históricas y culturales que operan en un entorno. Por tanto, hablar de comunidad es referirse a quienes están ahí presentes de alguna forma desde los diversos recursos o elementos que componen la comunidad como las organizaciones, instituciones y personas activas en las dinámicas comunitarias.

Entidades como la escuela, los servicios sanitarios, las entidades públicas que presentan servicios al ciudadano, las organizaciones sociales, o los centros de servicios comunitarios, se encuentran inmersos dentro de importantes dinámicas comunitarias. Todos ellos, se encuentran en constante relación con las familias y los niños, y representan una forma de mediar entre las necesidades y el desarrollo de competencias educativas que favorecen las relaciones dentro de una comunidad. Es decir, la comunidad es quien apoya de manera colectiva las necesidades y demandas sociales.

El desarrollo de los programas socioemocionales comprende las relaciones entre los sujetos y los sistemas que rodean la familia en el ámbito comunitario. Surge la educación comunitaria como una respuesta dirigida a los adultos y cuidadores que participan en procesos educativos y pedagógicos. La educación comunitaria tiene un fuerte vínculo con la educación popular, de hecho, para la formación de competencias socioemocionales comunitarias, se necesita reconocer la capacidad para el diálogo y la diversidad. Razón por la cual, la integración de las diversas disciplinas desde diferentes sectores y organizaciones concedoras de una realidad, aportan a la comunidad recursos disponibles. En palabras de Torres (2014), los educadores populares son quienes participan en un modelo de transformación social desde la educación; así mismo, sus habilidades socioemocionales serán parte de la reflexión crítica.

Desde un sentido amplio de formación socioemocional en los procesos comunitarios, Torres (2014), habla de la existencia de los vínculos de solidaridad y compromiso que unen a

las comunidades e instan a sus actores a compartir sus experiencias y aprendizajes. Un ejemplo que resulta adecuado es el cuidado infantil. Allí, la familia conforma una comunidad de aprendizaje en reunión con otras familias al incrementar las posibilidades de fomentar competencias socioemocionales que reflejan sus prácticas de cuidado en los servicios infantiles y de educación familiar.

La definición de comunidad que propone Zúñiga y Arrieta (2021), se centra en la participación de las personas que conforman un grupo en un territorio o espacio físico bajo diferentes tipos de interacciones cargadas de un componente psicológico identitario. La relación entre el concepto de comunidad y el sistema de cuidado, comprenden el rol de los agentes sociales y las instituciones en la planificación y desarrollo de los programas comunitarios más cercanos y próximos a las necesidades socioemocionales al estrechar los vínculos y resaltar la importancia entre los miembros de la comunidad y los vínculos familiares.

5. Marco Contextual de Acción

La educación socioemocional demanda, según Mesa y Redondo (2020), de escenarios o ambientes favorables para su comprensión y donde se promuevan experiencias que enriquezcan el desarrollo. De esta forma, se justifica la necesidad de desarrollar acciones dentro y fuera de la institución involucrando a las familias con el fin de incrementar sus competencias y fortalecer los cuidados y prácticas de crianza.

En el desarrollo crítico sobre la nueva realidad, Ruiz (2020) propone pensar la educación en un escenario inédito en tiempos de crisis. Este autor sugiere “promover la formación cívica y ética en casa: equidad, solidaridad, convivencia, juego y desarrollo socioemocional” (p. 231). Así pues, desde las realidades sociales en los diferentes contextos de vulnerabilidad, se atienden las necesidades en el acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (T.I.C). Por lo cual, la alternancia emerge como una posibilidad para diversificar las oportunidades de acceso a múltiples servicios.

5.1. Impacto emocional en la educación para la primera infancia en el contexto de la pandemia.

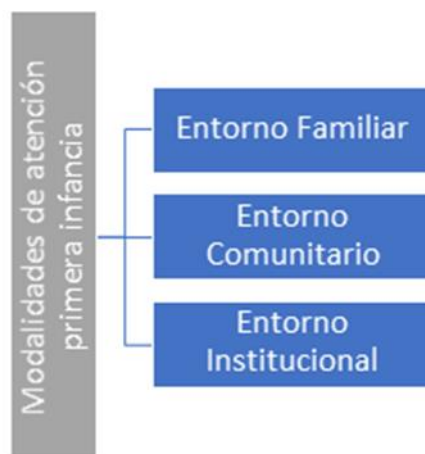
Desde una mirada comparativa, Avellaneda y Elizondo (2021) analizan las implicaciones educativas en Chile y Colombia en el contexto de la pandemia. Allí realizan una revisión documental de los informes de diversos organismos internacionales, así como algunos análisis estadísticos sobre el uso y acceso a las tecnologías y la deserción escolar. De su análisis, es posible extraer una interesante causal: los “sentimientos no placenteros que se relacionan con la incertidumbre, el futuro, la inexperiencia y las crisis sociales que ha hecho más latentes el COVID” (p. 334).

Por tanto, el desafío de la educación emocional comienza por comprender el contexto y las necesidades particulares y colectivas de la continuidad. Para así desarrollar competencias socioemocionales que le permitan a los docentes, estudiantes, familias y comunidad, el desarrollo de habilidades sociales. Dada su importancia, es pertinente realizar acompañamiento con ayuda de herramientas pedagógicas y metodológicas, que garanticen el aprendizaje en condiciones de vulnerabilidad y aislamiento social. Incluyendo las estrategias que le permitan a afrontar cambios sociales.

5.2. Modalidades de atención a la Primera Infancia

Los servicios de Atención y Educación a la Primera Infancia (AEPI) en Latinoamérica se encuentran organizados en diferentes modalidades o servicios de atención. Es importante resaltarlos en función de criterios como: edad de los niños, entorno de la presentación del servicio, características de la población y fines de la modalidad. Es pertinente retomar tres modalidades de atención: entorno familiar, comunitario e institucional (MEN, 2014). A esta clasificación se suma la presentada por Mattioli (2019), quien establece otros criterios de las actividades de intervención estatal desde el análisis comparativo y dan respuesta a las políticas de atención a la primera infancia en América Latina. A continuación, se presentan en la Figura 2 las modalidades de atención:

Figura 2. Modalidades de atención para a la Primera Infancia



Elaboración propia (2021).

5.2.1. Modalidad de servicio en entorno familiar

Esta modalidad o servicio se centra en la familia y está dirigida a niños de primera infancia, cuidadores y madres gestantes ubicados en zonas rurales o urbanas con alta vulnerabilidad. Según el MEN (2014), este servicio fomenta la participación de esta población a través de acciones de cuidado, nutrición y educación inicial. El objetivo de la modalidad es garantizar y promover los derechos de los niños, el fortalecimiento de los lazos afectivos y las prácticas de cuidado y crianza en el hogar.

Estos ejes orientadores se convierten en actividades de formación permanente efectuadas en encuentros educativos grupales, domiciliarios o por medios alternativos como la radio y las

Tecnologías para la Información y la Comunicación. Se enmarca en un trabajo conjunto entre los servicios institucionales, la comunidad, los agentes educativos y las familias.

5.2.2. Modalidad en entorno comunitario

Para Mattioli (2019), esta es una modalidad de amplia cobertura y de mayor difusión en Latinoamérica por su énfasis en el cuidado y la nutrición en espacios denominados como hogares comunitarios, casas comunitarias o multi-hogares de cuidado diario - ubicados en barrios de los sectores más vulnerables de los territorios, distritos o localidades- a cargo de madres comunitarias voluntarias. Las viviendas se adaptan y organizan para brindar atención a niños menores de 5 años, tales hogares fungen como uno de los primeros modelos de atención comunitaria aún existentes en muchos países.

El objetivo de este servicio es proteger y brindar atención básica a los niños mientras sus padres desarrollan actividades laborales. Con ello, se busca prevenir la vulneración de derechos y factores de riesgo psicosocial. En esa vía, el servicio cuenta con orientaciones por parte de organismos gubernamentales y equipos interdisciplinarios encargados de regular la atención y capacitación de las madres comunitarias en los diversos componentes de atención: psicosocial, pedagógico, crecimiento y desarrollo, salud y nutrición, cuidado y protección.

5.2.3. Modalidad en entorno institucional

La clasificación de las modalidades de atención en centros y entornos institucionales, con base en lo planteado por Mattioli (2019), se agrupan en dos niveles que integran un grupo de instancias con características diferentes. En ese sentido, para construir una descripción general de los servicios descritos, nos centraremos en los siguientes:

- Centros de Desarrollo Infantil: en este grupo se incluyen (los Centros de cuidado infantil, Centros infantiles, Centros de atención integral, Centros de atención a la infancia y la familia).
- Servicios de Atención Institucional en entorno laboral o servicios de protección: Servicios de atención institucionalizada para niños y niñas sin cuidados parentales, Centros educativos de nivel inicial (sala cunas, parvularios, jardín maternal, hogar infantil, jardín infantil familiar y comunitario).

Las modalidades institucionales son espacios físicos destinados para desarrollar procesos educativos y pedagógicos con niños menores de 5 años, cuentan con una infraestructura y

diseño de espacios distribuidos de manera que los niños se organizan por grupos etarios. En esta distribución, se les asigna un salón dotado con recursos de acuerdo con su edad. Es así como los niños comparten espacios adecuados para realizar sus actividades cotidianas necesarias para promover hábitos y estilos de vida saludable. Los niños desarrollan un alto nivel de interacción con sus pares, docentes y auxiliares teniendo en cuenta que el entorno institucional puede incluir servicios vinculantes.

Existen servicios de acogimiento familiar y cuidado parental que se brindan en hogares institucionalizados por medio de un referente afectivo que asume funciones parentales la mayor parte del tiempo. Es así, como los entornos institucionales cubren un gran número de servicios en un mismo espacio de forma directa y en algunos casos, el acompañamiento domiciliario está incluido en la evaluación integral del niño.

5.3. Alternancia y presencialidad en los programas de atención a la primera infancia en modalidad familiar

En muchos países el modelo de alternancia se presenta como una alternativa para continuar con la prestación de los programas educativos en todos los niveles (formal y no formal) ante la emergencia sanitaria y en pro de la garantía del derecho a la educación en todos los niveles. Para su implementación se realizaron adecuaciones en los servicios educativos y centros escolares con la aplicación de protocolos y campañas de sensibilización para el retorno escolar seguro.

Inicialmente, hay que centrar la atención en el contexto actual de la educación para la alternancia, que puede definirse como un sistema en el que se apoyan los docentes para la educación semi-presencial, virtual o a distancia a partir del uso herramientas digitales y el conocimiento del contexto productivo y laboral. En lo expresado por Puig Calvo, en una reciente entrevista, define el modelo de alternancia como un sistema complejo, pero no complicado, y agrega que es una “formación asociada e interdisciplinar entre los aspectos prácticos-experienciales y teóricos científicos” (Facultad de Educación y Pedagogía [FER], 16m02s).

Producto de la anterior reflexión, podríamos señalar que la educación para la alternancia en el contexto de la pandemia en Colombia fue la:

Retorno a la presencialidad: análisis de programas educativos de carácter socioemocional para la primera infancia.

Opción de combinar estrategias de trabajo educativo en casa con encuentros presenciales en los establecimientos educativos consentidos por las familias y los estudiantes, previo diagnóstico de cumplimiento de las condiciones de bioseguridad para preservar el bienestar de la comunidad educativa y definición por parte de directivos y docentes, del ajuste del plan de estudios, adecuación de la jornada escolar, edades de los estudiantes que pueden retornar, cantidad de grupos, lugares de encuentro, entre otros (MEN,2020a, p. 8).

Al considerar la alternancia como una disposición o distribución del tiempo en que los estudiantes van a la escuela, no estaríamos hablando de alternancia, sino de un sistema o modalidad semi-presencial que busca mantener baja asistencia y minimizar el contagio en los centros o instituciones educativas a nivel formal en los ciclos de educación inicial, básica y media vocacional.

Ahora bien, para los servicios de educación inicial no formal se establece un modelo de alternancia presentado por el (ICBF), por medio del Anexo Técnico, se establecen las “orientaciones para el retorno gradual y progresivo a la presencialidad bajo el esquema de alternancia de las niñas y niños de 2 a 5 años a los escenarios de educación inicial y preescolar” (MEN, 2020b, p. 1). Aquí se incluye la estrategia de cuidado y crianza en el hogar denominada “Mis manos te enseñan” e importantes recomendaciones para realizar acciones que promuevan la resiliencia, hábitos saludables, espacios protectores y las capacidades socioemocionales de todos los actores y agentes educativos, desde fortalecimiento de los vínculos afectivos y las capacidades de las familias para el cuidado y la crianza.

Por otra parte, el retorno a la presencialidad para los niños de los servicios educativos de la primera infancia es el encuentro o la separación de su hogar. Regresar o llegar por primera vez, es un reto para el sistema educativo en todas las modalidades de atención. También lo es para las familias y niños en términos de adaptación y gestión emocional (sentimiento de pérdida, miedo, tristeza).

Frente a las respuestas educativas para la apertura de los servicios, la UNESCO (2021) presentó un Informe sobre los planes de reapertura que han desarrollado los países en América Latina. Muestra que la reapertura de los servicios de manera presencial alcanza un 4 % en la educación primaria, esto muestra en gran medida una reapertura parcial, gradual o escalonada. En respuesta a la presencialidad y bajo los anteriores criterios, pocos países diseñaron verdaderos planes para la apertura y la mitigación del impacto sobre las

suspensiones de clases, los sistemas de evaluación y las acciones de nivelación. En el caso de Colombia, el retorno ocurrió de manera progresiva en los meses de septiembre y noviembre del 2020 en algunos Centros Educativos públicos y privados de acuerdo con las condiciones de posibilidad y en algunos casos, bajo el criterio de los padres de familia.

En relación con los servicios de atención a la primera infancia, Rappoport, Rodríguez y Bressanello (2021), presentan un balance diagnóstico de cara a la apertura de los servicios. Como resultado, resalta los cambios sociales, cognitivos, físicos y emocionales de los niños y lo implica trabajar sobre las experiencias vividas durante este periodo. Adicionalmente, para los maestros implica una planificación especial de actividades y las estrategias de enseñanza. Pero lo más importante, requiere recoger la información suficiente sobre las experiencias en el hogar desde las situaciones particulares que allí sucedieron (cambios ocurridos o no).

El retorno a la presencialidad en la primera infancia, además de implicar un diagnóstico cognitivo y emocional, tal diagnóstico requiere contar con el historial de desarrollo y registrar esta información en lo que las autoras denominan la situación diagnóstica, también requiere de la identificación de situaciones de vulneración de derechos. En esa vía, es fundamental que las Unidades de Atención, Centros de Desarrollo Infantil y jardines infantiles tengan actualizadas sus rutas de atención y redes de apoyo.

La presencialidad aumenta las posibilidades de interacción y socialización necesaria para el desarrollo socioemocional de los niños. El ICBF (2021), resalta la importancia de la presencialidad según la idea de que las emociones y sentimientos se generan a partir de las reflexiones y las experiencias que intercambian las familias y niños.

5.4. Definición de planes, programas, proyectos y estrategias para la primera infancia en modalidad familiar.

Con el fin ampliar la contextualización para el análisis de los programas, es pertinente ubicar tres elementos que se encuentran al interior de las políticas públicas, y son la materialización de esos fines, a partir de la generación de planes programas y proyectos. Frente a ello es necesario primero definir el concepto de política pública desde la consideración de Roth (2012), quien indica que uno de los propósitos de las políticas públicas, es generar cambios sociales a nivel individual y colectivo. Esto se logra a partir de la identificación de una problemática, necesidad o situación insatisfactoria, y a partir de ello se

generar un conjunto de objetivos que son llevados a acciones, de esta forma son tratados de manera completa o parcial, ya sea por línea directa del Estado o por medio de una institución u organización gubernamental. A continuación, se presenta en la Figura 3, el esquema para la formulación de proyectos:

Figura 3. Planes, programas y proyectos



Elaboración propia (2021).

5.4.1. Plan

El plan responde a la planificación de objetivos, metas, prioridades y estrategias en un determinado tiempo. Para Ander-Egg (2005), los planes son el marco general para la creación de programas y proyectos, y tiene como objetivo diseñar la ruta para más adecuada para alcanzar el desarrollo económico, social o cultural. Un ejemplo de ello son los Planes de Desarrollo Nacional; estos planes son de carácter general y expresan los lineamientos políticos fundamentales.

5.4.2. Programa

A diferencia de los planes, la generación de programas no requiere de un marco general como ocurre en la fase de diseño, el cual se integra y responde a sus objetivos y lineamientos. Así pues, para Roth (2010), un programa es un conjunto de actividades u operaciones ordenadas que hacen parte de un proyecto, el cual pone en marcha las metas de un plan o los fines de la política y convierte la elaboración técnica y administrativa del plan en la asignación de tareas, obras o servicios en proyectos. El programa presenta un macroobjetivo para asignar acciones operativas a actividades específicas que se vinculan a los objetivos específicos del proyecto. Para Ander-Egg y Aguilar (2005), los programas responden a la organización de las actividades, servicios o procesos de forma integrada y coherente dentro de uno o más proyectos.

5.4.3. Proyecto

En una frase muy simple, André Roth define un proyecto como “un pensamiento o una disposición para hacer algo” (2010, p. 7). Con tal de no reducir el significado de un proyecto, el autor señala que el programa es un proyecto y que la política es un proyecto; por tanto, la idea de proyecto es mucho más grande que una actividad para llegar a cumplir un objetivo. En ese sentido, Ander- Egg y Aguilar (2005), definen al proyecto como la concreción de un conjunto de tareas destinadas a resolver problemas y satisfacer las necesidades o deseos. De esta forma, se marca la distinción entre el programa y el proyecto basados en sus objetivos, ya que cuanto más concreto y específico sea, mayor será la posibilidad de ejecución en una actividad concreta del mismo, contrario a la amplitud del objetivo del programa, el cual requerirá de varios proyectos para su concreción.

Los proyectos son mecanismos cercanos a las comunidades donde se comparten objetivos, recursos, actividades y tareas entre los espacios, instituciones y organizaciones no gubernamentales. Por tanto, la viabilidad de un proyecto estará sujeta a la posibilidad de desarrollar un sin número de tareas en una misma actividad.

5.4.4. Estrategia

La definición del concepto de estrategia en la planeación de los planes, programas y proyectos se integra de diferentes maneras. Como lo presenta Ander- Egg y Aguilar (2005), al ubicar la estrategia como parte de las acciones junto a los lineamientos, prioridades, decisiones, instrumentos y recursos. También ubica a la estrategia dentro de la formulación de los objetivos de un proyecto. De acuerdo a esta idea, la estrategia estaría integrada por el planteamiento y la formulación de la política en sus planes, programas y proyectos.

En resumen, la estrategia dentro de la política pública puede establecer acciones para la creación de planes, programas y proyectos. También es una forma de alcanzar los objetivos a través de estos recursos. Así pues, la definición de estos cuatro elementos de la planeación estratégica para el desarrollo de la política de primera infancia es necesaria de cara al análisis posterior de los programas.

5.5. Programas para la atención a la primera Infancia en modalidad de acompañamiento familiar y su respuesta socioemocional ante la pandemia.

En este apartado se presentan los programas de atención y educación para la primera infancia de carácter socioemocional en la modalidad familiar en entorno comunitario, algunas de las estrategias son anteriores a la implementación del modelo de alternancia, y otras surgen como una medida de emergencia entre el año 2020 y 2021. Cada programa cuenta con una estrategia o un programa de apoyo como se muestra a continuación:

1. El Programa Nacional "Cuna Más (PNCM) de Perú con la estrategia "Aprendo en Casa"
2. Programa Conozca a su Hijo (CASH) Chile con el programa "A.M.A.R – Educacional"
3. Programa Centros Comunitarios de Atención a la Primera Infancia (CCAPI) México – Estrategia "Un Buen Comienzo"
4. Programa Desarrollo Infantil en medio familiar (DIMF) Colombia - Estrategia "Mis manos te enseñan".

5.5.1. El Programa Nacional Cuna Más (PNCM) Perú - Estrategia Aprendo en Casa

En el marco de la estrategia "Primero la Infancia", se establecen las directrices para garantizar el desarrollo temprano por medio de programas como "Cuna Más". Este es un programa del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS) con soporte normativo en el Decreto Supremo N° 003-2012-MIDIS que se crea a partir de programa Nacional "Wawa Wasi". Desde el 2012, el programa "Cuna Más" promueve atención integral -mediante el desarrollo cognitivo, social, físico y emocional- para niños menores de 3 años y sus familias en condición pobreza extrema. Adicionalmente, atiende a familias ubicadas en zonas vulnerables en el ámbito urbano/rural y ofrece atención en salud, apoyo socioeducativo y nutricional con la entrega de canastas alimentarias.

Desde la participación de la familia, comunidad y las organizaciones sociales en el diseño e implementación de actividades dirigidas a la prestación del servicio, se han priorizado dos componentes: en primer lugar, el "Servicio de Cuidado Diurno" (SCD) dirigido a entornos comunitarios. En segundo lugar, se encuentra el Servicio de Acompañamiento a Familia (SAF). Este programa comprende el acompañamiento domiciliario a familias y busca fortalecer las prácticas de cuidado y las habilidades que contribuyen al desarrollo de los niños (juego, aprendizaje, seguimiento, monitoreo al crecimiento y desarrollo).

En el año 2020, el programa “Cuna Más” incluyó el componente socioemocional en el marco de la atención integral y de forma implícita en los contenidos de la estrategia “Aprendo en casa”. Dicha estrategia se articula con los propósitos del programa en temas como el desarrollo cognitivo y motor, y el lenguaje necesario para el aprendizaje temprano (Anderson, 2016). En particular, busca promover “la salud y el desarrollo infantil (reducción de la depresión post parto, mejores partos y salud mental, tienen un impacto positivo en desarrollo físico, cognitivo y socioemocional de los niños)” (Anderson, 2016. p, 59).

Para la implementación de las acciones dirigidas al componente socioemocional, se emplean una serie de materiales y recursos digitales. Es posible encontrar cuentos infantiles, kit de juegos para el desarrollo temprano (DIT) y un kit digital denominado “Cuna Mas Digital” que contiene insumos dirigidos a madres gestantes, niños de 0 a 3 años, y padres o cuidadores. El kit tiene como función fortalecer los vínculos afectivos, el apego seguro, las prácticas de cuidado y las acciones saludables para el bienestar emocional. A continuación, se enlistan algunos contenidos digitales tomados de la plataforma digital única del Estado Peruano (Gobierno Peruano, s.f.): Ver (Tabla 1)

Tabla 1. Recursos digitales “Cuna más”

Recursos digitales
Cuentos de cuna - Consejos de Cuna
Cocinando con Cuna Más
1,2,3 Juguete - Arte en el Plato
Elmo, Sesame Street - Más Expertos
Dr. y Dra. Cuna - Diálogos

Adaptación propia de Gobierno de Perú (s.f.).

Para acceder a los materiales y contenidos digitales, las Madres Cuidadoras se comunican con las familias vía WhatsApp o contacto telefónico².

5.5.1.1. Estrategia Aprendo en Casa

Aprendo en Casa es una respuesta del gobierno de Perú ante la emergencia Sanitaria. Este esfuerzo funciona a partir de experiencias de aprendizaje dirigidas a niños de todas las modalidades y estudiantes de todos los niveles de escolarización. Mediante el

² Para ampliar información o realizar consulta detallada puede acceder al sitio web: <https://www.gob.pe/institucion/cunamas/campa%C3%B1as/2783-cuna-mas-digital>

acompañamiento por parte de los docentes y las familias, se desarrollan experiencias de apoyo con diferentes herramientas de comunicación (radio, televisión, herramientas web).

Las experiencias vienen acompañadas por documentos que permiten integrar los contenidos al currículo escolar o las adaptaciones para el caso de los niños no escolarizados. Entre los recursos utilizados se encuentran las cartillas de soporte socioemocional, guías docentes, orientaciones generales y centro de herramientas y recursos web³ para niños de 0 a 3 años

5.5.2. Programa Conozca a su Hijo (CASH) Chile - Programa A.M.A.R – Educacional

El programa desarrolla sus primeros aportes entre los años 1982 y 1986 como parte de una iniciativa del Departamento de Educación Parvularia del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP). Desde su implementación se avanzó hacia la consolidación de una política pública dirigida a la infancia según la Ley No. 20.379 del 2009. Esta ley permite financiar con recursos tecnológicos, humanos y económicos al programa “Chile Crece Contigo”. De esta forma, se fortalece el programa y se aplican estrategias y experiencias innovadoras que logran articular los modelos de gestión y políticas actuales. (Saavedra, Martín, Andrade y Peñailillo, 2012).

Conozca a su Hijo propone un modelo de atención centrado en la educación popular y semipresencial que se articula con los servicios de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). Su objetivo es mejorar el desarrollo físico, psíquico y social desde el modelo de acompañamiento a las madres gestantes, niños de 0 a 6 años y sus familias o apoderados provenientes de zonas rurales o zonas dispersas. Los contenidos que se desarrollan en los encuentros educativos comunitarios promueven la participación activa y el intercambio de experiencias de crianza en compañía de los niños y sus familias (Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2017).

Este programa opera a través de encuentros semanales con una duración de tres horas. Así mismo, las familias se reúnen en entornos comunitarios como escuelas, jardines, salones comunales, entre otros espacios gestionados con la comunidad. Durante estos encuentros, se emplean textos y materiales para desarrollar las temáticas y actividades por parte de los

³ A continuación, se encuentra la dirección web para ampliar información o realizar consulta detallada: <https://aprendoencasa.pe/#/>

monitores o líderes. La organización se realiza en grupos de 10 a 30 adultos por monitor, quien a su vez es un padre o madre. Por su parte, los monitores reciben capacitación y apoyo por parte de la JUNJI entidad sin ánimo de lucro encargada de la administración y ejecución de los recursos. Cabe añadir que la Junta recibe estos recursos por parte del Ministerio de Desarrollo Social. (Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2020).

Adicionalmente, el programa (CASH) tiene un componente nutricional, esta ración está a cargo de la Junta Nacional de Auxilio y Becas (JUNAEB). Otro de los apoyos que recibe el programa en el área de talento humano, es la incorporación de una educadora de apoyo itinerante contratada por Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI, 2020) para realizar el acompañamiento y seguimiento al desarrollo de los niños⁴. A esto se suman los servicios del Sistema Integrado de Intervenciones Sociales que brinda el programa Chile Crece Contigo (ChCC) en coordinación con los servicios del Ministerio de Desarrollo Social y El Ministerio de Salud y de Educación (Gobierno de Chile, s.f.). Ver (Tabla 2)

Tabla 2. Servicios sociales del programa “Chile Crece Contigo”

Servicios sociales del programa Chile Crece Contigo
Programa de Apoyo al Desarrollo Biopsicosocial
PADBP (Programa EJE o puerta de entrada al Subsistema)
Programa de Apoyo al Recién Nacido(a) - PARN:
Habilidades para la Vida - Programa Educativo
Fonoinfancia 800200818
Prestaciones de Acceso Preferente - Prestaciones Garantizadas
Fondo Concursable de iniciativas para la Infancia
Programa de Fortalecimiento Municipal
Programa de Apoyo al Aprendizaje Integral
Programa de Apoyo a la Salud Mental Infantil
Aulas de Bienestar - Escuelas Saludables para el Aprendizaje
Control de Salud de Niño y Niña Sano en Establecimientos Educativos
Servicios Médicos - Programa de Salud Bucal -Vida Sana y Obesidad

Adaptación propia de Gobierno de Chile (s.f.).

Para potenciar el desarrollo y atender las necesidades educativas especiales, el Fondo de Intervenciones de Apoyo al Desarrollo Infantil realiza acompañamiento domiciliario a los niños en situaciones de vulnerabilidad biopsicosocial, identificados en las distintas modalidades y programas. La atención incluye salas de estimulación y ludotecas.

⁴ Para mayor información sobre el programa puede consultar la página web:

<https://www.crececontigo.gob.cl/temas-y-recomendaciones/ninos-y-ninas-de-0-a-2-anos/>

5.5.2.1. Programa A.M.A.R – Educacional Chile

La propuesta de implementación del Modelo de Apego y Complejidad MAC del año 2020, ha diseñado un importante programa denominado “AMAR educacional” Chile. Su principal interés es el fomento del aprendizaje socioemocional a través del vínculo del apego. En términos del desarrollo del aprendizaje socioemocional en niños de educación inicial o atención temprana, el énfasis se encuentra en aspectos como: el cuidado respetuoso emocionalmente seguro, la diversidad y el sentido de seguridad emocional en relación con el apego.

El programa implementa cuatro habilidades sociales en su propuesta: atención, mentalización, auto mentalización y regulación. Su desarrollo contempla 4 etapas con 28 sesiones semanales en los contextos de aprendizaje. Para ello, se aplican las siguientes 4 fases: evaluación, capacitación e implementación, supervisión y seguimiento y evaluación post (Centro de Apego y Regulación Emocional-CARE, 2020).

En la siguiente tabla, se presentan los instrumentos empleados por el Centro de Apego y Regulación Emocional-CARE⁵ (2020) para evaluar la propuesta socioemocional en los estudiantes, ver (Tabla 3)

Tabla 3. Instrumentos empleados por el Centro de Apego y Regulación Emocional-CARE

Instrumentos empleados por el Centro de Apego y Regulación Emocional-CARE
Inventarios de conductas
Test de la mirada
Cuestionario de Autoreporte
Autoreporte de Bienestar Socio-Emocional
Representación del bienestar social
Cuestionario de creencia sobre la crianza (Chile Crece contigo)
Escala de Evaluación de contextos educativos infantiles (ECERS-R)
Escala de comportamiento social
Escala ASQ y ASQ – SE - Escala de relación afectiva

Adaptación propia de Gobierno de Chile (s.f.).

⁵ Para más información puede consultar la página web: <https://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2020/08/documento-AMAR-E-2020.pdf>

5.5.3. Programa: Centros Comunitarios de Atención a la Primera Infancia (CCAPI) México – Estrategia “Un Buen Comienzo”

Los Centros Comunitarios de Atención a la Primera Infancia (CCAPI), según el “Manual para la organización y funcionamiento de los Centros Comunitarios de Atención a la Primera Infancia” de la Secretaría de Educación de México (2020). Son modalidades de servicio que incluye los niveles de la educación inicial no escolarizada. Concebidas bajo la reforma de la Ley General de Educación (LGE) del 2019 y como parte de la Política Nacional de Educación Inicial, la cual incluye el eje de protección y cuidado al interior de la Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia (ENAPI), dentro de este eje se encuentran incluidos los CCAPI. El servicio comprende un amplio marco normativo y conceptual que fundamenta los principios rectores, la prestación del servicio y la estructuración de los centros, con apoyo de las autoridades estatales, federales y municipales.

La implementación de los centros responde a una necesidad por ampliar la cobertura de los servicios, a las zonas más vulnerables de país y de los territorios. En donde llegan los servicios de educación inicial para el desarrollo integral. Según la Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil (2018), define las condiciones para la prestación del servicio, entre los aspectos más relevantes se encuentra: el enfoque de derechos como eje fundamental para garantizar la protección, atención y cuidado a todos los niños y sus familias sin ningún tipo de discriminación por su condición, también garantizar entornos seguros que promuevan la paz y la convivencia, además de incluir acciones de promoción de la salud con la incorporación de hábitos saludables como: la nutrición, el juego disfrutar de momentos de ocio, y descanso.

El objetivo de los CCAPI es promover capacidades para el desarrollo integral y bienestar en niños de 0 a 3 años, en áreas como: físico-motoras, cognitivas, socioemocionales y de lenguaje mediante la promoción del juego como elemento fundamental para el desarrollo. Con ello se busca incrementar las posibilidades de los niños a lo largo de su vida. En las familias y la comunidad se busca desarrollar competencias en temas de educación, pedagogía, crianza, cuidado sensible y cariñoso, desde la etapa temprana.

Estos servicios cuentan con espacios concertados para la comunidad, bajo el cumplimiento de las normas y la reglamentación de protección civil, en donde establece el equipamiento y adecuación de los espacios. Los centros se ubican en la zona urbana con alta vulnerabilidad o

marginalidad con capacidad para recibir desde once hasta cincuenta personas, distribuidas en grupos de veinte familias entre cuidadores y niños, quienes asisten cinco horas al día. Los horarios de atención se organizan de manera que las familias pueden asistir con los niños de acuerdo a su disponibilidad.

Por otra parte, los Agentes Educativos (AE) son los encargados de la atención y la implementación de modelo pedagógico. Por ende, los Agentes Educativos están bajo la rectoría de la Secretaría de Educación, que a su vez define los perfiles, acorde a las áreas afines a la educación inicial, reciben capacitación y asesoría permanente que permite acompañar su labor dentro esta modalidad. Sumado a lo anterior los AE deben coincidir con los objetivos en la atención a la diversidad cultural y social de los diferentes contextos de una manera sensible.

Frente a modelo de atención, el servicio se caracteriza por sus fases para el trabajo con familia. Estas fases corresponden al diagnóstico comunitario, familiar que sustentan el plan de trabajo y finalmente la planeación de las actividades. Las actividades son diseñadas con los aportes de la comunidad y las familias, un ejemplo de las actividades es: jornadas de vacunación, preparación de menú, jornadas comunitarias, visita a la biblioteca, la huertas y talleres sobre el desarrollo temprano y crianza y cuidado. Todo ello bajo el modelo de educación inicial⁶. Ver (Tabla 4)

Tabla 4. Recursos de apoyo empleados en la modalidad de Acompañamiento Familiar

Recursos de apoyo empleados en la modalidad de Acompañamiento Familiar
Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia (ENAPI).
¿Qué es la Ruta Integral de Atenciones (RIA) para niñas y niños de 0 a 5 años en México?
Ruta Integral de Atenciones (RIA) para la Primera Infancia (0 a 5 años) - Archivo PDF agosto 2021.
Caja de Herramientas para la Implementación Territorial de la Ruta Integral de Atenciones (RIA), en el marco de la Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia (ENAPI).
Infografía de la Ruta Integral de Atenciones - Archivo PDF de imagen.
Anexos de la Caja de Herramientas

Adaptación propia de Gobierno de México (s.f.).

⁶ Para más información sobre el modelo de atención se puede consultar el siguiente documento en: https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/inicial/1Educacion-Inicial_Digital.pdf

5.5.3.1. Estrategia “Un Buen Comienzo”

La estrategia Nacional de Atención a la Primera infancia (ENAPI). Desde su implementación, se han ajustado los programas y modalidades de atención con la construcción de guías y manuales. Estos manuales representan la organización, planificación y procesos de gestión que favorecen la prestación de los servicios de manera integral en todos los niveles de acción.

Desde la implicación de la familia y la comunidad, el programa tiene por objeto dar cumplimiento al derecho de los niños con una apuesta humana e integral que fomente la equidad y responsabilidad compartida entre la familia, el Estado y la sociedad. Desde este enfoque, el servicio contribuye a mejorar las condiciones de la familia al apoyar las acciones de cuidado y atención. Por otro lado, el apoyo social también comprende las necesidades de las familias. Por ello, el diseño del servicio compromete a los agentes educativos en la protección de los niños y evita el abando y la deserción de los servicios. Mantener la familia en el servicio no sólo aliviana su situación, sino que se vincula de manera positiva con los demás miembros de la comunidad.

Las acciones que se articulan desde los sectores de la salud promueven el bienestar a nivel físico, social, cognitivo y emocional. Ello es posible en la medida que se incrementan los recursos técnicos y materiales gracias a formulaciones como el programa “Un buen comienzo” de la Secretaría de Educación Pública quien vale decir que acompaña los servicios en la detección de dificultades y necesidades.

Por otra parte, la aplicación de los materiales como la Guía de Desarrollo Emocional para la educación inicial del programa “Un Buen Comienzo” de la Secretaría de Educación Pública (2019) aporta todos los servicios y modalidades de atención y es complementaria con otros recursos. En su contenido, se encuentran actividades para realizar con niños desde la etapa temprana en el entorno familiar. El enfoque metodológico de la guía busca comprender el desarrollo de los niños de acuerdo con sus interacciones en el medio y el resultado experiencial. Por tanto, el desarrollo de los niños está ligado a la vida familiar y comunitaria.

Según la Secretaría de Educación Pública (2019), las competencias socioemocionales que se desarrollan en la guía son: autoconocimiento, autorregulación, empatía, colaboración y autonomía. Además, la guía trabaja factores de riesgo como el estrés y promueve el

fortalecimiento de los vínculos amorosos con ayuda de historias, cuentos, reflexiones o actividades de relajación, además ofrece material audio visual y recursos digitales⁷.

5.5.4. Programa Desarrollo Infantil en Medio Familiar (DIMF) Colombia - Estrategia “Mis manos te enseñan”

El programa de atención integral a la primera infancia tiene sus bases en Constitución Política de Colombia la cual define la familia como “el núcleo fundamental de la sociedad” (Const., 1991, art. 42). En esta declaración el Estado y la sociedad deberá garantizar a las familias la protección integral. Adicionalmente, se presenta los derechos fundamentales de los niños e insta la obligación de la familia, la sociedad y el Estado como garantes de la protección de los niños. Lo anterior, a fin de asegurar la prevalencia sobre los derechos de los demás y el pleno ejercicio de sus derechos para alcanzar un desarrollo armónico e integral.

En el año 2013 se diseña la “Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia de Cero a Siempre” (Gobierno de Colombia, 2013), bajo esta estrategia se crean disposiciones para las diferentes modalidades de atención en el país. Este ha sido un tema clave y una bandera de gobierno, quien adopto las recomendaciones de los organismos internacionales, diseñando políticas públicas para la elaboración de planes, programas y proyectos para la primera infancia, mediante la ley 1804 de 2016 “por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de “Cero a Siempre” y se dictan otras disposiciones”.

Esto se hace posible mediante la articulación entre el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el gobierno nacional. Como parte de las acciones realizadas por parte de los organismos, se encuentran la elaboración de los lineamientos técnicos y curriculares, guías y orientaciones pedagógicas para la primera infancia. También participan en el diseño de la ruta de atención integral a través del Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF), el cual organiza las acciones y se articula con los servicios según la oferta institucional.

Una vez consolidado el componente normativo y operativo se establecen dos servicios dentro de la modalidad familiar: Hogar Comunitario FAMI y Desarrollo Infantil en Medio

⁷ Para ampliar información o realizar consulta detallada, visite la página web: <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/index.html>

Familiar. Este último, tiene como finalidad la atención integral a las madres gestantes y niños menores de 5 años en zonas rurales donde hay escasez de servicios educativos institucionales, mientras que en las zonas urbanas opera hasta los dos años. Adicionalmente los servicios son prestados por operadores privados y asociaciones sin ánimo de lucro, las cuales son vigiladas por los centros zonales y regionales del ICBF. Estos operadores son los encargados de seleccionar de los espacios para la prestación de servicios, previamente concertados y contratados por la entidad cumpliendo con toda la normatividad establecida, que garantizan el buen desarrollo del componente pedagógico, la seguridad y la protección de los niños y sus familias.

Una de las características de esta modalidad es el desarrollo de actividades que promuevan el desarrollo integral de los niños y la atención a la madre gestantes y lactantes. Esto no sería posible sin el trabajo interdisciplinar integrado por una coordinadora, auxiliar administrativo, dupla docente (titular y auxiliar), enfermera o nutricionista y apoyo psicosocial por cada 300 familias divididas en grupos de 50 usuarios por dupla pedagógica. Tanto los niños como las familias desarrollan actividades de manera grupal e individual en el caso de los talleres de formación a las familias.

El servicio desarrolla encuentros educativos a partir del diseño de experiencias pedagógicas basadas en las cuatro actividades rectoras (juego, arte, literatura y exploración del medio). Estos ejercicios se sustentan según la orientaciones pedagógicas y bases curriculares formuladas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2018), y la implantación del Manual Operativo (ICBF, 2021), que define la ruta operativa y los componentes de atención. A continuación, se presentan algunos recursos: Ver (Tabla 5)

Tabla 5. Recursos de apoyo empleados en la modalidad de Acompañamiento Familiar

Recursos de apoyo empleados en la modalidad de Acompañamiento Familiar
Videos explicativos de la política 'De Cero a Siempre'
Canti brújula - Ajuar de bienvenida- Multimedia de hábitos saludables
Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo Infantil
Modelo de Acompañamiento Situado (MAS)
Orientaciones pedagógicas para la inclusión y discapacidad - Plegable de salud auditiva
Pautas de cuidado y crianza - Cuidarte: cuidar, criar y educar
Documentos Ministerio de Salud - Aplicativo de Gestación segura
Cartilla de la Ruta Integral de las Atenciones (RIA)
Artículo: Cómo cuidarse en el posparto y sobre la cotidianidad de la Primera Infancia

Adaptación propia de Gobierno de Colombia (s.f.).

5.5.4.1. Estrategia “Mis manos te enseñan”

Los servicios de atención integral a la primera infancia en la Modalidad Familiar implementan la estrategia “Mis manos te enseñan” durante 2020 y 2021. Esta estrategia fue diseñada por el ICBF, en coordinación con el Gobierno Nacional y el Ministerio de Salud. Para fortalecer en las familias los vínculos afectivos desde las prácticas de crianza y el cuidado amoroso, en el hogar, mediante las orientaciones “Para la prestación de los servicios de educación inicial del ICBF ante la declaración de emergencia sanitaria establecida por el Gobierno nacional de Colombia por causa del Covid – 19” (ICBF, 2020c, p. 1).

El Ministerio de Educación y el Ministerio de Salud emiten una guía familiar de cuidado y protección para promover las buenas prácticas durante el aislamiento preventivo denominado “Juntos en casa lo lograremos muy bien” (MEN, 2020c). Así pues, bajo el sistema de atención remota los profesionales atienden a las familias mediante el contacto telefónico y/o video llamada con el fin de indagar sobre las condiciones de salud y seguridad denominadas “alertas sociales”.

Además de los documentos de apoyo, existen formatos de seguimiento. Estos formatos están diseñados para registrar las novedades asociadas a la condición de salud, situaciones violencia, vulneración de derechos, desabastecimiento de alimentos, falta de empleo, identificación de riesgo psicosocial, fragilidad social, problemas de habitabilidad y otros factores asociados a la vulnerabilidad. Posterior a la identificación se realiza la remisión al profesional que correspondiente, para su posterior intervención a partir de los protocolos diseñados por la entidad administradora del servicio.

La estrategia se apoya en los instrumentos de evaluación del programa como: La escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil, la cual es adaptada a las “Orientaciones para el Talento Humano y EAS Dirección de Primera infancia” la cual se puede consultar en la tabla 6.

Por otra parte, el servicio y la estrategia dispone de un recurso digital⁸ en la página de “Colombia Aprende” con materiales, recursos, contenidos y herramientas para que los agentes educativos fortalezcan las habilidades socioemocionales en los niños. Sumado a lo

⁸ Para apoyar el desarrollo pedagógico se dispone del portal web:
<https://www.icbf.gov.co/mis-manos-te-ensenan/mis-manos-te-ensenan>

anterior la estrategia también cuenta con contenidos, recursos y actividades para que las familias promuevan el desarrollo socioemocional de los niños como: Ver (tabla 6)

Tabla 6 . Recursos socioemocionales de la estrategia “Mis manos te enseñan”

Recursos socioemocionales de la estrategia “Mis manos te enseñan”
Desarrollo emocional: Clave para la primera infancia
“Arte, educación y primera infancia” un libro sobre la expresión artística en los niños
Los lazos afectivos en la primera infancia, otro de los pilares de Maguaré y MaguaRED
Leyendo sueños, tejiendo sentimientos
50/50: Tejiendo Vínculos Para Siempre
Contenidos y herramientas para que el docente trabaje en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales (HSE) de sus estudiantes en este rango de edad.
Guía orientadora familias que cuidan y protegen_VR2
Orientaciones para el Talento Humano y EAS
Cartilla Mis manos te enseñan V2
Experiencias de cuidado y crianza en el hogar - Urna de pensamientos

Adaptación propia de Gobierno de Colombia (s.f.).

6. Diseño de la metodología de análisis de programas y tratamiento de los resultados.

Esta metodología se enmarca, según lo expuesto en el marco teórico sobre la importancia del desarrollo socioemocional en la primera infancia, desde diferentes contextos como la familia, la comunidad y las modalidades de atención de los agentes educativos. Al considerar las diferentes modalidades, son los entornos los que dan lugar a la implementación de los programas de atención y educación para la primera infancia de carácter socioemocional en distintos planes, programas y proyectos que responden a las políticas públicas para la primera infancia. En ese orden de ideas, a continuación, se presenta el diseño metodológico que ordena y analiza los documentos seleccionados a fin de encontrar un rumbo que esclarezca la intención investigativa.

6.1. Diseño Metodológico

Para el análisis de programas se hace uso del enfoque metodológico de investigación educativa, propuesto por Sabarriego, M., Massot, I. y Dorio, I (2009). El cual orienta las acciones de los diferentes momentos de la investigación, los cuales involucran la identificación del objetivo, la indagación sobre el conocimiento científico y el reconocimiento de los diferentes tipos y modalidades de investigación educativa. En esa vía, el conocimiento científico que se genera en la investigación educativa ayuda a comprender, describir, analizar, resolver y mejorar las prácticas educativas.

Esta investigación de carácter evaluativo, se enmarca dentro del enfoque cualitativo para el análisis de programas. Lo anterior es posible a partir de la aplicación de cuatro componentes propuestos por Pérez (2000) como: contenidos a evaluar, recolección de datos, evaluación de la información y finalidad de los resultados. De acuerdo con los componentes analíticos, se realiza una selección de programas y su posterior evaluación a partir de la adaptación del Modelo de Escalas de Estimación de Pérez (2008).

Ahora bien, para el diseño de la evaluación se toman en cuenta las etapas que hacen parte del primer momento de la evaluación propuestas por Pérez (2000). Al considerar que el segundo momento responde a la puesta en marcha de un programa, permite seleccionar algunos elementos en particular o la generalidad de programas a evaluar. Esto último, permite

generar acciones de mejora o ajustes de manera preventiva a fin de lograr la optimización del programa o de alguno de sus componentes. De acuerdo con lo anterior las etapas que corresponden al segundo momento son: finalidad, metodología, información a recoger, criterios y decisiones.

A continuación, se presenta la escala de estimación para analizar los programas, con base en los siguientes criterios: adecuación al destinatario, adecuación al contexto, contenido, calidad técnica, evaluabilidad y viabilidad. Cada criterio cuenta con 10 indicadores de acuerdo a los siguientes grados de cumplimiento: Nulo (0), Bajo (1), Medio (2), Alto (3) Muy alto (4). En cada indicado se asigna una puntuación entre 0 y 4 puntos, para una estimación de 40 puntos en total.

6.2. Análisis de los programas

A continuación, se realizará en análisis de los programas de para la atención y educación para la primera infancia y las estrategias de carácter socioemocional.

1. El Programa Nacional "Cuna Más (PNCM) de Perú con la estrategia "Aprendo en Casa".
2. Programa Conozca a su Hijo (CASH) Chile con el programa "A.M.A.R – Educativo".
3. Programa Centros Comunitarios de Atención a la Primera Infancia (CCAPI) México – Estrategia "Un Buen Comienzo.
4. Programa Desarrollo Infantil en medio familiar (DIMF) Colombia - Estrategia "Mis manos te enseñan".

Para el análisis de los programas, se contó con la recuperación de la siguiente información: El primer lugar se indagó sobre el marco legal de cada uno de los programas. Con ello se busca definir las características de los servicios de educación inicial, el contexto poblacional y los fundamentos teóricos de los programas. En segundo lugar, se realiza la identificación del objetivo de cada programa, para poder establecer las necesidades a la cual responden los programas. En tercer lugar, se indaga sobre el funcionamiento de los programas, desde la conformación y estructura operativa por parte de las entidades administradoras del servicio, hasta la prestación de los servicios educativos por parte de los agentes educativos. En cuarto lugar, se consulta sobre las estrategias utilizadas por cada programa para el desarrollo socioemocional a partir de sus contenidos y mecanismos de seguimiento y evaluación.

Programa Nacional Cuna Más (PNCM) Perú y su estrategia aprendo en casa

De acuerdo a la evaluación, el programa obtiene una puntuación de 32/40 puntos. Presenta un muy alto grado de cumplimiento en los indicadores [1,2,3,4,5 y 7] Correspondientes a los criterios adecuación de los destinatarios, adecuación del contexto, contenido, calidad técnica. En alto cumplimiento está el indicador [9] sobre la capacitación del personal. En el grado de cumplimiento medio se encuentra los indicadores [6 y 8] correspondientes a los criterios de calidad, y variabilidad, que hace principal referencia a los registros y evidencias de evaluación y por último en nivel bajo se encuentra el indicador [10] el cual hace referencia al criterio de viabilidad en la continuidad del programa (Ver tabla 7).

Tabla 7. Escala de estimación para evaluación del programa “Cuna Más” Perú

Indicadores para el análisis de programas para la primera infancia que promueven el desarrollo socioemocional	Grado de Cumplimiento					Observaciones
	0	1	2	3	4	
Adecuación a los destinatarios						
1. El programa define las características, necesidades, carencias y demandas, detectadas en los niños y las familias					4	<i>El programa cuenta con referentes teórico y marco contextual</i>
Adecuación al contexto						
2. El programa promueve la cooperación con las familias y la comunidad.					4	<i>Se desarrolla en entorno familiar y comunitario</i>
Contenido						
3. El programa contiene información clara fundamentada que permita comprender la importancia del desarrollo de habilidades y competencias socioemocionales la formación de los niños en los niños y sus familias.					4	<i>Se fundamenta bajo la “Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia”</i>
4. Los contenidos recursos y materiales son relevantes y representativos de las diferentes dimensiones que abarca el modelo teórico socioemocional					4	<i>Cuenta con documentos oficiales de la secretaria de Educación.</i>
Calidad técnica						
5. El programa incluye información detallada y suficiente sobre los siguientes elementos: población destinataria, objetivos, contenidos, actividades, recursos (materiales y talento humanos)					4	<i>Se encuentra contenida en la guía para padres. “Buen Comienzo”</i>
6. El programa dispone de registro para el seguimiento de las estrategias socioemocionales implementadas			2			<i>Se encuentra implícita en la evaluación del desarrollo infantil</i>
7. Existe coherencia interna entre los objetivos del programa y las propuestas para el desarrollo del componente socioemocional en los niños y sus familias					4	<i>Se articulan los objetivos del plan nacional con los programas</i>
Evaluabilidad						
8. El programa cuenta un instrumento que permitan evaluar las acciones que promuevan el desarrollo de habilidades socioemocional en los niños y sus familias.			2			<i>Se integra de manera implícita con la evaluación general del programa</i>
Viabilidad						
9. Los responsables del desarrollo del programa están plenamente capacitados para ello.					3	<i>Agentes educativos comunitarios</i>
10. El programa presenta una proyección para su continuidad en distintos escenarios como la alternancia y la presencialidad.		1				<i>No se encuentra un documento oficial que responda a ello.</i>

Nota: Pérez, (2008, p. 20). Adaptado de la escala de estimación para la evaluación “inicial” de programas de educación socioemocional.

Programa “Conozca a su Hijo” (CASH) Chile y el programa de apoyo “A.M.A.R – Educativo”

De acuerdo a la evaluación, el programa obtiene una puntuación de 35/40 puntos. Al presentar muy alto grado de cumplimiento en los indicadores [1,2,3,4,5 y 7] Correspondientes a los criterios adecuación de los destinatarios, adecuación del contexto, contenido, calidad técnica. En grado de alto cumplimiento están los indicadores [8 y 9] que hace referencia a la evaluabilidad de los objetivos y la viabilidad en referencia a la idoneidad del personal. En grado bajo se encuentra a el indicador [6 y 10] relacionado con la viabilidad respecto a la continuidad (Ver tabla 8).

Tabla 8. Escala de estimación para evaluación del programa “Conozca a su Hijo”

Indicadores para el análisis de programas para la primera infancia que promueven el desarrollo socioemocional	Grado de Cumplimiento					Observaciones
	0	1	2	3	4	
Adecuación a los destinatarios						
1. El programa define las características, necesidades, carencias y demandas, detectadas en los niños y las familias					4	<i>El programa cuenta con referentes teórico y marco contextual</i>
Adecuación al contexto						
2. El programa promueve la cooperación con las familias y la comunidad.					4	<i>Se desarrolla en entorno familiar y comunitario</i>
Contenido						
3. El programa contiene información clara fundamentada que permita comprender la importancia del desarrollo de habilidades y competencias socioemocionales la formación de los niños en los niños y sus familias.					4	<i>Se fundamenta bajo la “Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia”</i>
4. Los contenidos recursos y materiales son relevantes y representativos de las diferentes dimensiones que abarca el modelo teórico socioemocional					4	<i>Cuenta con documentos oficiales de la secretaria de Educación.</i>
Calidad técnica						
5. El programa incluye información detallada y suficiente sobre los siguientes elementos: población destinataria, objetivos, contenidos, actividades, recursos (materiales y talento humanos)					4	<i>Se encuentra contenida en la guía para padres. “Buen Comienzo”</i>
6. El programa dispone de registro para el seguimiento de las estrategias socioemocionales implementadas		2				<i>Se encuentra implícita en la evaluación del desarrollo infantil</i>
7. Existe coherencia interna entre los objetivos del programa y las propuestas para el desarrollo del componente socioemocional en los niños y sus familias					4	<i>Se articulan los objetivos del plan nacional con los programas</i>
Evaluabilidad						
8. El programa cuenta un instrumento que permitan evaluar las acciones que promuevan el desarrollo de habilidades socioemocional en los niños y sus familias.					3	<i>Se integra de manera implícita con la evaluación general del programa</i>
Viabilidad						
9. Los responsables del desarrollo del programa están plenamente capacitados para ello.					3	<i>Agentes educativos comunitarios</i>
10. El programa presenta una proyección para su continuidad en distintos escenarios como la alternancia y la presencialidad.		2				<i>Se encuentra en construcción</i>

Nota: Pérez, (2008, p. 20). Adaptado de la escala de estimación para la evaluación “inicial” de programas de educación socioemocional.

Programa: Centros Comunitarios de Atención a la Primera Infancia (CCAPI) México – Estrategia “Un Buen Comienzo”

De acuerdo a la evaluación, el programa obtiene una puntuación de 35/40 puntos. Presenta muy alto grado de cumplimiento en los indicadores [1,2,3,4,5 y 9] Correspondientes a los criterios adecuación de los destinatarios, adecuación del contexto, contenido, calidad técnica. En grado alto cumplimiento están los indicadores (7,8 y 10) que hace referencia a criterio de calidad frente a la correspondencia de los objetivos, evaluabilidad y viabilidad respecto a la continuidad. En el grado de cumplimiento medio se encuentra el indicador (6) sobre la aplicación de registro de seguimiento de las estrategias socioemocionales (Ver tabla 9).

Tabla 9. Escala de estimación para evaluación del programa: (CAIC) México “Buen Comienzo”

Indicadores para el análisis de programas para la primera infancia que promueven el desarrollo socioemocional	Grado de Cumplimiento					Observaciones
	0	1	2	3	4	
Adecuación a los destinatarios						
1. El programa define las características, necesidades, carencias y demandas, detectadas en los niños y las familias					4	<i>El programa cuenta con referentes teórico y marco contextual</i>
Adecuación al contexto						
2. El programa promueve la cooperación con las familias y la comunidad.					4	<i>Se desarrolla en entorno familiar y comunitario</i>
Contenido						
3. El programa contiene información clara fundamentada que permita comprender la importancia del desarrollo de habilidades y competencias socioemocionales la formación de los niños en los niños y sus familias.					4	<i>Se fundamenta bajo la “Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia”</i>
4. Los contenidos recursos y materiales son relevantes y representativos de las diferentes dimensiones que abarca el modelo teórico socioemocional					4	<i>Cuenta con documentos oficiales de la secretaria de Educación.</i>
Calidad técnica						
5. El programa incluye información detallada y suficiente sobre los siguientes elementos: población destinataria, objetivos, contenidos, actividades, recursos (materiales y talento humanos)					4	<i>Se encuentra contenida en la guía para padres. “Buen Comienzo”</i>
6. El programa dispone de registro para el seguimiento de las estrategias socioemocionales implementadas			2			<i>Se encuentra implícita en la evaluación del desarrollo infantil</i>
7. Existe coherencia interna entre los objetivos del programa y las propuestas para el desarrollo del componente socioemocional en los niños y sus familias				3		<i>Se articulan los objetivos del plan nacional con los programas</i>
Evaluabilidad						
8. El programa cuenta un instrumento que permitan evaluar las acciones que promuevan el desarrollo de habilidades socioemocional en los niños y sus familias.				3		<i>Se integra de manera implícita con la evaluación general del programa</i>
Viabilidad						
9. Los responsables del desarrollo del programa están plenamente capacitados para ello.					4	<i>Agentes educativos comunitarios</i>
10. El programa presenta una proyección para su continuidad en distintos escenarios como la alternancia y la presencialidad.				3		<i>No se encuentra un documento oficial que responda a ello.</i>

Nota: Pérez, (2008, p. 20). Adaptado de la escala de estimación para la evaluación “inicial” de programas de educación socioemocional.

Programa “Desarrollo Infantil en medio Familiar” Colombia y la estrategia “Mis manos te enseñan”.

El programa obtiene una puntuación de 32/40 puntos. Presenta muy alto grado de cumplimiento en los indicadores [1,2,3,4,5 y 7] en los criterios de adecuación a los destinatarios y contexto, contenido y calidad técnica. Presenta alto cumplimiento en el indicador (9) del criterio viabilidad respecto a la capacitación de los responsables. En grado medio están los indicadores [6 y 8] frente al criterio de calidad técnica en la aplicación de registro de seguimiento y al criterio de evaluabilidad. En grado de bajo cumplimiento está el criterio de viabilidad, en referencia a la continuidad y proyección del programa (Ver tabla 10).

Tabla 10 Escala de estimación para evaluación del Programa DIMF Colombia “Mis Manos te enseñan”

Indicadores para el análisis de programas para la primera infancia que promueven el desarrollo socioemocional	Grado de Cumplimiento					Observaciones
	0	1	2	3	4	
Adecuación a los destinatarios						
1. El programa define las características, necesidades, carencias y demandas, detectadas en los niños y las familias					4	<i>El programa cuenta con referentes teórico y marco contextual</i>
Adecuación al contexto						
2. El programa promueve la cooperación con las familias y la comunidad.					4	<i>Se desarrolla en entorno familiar y comunitario</i>
Contenido						
3. El programa contiene información clara fundamentada que permita comprender la importancia del desarrollo de habilidades y competencias socioemocionales la formación de los niños en los niños y sus familias.					4	<i>Se fundamenta bajo la “Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia”</i>
4. Los contenidos recursos y materiales son relevantes y representativos de las diferentes dimensiones que abarca el modelo teórico socioemocional					4	<i>Cuenta con documentos oficiales de la secretaria de Educación.</i>
Calidad técnica						
5. El programa incluye información detallada y suficiente sobre los siguientes elementos: población destinataria, objetivos, contenidos, actividades, recursos (materiales y talento humanos)					4	<i>Se encuentra contenida en la guía para padres. “Buen Comienzo”</i>
6. El programa dispone de registro para el seguimiento de las estrategias socioemocionales implementadas			2			<i>Se encuentra implícita en la evaluación del desarrollo infantil</i>
7. Existe coherencia interna entre los objetivos del programa y las propuestas para el desarrollo del componente socioemocional en los niños y sus familias					4	<i>Se articulan los objetivos del plan nacional con los programas</i>
Evaluabilidad						
8. El programa cuenta un instrumento que permitan evaluar las acciones que promuevan el desarrollo de habilidades socioemocional en los niños y sus familias.			2			<i>Se integra de manera implícita con la evaluación general del programa</i>
Viabilidad						
9. Los responsables del desarrollo del programa están plenamente capacitados para ello.					3	<i>Agentes educativos comunitarios</i>
10. El programa presenta una proyección para su continuidad en distintos escenarios como la alternancia y la presencialidad.		1				<i>No se encuentra un documento oficial que responda a ello.</i>

Nota: Pérez, (2008, p. 20). Adaptado de la escala de estimación para la evaluación “inicial” de programas de educación socioemocional.

7. Resultados. Análisis de los programas para la primera infancia.

Para dar cumplimiento a los objetivos propuestos se presenta a continuación los resultados del análisis de los programas, teniendo como base los criterios presentados y sus respectivos indicadores.

Adecuación a los destinatarios

Los programas de manera general cumplen con un muy alto grado de cumplimiento frente a este criterio. Lo cual corresponde a que los programas definen sus características claramente en los documentos oficiales, sobre el tipo de población a quien van dirigidos. Por otra parte, en los lineamientos de las políticas públicas dejan en claro las necesidades, carencias y demandas de acuerdo a sus criterios estadísticos provenientes de reportes e informes. El diseño de los programas muestra la situación actual de los niños, las familias y la necesidad de incorporar contenidos o estrategias para la formación y el desarrollo socio emocional.

Adecuación al contexto

Para el análisis de este criterio, es importante la fundamentación sobre las distintas modalidades de atención y su relación con los territorios. Por ello se define el tipo de entorno a fin de establecer un contexto que permita ser evaluado de acuerdo a sus características afines al entorno comunitario y familiar. Por lo anterior, el análisis de los esquemas de atención y la aplicación de los contenidos, relacionados con el componente socioemocional deja entrever la participación y cooperación entre la familia y la comunidad, desde el distinto enfoque de atención (virtual, semi-presencial, domiciliaria o grupal) en consecuencia, el grado de cumplimiento es muy alto.

Contenido

Los contenidos y recursos que se encuentran el interior de los programas y las estrategias establecen claramente enfoques teóricos y científico, que fundamenta la importancia de los elementos expuestos en el marco teórico como: la dimensión socioemocional, la Inteligencia emocional, la educación emocional, las competencias socioemocionales y los conceptos de marco del "CASEL". Estos temas fueron adaptados según el nivel o etapa de desarrollo de los niños y al contexto de la familia. Por otra parte, el material para la formación de agentes

educativos, así como las guías para las familias, fueron elaboradas de acuerdo a las particularidades del contexto y cultura, que permita comprender la importancia del desarrollo de habilidades y competencias socioemocionales en la formación de los niños en los niños y sus familias. Por ello este criterio muestra un grado muy alto de cumplimiento

Calidad técnica

Para el criterio de calidad es preciso analizar los tres indicadores, ya que presenta distinciones en su grado de cumplimiento.

Frente al diseño de los programas y las estrategias, el indicador presenta un grado muy alto de cumplimiento. Teniendo en cuenta la revisión del marco general de los programas, se encuentra de manera implícita contenidos que hacen referencia al desarrollo socioemocional, y se traduce en el diseño de estrategias o la adición a programas, que entran a reforzar el componente socioemocional. Adicionalmente las unidades de atención desarrollan dinámicas formativas en: los encuentros grupales, domiciliarios o por contacto telefónico. Las intervenciones son apoyadas por equipos interdisciplinarios y para la atención virtual se hace uso de los recursos web, comunicación telefónica, programas radiales o por herramientas de mensajería instantánea.

En relación con los registros de seguimiento por parte de los agentes educativos encargados de las modalidades de atención. Se presenta un grado de estimación medio, al encontrar que solo un programa cuenta con un registro o instrumento de seguimiento. Los demás cuentan con un seguimiento en el que se incluye aspectos relacionados con el componente socioemocional.

De acuerdo con el indicador que hace referencia a la coherencia de los objetivos en relación con las propuestas para de carácter socioemocional en los niños. Se observa un alto grado de cumplimiento de manera general. La razón corresponde a los lineamientos generales que hacen referencia al desarrollo socioemocional como parte de la formación integral de los niños.

Evaluabilidad

Uno de los indicadores que presenta mediano de cumplimiento, Se ubica en la evaluación de los objetivos específicos sobre los contenidos que hacen referencia a las acciones que promuevan el desarrollo de habilidades socioemocional en los niños. Estas se determinan en

relación con los instrumentos o criterios, los cuales no están de forma detallada en los programas. Vale la pena tener en consideración que la no existencia de un instrumento de evaluación de los contenidos de carácter socioemocional, no quiere decir que no se esté evaluando, teniendo en cuenta que los contenidos de carácter socioemocional están integrados junto con las demás dimensiones del desarrollo. Por ende, no es la única forma de evaluarlo.

Viabilidad

Los indicadores correspondientes a la viabilidad se dividen en dos: por un lado, está el indicador que hace referencia a la cualificación de los agentes educativos. Por tanto, el grado de cumplimiento es alto. Esto hace referencia al rol y que ocupa los agentes educativos como líderes del territorio, bajo un modelo de educación popular en donde la comunidad se integra y aprende manera conjunta, y construyen conocimiento que les ayuda a transformar su realidad. Adicionalmente los programas señalan la importancia de la articulación con otros sectores y profesionales para la formación de los agentes, por otro lado, la formación de las familias.

Este indicador presenta un nivel de cumplimiento bajo en respuesta a dos consideraciones. La primera se relaciona con las condiciones que posibilitaron la adaptación del programa al modelo de alternancia o semi-presencialidad, y la segunda tiene que ver con las proyecciones del programa o decisiones a futuro para el retorno a la presencialidad. Al no presentar un grado nulidad en el cumplimiento al establecer que la apertura de los servicios no necesariamente considera un replanteamiento de los programas. Contrario a ello se considera que existe una propuesta por parte de los gobiernos.

8. Conclusiones, recomendaciones y prospectiva.

A continuación, se presentan las conclusiones de este trabajo fin de Máster, las cuales giran alrededor de los siguientes puntos: la capacidad de repuesta de acuerdo a la situación presentada, el cumplimiento de los objetivos frente al análisis de los programas y los resultados del mismo. Por otra parte, se desarrollarán una serie de reflexiones sobre las principales limitaciones y dificultades que se presentaron durante la elaboración del trabajo, así como una serie de propuestas de mejora. Finalmente ahondaremos sobre el futuro de la investigación frente a una posibilidad continuidad de este trabajo.

Sobre la capacidad de respuesta de este trabajo frente a la inquietud planteada, la cual tiene que ver con las dificultades en la selección de los conceptos, esto generó el replanteamiento de los contenidos de la investigación, obligando a realizar modificaciones en los objetivos y con ello la estructura en general del trabajo. Como resultado hemos obtenido un trabajo aplicable, fiable, coherente y elaborado con rigor, de manera que pueda servir como material para posteriores investigaciones, o quizás como parte de un trabajo de mayor envergadura, que implique un seguimiento al desarrollo de los programas y la mejora en lo que respecta a la implementación del componente socioemocional.

Por otra parte, los aportes a nivel teórico que incluyen este trabajo permitieron recoger los elementos necesarios que fundamentan los programas como: La dimensión socioemocional desde los aportes de Bisquerra, Goleman y Gardner. A partir ello se logró identificar al interior de los programas la importancia de la familia y los agentes educativos, tanto en la formación de competencias socioemocionales como el desarrollo de habilidades socioemocionales en los programas para la atención a primera infancia, partiendo de un enfoque basado en fundamentos psicopedagógicos y su aplicabilidad en los servicios de educación inicial en el contexto comunitario.

Basados en esa comprensión de la psicopedagogía y sus aplicaciones en diversos contextos, los cuales requieren de suficiente información sobre el marco legal de la primera infancia y con ello la creación de planes, programas y proyectos, cuyo fin es garantizar el desarrollo integral, partiendo de este punto hemos logrado identificar, la forma como, cada país construye un marco conceptual propio y a su vez organiza los procesos de atención de manera distinta entre unos y otros. De ahí la necesidad de explicar cada una de las modalidades de

atención y como se entiende la educación de emergencia ya sea como multimodal, mixta o en alternancia.

De acuerdo al cumplimiento de los objetivos propuestos en la presente investigación se puede concluir que, nuestra investigación supone un esfuerzo por mostrar un panorama sobre los programas de carácter socioemocional y la aplicación de los contenidos desarrollados durante el Master, que permitieron ubicar al psicopedagogo dentro de un marco real y en un contexto diferente a la escuela, en donde, además emergió el descubrimiento de nuevos conceptos y definiciones que posibilitaron ampliar la mirada sobre un mejor entendimiento del sistema educativo, todo ello a partir del estudio de sus distintas modalidades, enfoques y metodologías. En ese sentido, esta investigación privilegió el componente socioemocional en la primera infancia, a fin de mostrar cómo se integran dichos contenidos en los programas y así mismo encontrar los criterios para diseñar una evaluación.

Por otra parte, este trabajo trajo consigo grandes aportaciones conceptuales como la alternancia. Dado que este concepto fue usado durante la emergencia sanitaria en el año 2020 como una alternativa para ofrecer los servicios educativos, convidando los tiempos entre la virtualidad y la presencialidad. En este sentido se creía tener una clara definición sobre lo que es la alternancia, y eso hizo, que desde un inicio se planteara este concepto bajo un entendimiento equivoco. Pero gracias a las aportaciones de Pere Puig-Calvó sobre su origen y significado, como un modelo más cercano a la orientación vocacional y profesional en el contexto de ruralidad con un enfoque de educación para el trabajo. Ello genero una oportunidad para futuras investigaciones y debates sobre este tema y sus grandes posibilidades dentro del campo de la psicopedagogía.

Por otra parte, una de las grandes limitaciones de la investigación fue el no lograr encontrar en los programas un instrumento para la evaluación y seguimiento de carácter específico del componente socioemocional. Basados en estos hallazgos se podría recomendar la elaboración de un programa o un protocolo que incluya un registro observacional, que permita identificar criterios suficientes para avanzar en este tema, desde un enfoque de investigación e innovación, por parte de los agentes implicados en la elaboración y ejecución de los programas.

A modo de síntesis, los aportes teóricos proporcionados por los contenidos del Máster en Psicopedagogía fueron determinantes desde el momento que se generó la inquietud por los

programas socioemocionales y en los procesos de prevención e intervención temprana, y con ello la manera como se podría realizar un planteamiento de la investigación con ayuda de los aportes desde el área de medición, investigación e innovación. Así mismo fueron tenidos en cuenta los contenidos de familia, asesoramiento, educación para la salud, atención psicoeducativa, intervención temprana para la construcción de los apartados relacionados con el componente socioemocional, los agentes implicados, infancia y educación comunitaria. Además, se contó con los aportes para el análisis de programas encontrados en el curso de evaluación diagnóstica Y finalmente la aplicación de las herramientas para la organización de la información y consulta en diversos canales web incluido en los contenidos de materiales curricular.

Una parte esencial de este trabajo fue el diseño de la metodología de investigación desde el enfoque evaluativo de Bisquerra y en el diseño del protocolo de evaluación de Pérez Juste y Juan Pérez.

Es preciso señalar que, en nuestra investigación realizamos únicamente el análisis de cuatro programas desarrollados en Latinoamérica. Esto podría ser mejorado ampliando un mayor número de países en un rango de tiempo mayor con el fin de evaluar los posibles cambios y mejoras en la implementación de dichos programas. Por otro lado, el tratamiento de los datos obtenidos requeriría de la aplicación de diferentes instrumentos como: matrices y escalas de estimación, que profundicen más sobre la eficacia, eficiencia, calidad e impacto ya sea, en los actuales programas o en futuros desarrollos, teniendo presente el componente socioemocional.

Tras la realización de este trabajo se identificaron las siguientes dificultades: en primer lugar, concretar y sintetizar la información en los diferentes apartados, de manera que se obtuviera un material suficiente en la parte teórica y contextual, que nos permitiera así ubicar al lector de manera congruente. En segundo lugar, lograr diseñar un texto que responda fielmente a los parámetros estético y normativos de acuerdo a los estándares de calidad exigidos por la Universidad Internacional de la Rioja. En tercer lugar, tenemos la construcción de cada uno de los apartados y con ello la selección y estudio de la información que realmente fuese la más pertinente para nuestro trabajo. En cuarto lugar, la dificultad a la hora de realizar la búsqueda de información sobre los programas, al encontrar un base de datos robusta y al mismo tiempo escasa información sobre los contenidos asociados al componente

socioemocional. Y por último el diseño del protocolo para la evaluación y sus criterios, debieron ser ajustados para que respondiera a los contenidos de carácter socioemocional al interior de los programas al no contar con un programa específico en esta área.

Respecto a las perspectivas de futuro, con ánimo de continuar en el desarrollo de nuevas investigaciones a partir de este trabajo podría incluirse un análisis de la manera como se realiza el seguimiento y evaluación al componente socioemocional dirigidos a diferentes grupos poblacionales, que podrían formar parte de un programa, ya sea para la formación o adquisición de competencias socioemocionales, incluyendo las del campo empresarial. Sumado a ello la implementación de herramientas tecnológicas para el diseño de aplicaciones que permitan realizar el seguimiento y evaluación de las acciones, todo ello con el objetivo de fundamentar la relevancia de la educación socioemocional, como un factor de prevención y educación dentro del campo de estudio de la psicopedagogía.

En concordancia con lo anterior se puede afirmar que el aumento en la producción académica sobre el tema de la educación socioemocional posterior a la emergencia sanitaria pone a la psicopedagogía en relevancia, por esta razón, uno de los retos en Colombia es promover la investigación y la producción académica en esta área, partiendo de la conformación de semilleros, hasta el diseño de material y recursos aplicables a los distintos escenarios, todo ello desde el enfoque socioemocional. Con esto se busca, en primer lugar, señalar la relevancia la importancia de la psicopedagogía, y, en segundo lugar, estimular la producción académica. Por tanto, este trabajo podría ser parte de una propuesta para la construcción de un programa de educación socioemocional a nivel nacional.

Finalmente, se hace una reflexión sobre la necesidad de fomentar la investigación en el área de la psicopedagogía y el fortalecimiento de los programas socioemocionales en países como Colombia, el cual se encuentra en medio de un escalonamiento del conflicto armado, desplazamiento, corrupción y desigualdad social. Y la actual crisis entre Rusia y Ucrania. Por ello, es preciso fortalecer los programas socioemocionales a nivel regional y mundial, con el firme propósito de generar espacios de reflexión, reconciliación, empatía, resiliencia y desarrollo humano, teniendo como premisa que “la naturaleza ha encontrado con la emoción un mecanismo sabio, eficiente, capaz de mantener a todos los seres vivos unos frente a otros” Mora (2012, p. 16).

Referencias bibliográficas

- Ander, E. Aguilar, M. (2005). *Como elaborar un proyecto: Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. (18.a ed.). Lumen humanitas. <https://n9.cl/mxuv>
- Anderson, J. (2016). *Sistematización del Programa Nacional Cuna Más*. Informe de evaluación. Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social, Gobierno de Perú, <https://n9.cl/jjzfmj>
- Armus, M., Duhalde, C., Oliver, Mónica., y Woscoboinik, N. (2012). *Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia*. UNICEF-Fundación Kaleidos. <https://n9.cl/8kf0u>
- Avellaneda, D. y Elizondo, N. (2021). Implementación de políticas educativas en contexto de la pandemia de Covid-19 en Chile y Colombia. En Neri, J., (Eds.), *Efectos sociales, económicos y de la salud ocasionados por la pandemia del COVID19. Impactos en empresas, actividades económicas, gobierno y grupos vulnerables* (1 ed., Vol. 8, pp. 321 341). Editorial Plaza y Valdés, México. <https://onx.la/cefd2>
- Baquero, R. (1997). La teoría Socio-histórica. En Carretero, M.(cate). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*, (p.3). Aique Editor, Argentina. <https://n9.cl/honht>
- Bisquerra, R. (2003) Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra, R. (2012). Introducción. En Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones?: La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 8-13). Hospital Sant Joan de Déu, España. <https://n9.cl/53zlg>
- Bowlby, J. (2014). *Vínculos afectivos Formación, desarrollo y pérdida*. (p. 7) Morata, Madrid. [https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Bowlby.VinculosAfectivos.PR .pdf](https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Bowlby.VinculosAfectivos.PR.pdf)
- Camargo, C., Pinzón, G. (2012). La promoción de la salud en la primera infancia: evolución del concepto y su aplicación en el contexto internacional y nacional. *Revista de la Facultad de Medicina Universidad Nacional de Colombia*. 60(1), 62-74. <https://n9.cl/jh0td>
- Centro de Apego & Regulación Emocional-CARE, (2020). Programa A.M.A.R – educacional: Para el fomento del aprendizaje Socioemocional a través del vínculo de Apego. Chile Crece contigo. Gobierno de Perú. <https://n9.cl/hd2mq>
- Constitución Política de Colombia [Const]. (1991), Art. 6, 22, 42. 7 de julio de 1991 (Colombia).

<http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Documents/Constitucion-Politica-Colombia.pdf>

Campo, A. (2010). *Primera infancia: Una mirada desde la Neuroeducación*. (p. 48).

Organización de los Estados Americanos OEA, <https://n9.cl/7s3uo>

Espinal, I., Gimeno, A. y González, F. (2006). El enfoque sistémico en los estudios sobre la familia. *Revista internacional de sistemas*, 14(4), 21-34. <https://n9.cl/2dvlg>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). Las respuestas educativas nacionales frente a la COVID-19El: Panorama de América Latina y el Caribe. <https://n9.cl/qdhhbg>

Fujimoto, G. (2011). El futuro de la educación iberoamericana: ¿es la no escolarización una alternativa?. En Palacios, J. y Castañeda, E. (Ed.), *La primera infancia (0-6 años) y su futuro* (p. 109). Fundación Santillana y Organización de los Estados Americanos.

<https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140387001.pdf>

Gardner, H. (2001). *Estructuras de la Mente*. (6ª Ed, vol. 1). Fondo de Cultura Económica. México. <https://n9.cl/85sg>

Gobierno de Chile (s.f.) Programas que componen ChCC. Chile Crece contigo. <https://www.crececontigo.gob.cl/acerca-de-chcc/programas/>

Gobierno de Chile (s.f.) Programas Conozca su Hijo CASH. <https://n9.cl/tka65>

Gobierno de Colombia (2013). Estrategia de atención integral a la primera Infancia Fundamentos políticos, técnicos, gestión de cero a siempre. Presidencia de la República. <https://n9.cl/m0zn2>

Gobierno de Perú (s.f.). Contenidos de Cuna más Digital. Programa Nacional Cuna Mas. <https://www.gob.pe/institucion/cunamas/campa%C3%B1as/2783-cuna-mas-digital>

Goleman, D. (2013). *El cerebro y la inteligencia emocional: Nuevos descubrimientos*. (1ª ed., p. 19) S.A. Ediciones B. Madrid. <https://n9.cl/wx1uu>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF. (2020a). Mis manos te enseñan “Experiencia de cuidado y crianza en el hogar, en tiempos de coronavirus”. Gobierno de Colombia. <https://cutt.ly/HOuokSA>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF. (2020b). Informe de Gestión 2020. p. 42. Gobierno de Colombia.

https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/informe_de_gestion_icbf_2020.pdf

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF. (2020c). Anexo para la prestación de los servicios de educación inicial del ICBF, ante la declaración de emergencia sanitaria establecida por el gobierno nacional de Colombia por causa del COVID - 19. p. 1. Gobierno de Colombia. <https://n9.cl/ycjuz>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF. (2021). Manual Operativo Modalidad Familiar para la Atención a la Primera infancia. Gobierno de Colombia. <https://cutt.ly/KOuoyi2>

Junta Nacional de Jardines Infantiles (2017). Avance en el cumplimiento de metas. Programa Conozca a su Hijo (CASH). Gobierno de Chile.

https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/cl_1091.pdf

Junta Nacional de Jardines Infantiles (2020). Modalidad Educativa Conozca a Su Hijo (CASH). Gobierno de Chile.

https://www.iunji.gob.cl/wp-content/uploads/2020/08/jardin_cash.pdf

Lanteri, L. y Nambiar, M. (2012). La experiencia de la educación emocional en las aulas de Nueva York. En Bisquerra, R. (Coord.), ¿Cómo educar las emociones?: La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia (pp. 70-82). Hospital Sant Joan de Déu, España. <https://n9.cl/53zlg>

Ley 1804 de 2016. Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. 2 de agosto de 2016. D. O. No. 49.953 820. Gobierno de Colombia.

https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm

Ley general de prestación de servicios para la atención, cuidado y desarrollo integral infantil. 25 de junio 2018. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 24 de octubre de 2011. Gobierno de México.

https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGPSACDII_250618.pdf

Lewis, M. (2013). *The rise of consciousness and the development of emotional life*. Nueva York: Guilford Publications.

Marco de SEL de CASEL. (2021). ¿Cuáles son las áreas de competencias principales y dónde se promueven? <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-Wheel-Spanish.pdf>

Mattioli, M. (2019) Análisis Comparativos de políticas de educación: Los servicios de atención y educación de la Primera Infancia en América Latina. UNESCO. <https://n9.cl/g5mfi>

Martínez, A. y Soto de la Rosa, A. (2012). Programas para el cuidado y el desarrollo infantil temprano en los países del sistema de la integración centroamericana (SICA) de su configuración actual a su implementación óptima. CEPAL. <https://n9.cl/sntrd>

Mesa, P. y Rendón, M. (2020). Crianza, educación socioemocional y práctica educativa en la perspectiva de agentes educativos de un jardín infantil del programa Buen Comienzo. *Revista Uni-pluriversidad*, 20 (2).

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7896127>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014). Documento N° 20: El sentido de la educación inicial. Gobierno de Colombia. <https://n9.cl/2c9e4>

Ministerio de Educación Nacional (2018). Orientaciones pedagógicas y para la cualificación del talento humano para la educación inicial y preescolar. Gobierno de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2020a). Lineamientos para la prestación del servicio de educación en casa y en prespecialidad bajo el esquema de alternancia y la implementación de prácticas de bioseguridad en la comunidad Educativa, pp. 1-8. Gobierno de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-399094_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2020b), Anexo 10. Orientaciones para el retorno gradual y progresivo a la presencialidad bajo el esquema de alternancia de las niñas y niños de 2 a 5 años a los escenarios de educación inicial y preescolar, p. 1. Gobierno de Colombia. <https://n9.cl/tppes>

Ministerio de Educación Nacional. (2020c). Aislamiento preventivo ¡Juntos en casa lo lograremos muy bien! Gobierno de Colombia

https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-394181_recurso_4.pdf

Ministerio de Educación Nacional (s.f.). ¿Quiénes son los agentes educativos? Gobierno de Colombia. <https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177854.html>

- Miranda, F. (2021, febrero 3). El regreso a las aulas. Diario Portafolio. <https://n9.cl/9td3u>
- Mora, R. (2012). ¿Qué son las emociones? En Bisquerra, R. (Coord.), ¿Cómo educar las emociones?. *La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 14-23). Hospital Sant Joan de Déu, España. <https://n9.cl/53zlg>
- Sabarriego, M., Massot, I. y Dorio, I. (2009). Métodos de investigación cualitativa en Bisquerra, R. (Ed) Metodología de la Investigación educativa. (2ª ed., Vol. 4, pp. 293- 328). Editorial Muralla S.A. Madrid. <https://n9.cl/cbv70>
- Secretaría de Educación Pública de México (2019). Guía para madres y padres. El desarrollo socioemocional: la base del bienestar. Educación inicial: un buen comienzo. Gobierno de México. <https://n9.cl/aj3pc>
- Secretaría de Educación Pública de México (2020). Manual para la organización y funcionamiento de los Centros Comunitarios de Atención a la Primera Infancia. Educación inicial: un buen comienzo. Gobierno de México. <https://n9.cl/wkhog>
- Secretaría de Educación pública de México (2017). Educación Inicial: Un buen comienzo. Programa para la educación de las niñas y los niños de 0 a 3 años: Aprendizajes clave para la educación inicial. Gobierno de México. <https://n9.cl/bf2ux>
- Organización Mundial de la Salud. (2018). Recomendaciones de la OMS sobre atención prenatal para una experiencia positiva del embarazo. <http://www.clap.ops-oms.org/publicaciones/9789275320334esp.pdf>
- Pérez, J. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa. ISSN. 1696-2095.15, 6 (15), 523-546. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1285/1355>
- Pérez, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. Revista de Investigación Educativa, 18 (2), 261-287. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121001/113691>
- Puig, C. (29 de mayo de 2020). Pedagogía de la Alternancia en la Educación Rural. [Discurso][Archivo de video]. Facultad de Educación y Pedagogía - FEP. <https://www.youtube.com/watch?v=Bu8yLFq3R6I>

- Quintanilla, L. (2018). La relación entre emoción, cognición y conciencia en las teorías del desarrollo emocional. En Giménez, M. Quintanilla, L. (coord.) *Desarrollo emocional en los primeros años de vida*, (pp. 14-43). Editorial Pirámide. <https://n9.cl/a7ydg>
- Rappoport, S., Rodríguez, M. y Bressanello, M. (2021). Enseñar en tiempos de Covid-19: Una guía teórico-práctica para docentes de primera infancia. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378826>
- Roth, A. (2002). Políticas Públicas: Formulación, implementación y evaluación. Editorial Aurora. https://polpublicas.files.wordpress.com/2016/08/roth_andre-politicas-publicas-libro-completo.pdf
- Roth, A. (2010). ¿Política, programas o proyectos? Boletín: Política Publica Hoy. Departamento Administrativo de Planeación. (8), 6-7.
https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/sinergia/documentos/boletin_politica_publica_hoy_08.pdf
- Ruiz, G. (2020). Covid-19: pensar la educación en un escenario inédito. *Revista mexicana de Investigación educativa*. 25 (85), 229-237.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000200229
- Saavedra, C., Marín, A., Andrade, E., Peñailillo, L. (2012). Lineamientos de Acción y Coordinación. Sistema de Protección Integral a la Infancia Chile Crece Contigo - Servicio Nacional de Menores.
https://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2015/11/protocolo-chcc_sename-OK.pdf
- Torras, M. (2021). Emergency Remote Teaching: las TIC aplicadas a la educación durante el confinamiento por COVID-19. Innoeduca. *International Journal of Technology and Educational Innovation*, 7(1), 122-136.
<https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i1.9079>
- Torres, A. (2014) Viejos y nuevos sentidos de comunidad en la educación popular. Educación de adultos y desarrollo. *DVV International*, 81(1), 4-9.
<https://www.corteidh.or.cr/tablas/r34613.pdf>

Vaello, J., Vaello, O. (2018). Competencias socioemocionales del profesorado. *Participación educativa*, 5(8), 93-104. <https://n9.cl/y1j3f>

Vygotsky, L. (1987). *Historia del desarrollo de las Funciones Psicológicas Superiores*. La Habana: Ed. Científico- Técnica.

Villalpando, I. (2020). La escuela mexicana ante la pandemia: Diagnóstico y escenarios posibles. *Faro educativo, Apunte de Política*. 9, 7(6).

<https://faroeducativo.iberomexico.mx/wp-content/uploads/2020/04/Apuntes-de-politica-9b.pdf>

Zubiría, J. (2020, julio 14). ¿A qué escuela volveremos? *Diario el Espectador*. <https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/julian-de-zubiria-samper/a-que-escuela-volveremos-column/>

Zúñiga, M. (2020). “La comunidad del Siglo XXI. Un marco interpretativo desde el Trabajo Social”. *Cuadernos de Trabajo Social*, 33 (2), 197-219.

<https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/64416/4564456553894>

Zúñiga, M., Arrieta, F. (2021). Analizando la función de la comunidad en el sistema de organización social de los cuidados en Euskadi. *Revista de Servicios Sociales*, ISSN 1134-7147, (74), 65-82

http://www.zerbitzuan.net/documentos/zerbitzuan/Analizando_funcion_comunidad.pdf