

**ACCIONES EDUCATIVAS QUE REALIZAN LAS AGENTES  
EDUCATIVAS PARA LA ATENCIÓN INTEGRAL DE NNA EN UN  
CENTRO RESTABLECEDOR DE DERECHOS CORPORACIÓN CASA DE  
MARÍA Y EL NIÑO CENTRO DE ADOPCIONES -C.C.M.Y.N.C.A.**

**Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación**

**Autora**

**Eliana Yamile Góez Luna**

**Asesores**

**Jorge Ivan Correa Alzate**

**Patricia Parra Moncada**

**Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia**

**Facultad de Educación y Ciencias Sociales**

**Maestría en Educación**

**Ámbito Poblaciones Vulnerables**

**Grupo de investigación: Senderos**

**Medellín**

**Colombia**

**2017**

## Acta de aprobación



### ACTA DE APROBACIÓN DE TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN

TECNOLÓGICO DE ANTIOQUIA. INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES

El Consejo de Facultad Educación y Ciencias Sociales, según consta en el acta N° 07 del 20 de junio, declara aprobado el requisito para optar al título de MAGISTER EN EDUCACIÓN correspondiente al trabajo de grado **ACCIONES EDUCATIVAS QUE REALIZAN LAS AGENTES EDUCATIVAS PARA LA ATENCIÓN INTEGRAL DE NNA EN UN CENTRO RESTABLECEDOR DE DERECHOS CORPORACIÓN CASA DE MARÍA Y EL NIÑO CENTRO DE ADOPCIONES -C.C.M.Y.N.C.A.**; presentado por **Eliana Yamile Góez Luna**; los pares asignados Julia Victoria Escobar Londoño y Diana Alejandra Aguilar Rosero verificaron el cumplimiento de condiciones del informe de investigación y Nadia Milena Henao Garcia aprueba la socialización en acto público realizada en el "cuarto Simposio de Investigación Aportes a la comprensión de la vulnerabilidad educativa y social", realizada el 26 de mayo de 2017.

Para constancia, firman en Medellín a los 22 días del mes de junio de 2017

  
**JULIO ANDRÉS GIRALDO SOTO**  
Decano  
Facultad de Educación y Ciencias Sociales

  
**JUAN PABLO SUÁREZ VALLEJO**  
Coordinador Programa de Maestría

Calle 78B N° 72A - 220 - A.A 011421 - Conmutador: 454 70 00 - Fax: 454 70 50  
[www.tdea.edu.co](http://www.tdea.edu.co) - [tecnologico@tdea.edu.co](mailto:tecnologico@tdea.edu.co)  
Medellín-Colombia



*Educación sin Fronteras*

# Contenido

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	11
1.1. Investigación antecedente.....	11
1.2 Formulación del problema.....	27
1.3 Objetivos .....	32
1.3.1. Objetivo General.....	32
1.3.2 Objetivos específicos.....	32
1.4. Justificación .....	32
2 MARCO CONCEPTUAL.....	36
2.1 Acción docente.....	36
2.2. Formar desde el restablecimiento de los derechos. ....	43
2.2.1 Acogimiento Residencial.....	45
2.3. Atención integral .....	51
3.1 DISEÑO METODOLÓGICO .....	54
3.2 Plan de análisis .....	57
Criterios de confiabilidad o representatividad a considerar en y para la transformación de datos. ....	62
4. RESULTADOS .....	68
4.2. Categoría: Componente ambientes educativos protectores.....	83
5. DISCUSIÓN .....	94
6. CONCLUSIONES .....	104
7. PROYECCIONES .....	108

REFERENCIAS.....	110
<b>ANEXOS.....</b>	<b>121</b>

## **Listas de Anexos**

Cuadro 1. Identificación de palabras claves en las respuestas de las agentes en uno de los ítems de la pregunta tres. ¿Qué comprende usted, por acción educativa?

Cuadro 2. Identificación de palabras claves y de la agrupación realizada en cada una de las observaciones.

Cuadro 3. Categorías establecidas, subcategorías y características de la observación

Cuadro 4. Ordenamiento en paralelo de las categorías y subcategorías de la entrevista y la observación para la triangulación de la información.

Cuadro 5. Matriz de análisis, derivando del conteo de frecuencias de los hallazgos Cuadro No. 6. Categorías, subcategorías y características de la entrevista.

## Presentación

La presente investigación es fruto de un proyecto de investigación “*Acciones educativas que realizan las agentes educativas para la atención integral de NNA en un centro restablecedor de derechos corporación casa de María y el niño centro de adopciones -C.C.M.Y.N.C.A*”; el cual se construyó a partir de la interpretación del trabajo de campo realizado a través de la aplicación de entrevistas que recogieran información sobre las acciones realizadas en los centros de protección; los resultados benefician a entidades educativas, universidades y centros de restablecimiento de derechos para la reflexión y revisión de acciones que desde su contexto, ámbito y competencia se están realizando para la contribución a la atención integral y el restablecimiento de derechos de NNA bajo medida de protección.

El informe contiene siete capítulos, desarrollados de la siguiente manera:

En el capítulo uno, se reseñan las investigaciones sobre acciones educativas, restablecimiento de derechos y atención integral que se han desarrollado en el contexto nacional e internacional y local en los últimos años. Se considera que conocer de primera mano las investigaciones situadas en los ámbitos precisos sobre los que la presente investigación pretendió indagar, es sumamente importante puesto que permitió saber qué se ha investigado, con qué profundidad, qué resultados se han obtenido y cuáles son las recomendaciones para otras indagaciones en el mismo campo y, en definitiva, qué falta por investigar y hacer; en este sentido.

En el capítulo dos, se revisan los conceptos referidos a la acción docente, restablecimiento de derechos y la atención integral, con el propósito de fundamentar un marco que exponga la postura teórica. Este rastreo permite dar base epistémica a las acciones educativas realizadas por agentes educativas en contextos de instituciones restablecedoras de derechos.

En el capítulo tres, se exponen las decisiones metodológicas que se utilizó para lograr esta investigación, los elementos éticos, la selección de la población, los instrumentos de recolección de datos. Los instrumentos utilizados para la recolección de la información fueron una entrevista estructurada a las agentes educativas, y una guía de observación estructurada; con los que se corroboran los resultados obtenidos, concediéndole mayor solidez y confiabilidad al estudio.

En el capítulo cuatro, se analiza la información proporcionada por instrumentos de recolección de datos, se muestran los resultados y se anotan las interpretaciones. Se demuestran las relaciones existentes entre las categorías y se especifica lo observado y lo que cada agente educativa expresa frente a los requerimientos de la investigación.

Con el desarrollo del capítulo cinco, se realiza la contrastación de los hallazgos encontrados con otros estudios y autores, para poner de relieve los más significativos de la presente investigación; se plantean las reflexiones más relevantes sobre las acciones educativas para el restablecimiento de derechos y la atención integral, destacando la intencionalidad racional de las acciones realizadas desde las cuales se posibilita la identidad del ser.

Finalmente, en las conclusiones se anotan las aportaciones de esta investigación al campo específico de conocimiento: acciones educativas para la atención integral y el restablecimiento de derechos. Por otro lado, se presenta una serie de recomendaciones para futuras investigaciones en el campo específico del saber. Esto es una muestra de que se admite que este apenas es un pequeño aporte en la tarea de intentar dar respuestas y soluciones a los problemas epistémicos que se encuentran en la cotidianidad de los centros de restablecimiento o de acogida.

## **Resumen**

La presente investigación tuvo como objetivo “analizar las acciones educativas que realizan las agentes educativas de la Corporación Casa de María y el Niño Centro de adopciones”.

La investigación se inscribe dentro del paradigma cualitativo, desde un enfoque interpretativo, en el eje de atención y el tópico de equidad del macroproyecto de la maestría, se llevó a cabo mediante las técnicas de entrevista semiestructurada y la observación, con cuatro agentes educativas vinculados al centro restablecedor de derechos. Se conciben aquí las acciones educativas realizadas por las agentes educativas para el restablecimiento de derechos y la atención integral en un centro de protección de ICBF.

Como principal conclusión se esboza que las acciones educativas que las A.E (Agentes educativas) realizan están centradas en acciones asistencialistas y acciones pedagógicas; ambas orientadas al restablecimiento del derecho y la atención integral y diferenciadas por las actividades que en cada una de las acciones se realiza. Las A.E, pueden recibir una formación en pedagogía que permita prepararse para contextos de protección similares a los que van a asumir ya en los contextos.

**Palabras Claves:** Acciones educativas, atención integral, restablecimiento de derechos.



## **Abstract**

The present research aimed to analyze the educational actions carried out by the educational agents of the Casa de María and El Niño Corporation Adoption Center. The research falls within the qualitative paradigm, from an interpretative approach, in the focus of attention and the topic of equity, was carried out through the techniques of semi-structured interview and observation, with four educational agents linked to the rights restoration Center. Here we conceive the educational actions carried out by educational agents for the restoration of rights and the integral attention in a protection center of ICBF.

As a main conclusion it is outlined that the educational actions that the A.E (Educational agents) carry out are focused on welfare actions and educational actions; Both oriented to the restoration of the right and the integral attention and differentiated by the activities that in each one of the actions is realized. The EAs can receive training in pedagogy that allows them to prepare themselves for contexts of protection similar to those they will assume in contexts.

Key words: educational action, integral attention, restoration of rights

## **Dedicatoria y agradecimiento**

*A mi familia que ha sido soporte y motivación en este proceso de formación.*

*A mis asesores por sus palabras, dedicación y compromiso al acompañarme con paciencia en este camino. Muy especialmente a mi asesor y maestro Jorge Ivan Correa Alzate, por orientar mis pasos en la investigación hacia un camino de luz y conocimiento desde el cual pude ver concluido este ciclo educativo.*

## **1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1.1. Investigación antecedente**

Da cuenta de las investigaciones que han abordado la temática de la acción educativa, atención integral y el restablecimiento de derechos a partir del rastreo de las investigaciones sobre la acción educativa. Se implementa, el término de agentes educativas para referirse a las jardineras encargadas del cuidado y atención de los niños, niñas y adolescentes –NNA<sup>1</sup>- de acuerdo a la política pública de educación inicial y atención integral.

#### **Acción educativa**

En el presente texto se entiende por acción educativa, el conjunto de actividades que se realizan, es decir; todo aquello que es llevado a cabo por las agentes educativas y cuyo objetivo va en pro de la atención integral: Cuidado, alimentación, educación, salud y recreación de los NNA bajo medida de protección en los contextos educativos.

Las tendencias encontradas en las investigaciones, soportan el problema investigativo, resaltando la necesidad de analizar las acciones educativas en torno al restablecimiento de derecho y la atención integral a los NNA como punto de partida para la de marcos de acción colectivos para el trabajo con NNA en centros de acogida.

En la presente investigación se reseñan los estudios que se han realizado en los ámbitos internacional, nacional y local; las investigaciones son de diferentes países en los últimos cinco años: Latinoamérica y Europa, Chile, Colombia, Costa Rica, Venezuela, España, República Dominicana y México.

---

<sup>1</sup> En el proyecto se sigue utilizando la abreviatura NNA para resumir niños, niñas y adolescentes

En Europa, en el tema que atañe a la acción de los docentes se encuentra el trabajo de Coiduras, Ribes, Marcellés, Jove & Agulló, (2009) “La formación del profesorado y la acción docente” (p.76) quienes se interesan por hacer un análisis crítico de las actividades pedagógicas con propuestas de mejora en las aulas para el desarrollo de las competencias docentes en función de una acción educativa ajustada a los distintos contextos pedagógicos.

Entienden la acción de los docentes como “Las actividades de enseñanza en entornos educativos reales que proporcionan buenas oportunidades para conocer la diversidad del alumnado en los centros, el rol y funciones del maestro especialista para aprender a enseñar” (Coiduras et al; 2009, p. 74).

Desde aquí, la importancia de la realidad de donde son vistas las actividades que se realizan buscando desde su formación la pluralidad de culturas, razones y modos de relacionarse, proporcionando oportunidades y acciones orientadas a despertar habilidades, destrezas y procesos complejos “[...] que permiten al estudiante desarrollar la capacidad de analizar y evaluar fenómenos, situaciones educativas, estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje” (Coiduras et al; 2009, p. 75).

Afirman los autores que las acciones de los docentes encaminadas a la enseñanza están dadas e influenciadas por la metodología con las cuales ellos han sido formados en su trasegar escolar y académico, de allí; que cambiar las acciones se convierta en tarea ardua, pero en la cual se puede observar según actividades realizadas con los estudiantes una tendencia por parte de ellos a preferir material didáctico práctico e incluso más económico que facilita la accesibilidad al currículo de todos los estudiantes y por ende a la inclusión de los mismos a los procesos de enseñanza.

Surgen en el proceso investigativo algunas hipótesis desde las cuales se puede partir para reflexionar y evaluar las acciones educativas encaminadas a la enseñanza, donde el docente en el proceso de formación puede iniciar evaluando las acciones y el material para las actividades, haciéndose preguntas como:

¿El prototipo separa o integra a los alumnos en la actividad? ¿Qué aportaciones supone en el aprendizaje para el alumno al cual lo diriges, y para los demás? ¿Este material en qué medida podrá ser usado por todos? ¿Qué elementos introducirás para que sea útil para el resto del grupo? (Coiduras et al; 2009, p.80).

Además de estas propuestas, les preocupa en sí la formación para la acción educativa, es por esto que la facultad de educación de Lleida se ha centrado en el desarrollo de créditos que contribuya al profesional a “desarrollar su capacidad crítica e introspectiva con relación a la atención a la diversidad y mejorar su competencia en el ejercicio profesional.” (Coiduras et al, 2009, p.75).

Por otro lado Venegas en su análisis, respecto a la acción docente en contextos vulnerables manifiesta que:

El desempeño “exitoso” de un docente en dichos contextos en el logro de aprendizajes de calidad, tiene más que ver con el conocimiento, con saberes prácticos, experiencia y con la sensibilización prolongada en el espacio en desventaja que con su nivel de especialización pedagógica (Venegas, 2013, p.56 citando a Vanegas, 2010).

Por tanto, manifiesta la importancia de la acción docente en contextos vulnerables desde un lenguaje comprensivo y atravesado por la pasión encarnada de acciones y estrategias didácticas significativas que aporten a la construcción del ser, de cada sujeto en este caso bajo medida de protección y restitución de derechos.

Considera además, que para un desarrollo propicio de los sujetos en contextos como los mencionados, se hacen necesarias acciones educativas vinculantes y preventivas de discriminación que no entorpezcan el proceso de formación y de rendimiento de los estudiantes para lo cual se hace necesaria una acción educativa apropiada en los contextos actuales, en el que es posible (Vanegas,2013, p.56) “formar especialmente a los docentes para contextos vulnerables en ámbitos del conocimiento y la experiencia práctica en la vulnerabilidad educativa y social; (...)” aspecto clave para acciones educativas orientadas al logro del aprendizaje y formación integral de los sujetos en centros de protección.

En los centros de protección es importante tener en cuenta el análisis que realiza Rojas (2000) en relación a las acciones educativas de los docentes. Considera que estos deben utilizar las costumbres culturales y normas institucionalizadas que como medidas de control se enfocan en hacer un seguimiento idóneo a los procesos formativos de los niños, con el fin de contribuir al cumplimiento de tareas y responsabilidades asignadas en estos espacios como alternativas que contribuyan a la formación integral.

Mendez & Sánchez (2013) y Davila (2011) abordan miradas y perspectivas desde distintos autores, las cuales favorecen y amplían planteamientos teóricos que les permite abordar la acción docente desde la mirada que cada investigador le da.

Davila (2011) argumenta que una forma de concebir la acción docente es entender “lo que los docentes se proponen, perciben, hacen, ensayan, ponen a prueba, reformulan, piensan y expresan en sus contextos de acción cotidianos” (p.151). Una de las conclusiones a las cuales llega es que la acción educativa de los docentes independientemente de los contextos en los que se desempeñen instauran cultura educacional en el entorno.

En los antecedentes de su trabajo, retoma las investigaciones de Bolívar (2002), Connelly y Clandinin (1995), Zeller (1998) y McEwan (1998), Delory (2009), y Rivas (2007) entre otros y Alliaud (2004); Suárez (2007, 2009); Duhalde (2008); Unday (2008), en el que destaca la importancia de trabajar con las narraciones e historias contadas por los docentes acerca de su acción educativa en los respectivos contextos, estableciendo una correlación con Mendez & Sánchez (2013) donde se define la acción docente como el medio por el cual los contextos propician conocimientos y transforman prácticas educativas posibilitando así la construcción de criterios y desarrollo de habilidades socio cognitivas en los estudiantes.

En sus argumentos Mendez & Sánchez (2013) se orientan conceptualmente en las explicaciones investigativas de Kerawalla, Minocha, Kirkup y Conole (2009); Lazzari (2009); Ebner, Lienhardt, Rohs y Meyer (2010); Dow (2008); Peñaranda, Vítors, Martínez, Muñoz Justicia y Iñiguez-Rueda (2011), para analizar y por ende “evaluar actitudes, sentimientos, percepciones, reacciones, limitaciones, interacciones y sugerencias de los docentes [...]” (2013, p.156) argumentan, que en la acción docente es necesario incorporar medios sociales con los cuales se motive a los estudiantes con la intención de desarrollar en ellos competencias académicas.

Una de las conclusiones a las cuales se llega en Mendez & Sánchez (2013) y Davila (2011) denota que la acción educativa de los docentes independientemente de los contextos en los que se desempeñen está llamada a instaurar cultura educacional en el entorno, con el objetivo de desarrollar competencias y habilidades en el estudiante en su proceso de formación; de modo que trascienda en las prácticas cotidianas de cada uno de ellos para su proyecto de vida y socialización.

Por otro lado, Gaete afirma que “La acción educativa, es una actividad racional e intencional, en la que están implicadas bases valorativas y circunstancias ético-políticas que legitiman las transacciones y decisiones adoptadas” (2011, p.16). En este sentido, las acciones de los docentes en relación con sus estudiantes

generan nuevas “acciones y reacciones” en las que los fines de las acciones impactan sobre ellos en su calidad de vida y modos de pensar.

“La acción es reveladora de quien es uno. Muestra quiénes somos ante los demás. Nos expresa. Por la acción aparecemos ante los demás [...]” (Gaete, 2011, p.16, citando a Bárcena & Mèlich, 2000). En resumen, estas acciones estarían definiendo lo que se es en las actividades intencionadas y de lo que se hace, las mismas que tienen como fin la acción misma, la que en consecuencia busca razones instrumentales para una educación que instaure y promueva cultura educativa, desarrollo de competencias y habilidades en la formación integral de los estudiantes.

Las acciones posibilitan:

Reconocer que los niños y niñas son sujetos de derecho y como tales, deben ser incluidos y reconocidos. Desde la gestación, los niños empiezan a influir en su vida y en la vida de los demás. El desarrollo no solamente es un asunto de habilidades y competencias”; es necesario trasciende una función instrumental. (Roldán, 2010, p.10).

### **Acogimiento Residencial o Centros de Restablecimiento de Derechos**

En el rastreo del concepto del restablecimiento de derechos <sup>2</sup> en el contexto nacional y local, se retoman las siguientes investigaciones:

Pino et al. (2009), López, et al. (2013), Durán et al. (2011) aportan en el tema del restablecimiento del derecho con NNA bajo medida de protección, en centros restablecedores; las investigaciones se ocupan de analizar las causas antes, durante y después del acogimiento residencial y la aplicación de lo establecido por

---

<sup>2</sup> Los centros restablecedores de derechos han recibido múltiples denominaciones a través del tiempo. En España y Colombia: Casas de acogida, centros de protección, Centros de acogimiento residencial, Centros de acogida, Centros de adopción, Orfanatos, Casa hogar. “Casa de Expósitos, de Misericordia, Casa Cuna, Hospicio” (Brunal, 2009, p.843).



la ley en favor del restablecimiento de los derechos en los distintos contextos, se entenderá el acogimiento residencial con el nombre de centro restablecedor de derechos.

Se entiende por restablecimiento de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes, el conjunto de actuaciones administrativas y de otra naturaleza, que la autoridad competente debe desarrollar para la restauración de su dignidad e integridad como Sujetos de Derechos, y de su capacidad para disfrutar efectivamente de los derechos que le han sido vulnerados; lo anterior, dentro del contexto de la protección integral y los principios de prevalencia, interés superior, perspectiva de género, exigibilidad de derechos, enfoque diferencial y corresponsabilidad de la familia, la sociedad y el Estado. (ICBF, 2010, p.3)

Al respecto Correa y Suarez consideran que

En la atención, ésta permite abordar las prácticas desarrolladas en el campo social y educativo. En lo social identificamos los programas gubernamentales y no gubernamentales que atiende grupos sociales en situación de vulnerabilidad. (Hogares de acogida, de paso, centros de reclusión de niños y jóvenes en conflicto con la ley; centros de atención a población fármaco dependiente, como también programas que atienden a madres cabeza de familia, a población desplazada, entre otros). (2014, p.17).

Pino et al. (2009), se aproxima al tema del acogimiento residencial con el propósito de estudiar el perfil de los menores bajo medida de protección por desamparo, acogidos en un centro de la red de apoyo social en España, concluyendo que “Con estos niños hace falta compartir su territorio” (p.124) lo cual requiere según sus postulados contextualizarse, implica esto, la participación de todos desde la realidad y necesidad de cada niño, buscando individualizar su sentir, necesidad, gusto y condición, con el ánimo de que ellos se sientan entendidos, protegidos y atendidos (Pérez Contreras, 2013).

Desde esta misma perspectiva teórica, De la Herrán (2008) reconoce que la labor y profesionalización docente de la población que aquí se aborda, depende en gran parte de la formación y actitud del docente frente al contexto y la población de NNA, considerando fundamental la preparación y profesionalización de cada uno de estos para una adecuada atención y apoyo a las necesidades que pueda presentar cada niño, ayudándoles en sus dificultades, problemas y orientándoles en los aspectos necesarios para una preparación, tanto para el futuro como para la distintas situaciones que pueden llegar a encontrar en la vida. “De ellos se espera especialmente que tengan actitudes de paciencia, afecto y apoyo; capacidad de escucha y empatía, así como una implicación positiva hacia los niños y niñas a su cargo” (De la Herrán et al; 2008, p. 150).

En relación a lo que aquí se plantea, las investigaciones de Pino et al. (2009), López, et al. (2013), De la Herrán et al. (2008), Durán et al. (2011), Arruabarrena (2009) se ocupan de analizar las causas antes, durante y después del acogimiento residencial y la aplicación de lo establecido por la ley en favor del restablecimiento de los derechos en los distintos contextos, encontrando que las características o causales a las cuales se alude para un proceso de institucionalización o medida de protección están dadas por varios factores:

[...] negligencia familiar (88,6%), seguidas de las de maltrato físico (7,6%). Sobre su estado físico, solamente el 7% de los niños presentan algún problema de salud en el momento de abrir el expediente. Otras actuaciones educativas están originadas por el abandono emocional (6,5%) y abuso sexual (2,5%). [...]. (Pino et al; 2009, p.9)

En el estudio se encuentra que las problemáticas encontradas no difieren del sexo y la edad de los niños, se centran por igual en ambos géneros y ante la situación de los NNA en acogimiento residencial, luego de un proceso terapéutico familiar, se busca que el menor de edad sea integrado a su familia original o extensa y en última instancia a una familia ajena o adoptante. (Arruabarrena, 2009).

Se ha encontrado en las investigaciones analizadas por Pino et al. (2009) y De la Herrán et al. (2008), que las instituciones que se dedican al cuidado y protección se caracterizan por prestar un servicio de restablecimiento de derechos a niños que por abandono, desprotección, rechazo, abuso sexual, violación o cualquier otra situación se ven expuestos a la vulnerabilidad de sus derechos e integridad, desarrollo físico y emocional. El objetivo principal de estas instituciones es restablecer sus derechos en primera instancia y a su vez, fomentar espacios familiares y referentes de afecto que respalden el desarrollo integral de los menores de edad en un espacio que se asemeje a un ambiente familiar y lograr así una adecuada resocialización e integración educativa.

[...] conseguir la normalización socioeducativa real del sujeto en la educación y las diversas facetas de la vida. Integración que no significa su adiestramiento [...] sino en la asunción de su condición de ciudadano, en el ejercicio de sus derechos, y en el cuestionamiento del orden social. [...]. (Pino et al; 2009, p.123)

En relación a lo expuesto considera que las acciones que se ejecuten con los menores de edad en restablecimiento de derechos deberán de preverse, los escenarios de formación y atención estando preparados para asumir la gran tarea y responsabilidad que desde los distintos acontecimientos propios de una cultura y sociedad le preceden en el escenario de lo cotidiano, el gran reto es para los agentes educativos y la sociedad quienes deberán propender por la integralidad del ser en su formación.

López et al. (2013). Manifiesta que luego del restablecimiento de los derechos en los centros restablecedores ocurre un cambio de preparación para salir a la vida adulta, anotando que ese proceso de cambio del acogimiento a la vida adulta favorece el éxito y asimilación de la misma si hay buenas relaciones con un adulto y la influencia de sus pares es positiva.

[...] los egresados de protección muestran un mayor riesgo de ser padres a edades adolescentes (Courtney et al., 2004; Pecora et al., 2003); de tener problemas con la justicia (Barth, 1990; Courtney et al., 2004; Fanshel, Finch y Grundy, 1990; García et al., 2007; Reilly, 2003); de ser receptores de ayudas sociales (Courtney y Dworsky, 2006; Del Valle et al., 2003) y de convertirse en indigentes (Biehal y Wade, 1999; Cook et al., 1991; Courtney et al., 2001; Dixon y Stein, 2005; Pecora et al., 2005; Sosin, Piliavin y Westerfelt, 1990; Susser, Conover y Streuning, 1991). (López et al; 2013, p.191).

Con relación a esto, De la Herrán et al. (2011) se propusieron conocer la situación de los jóvenes ex residentes y de sus familias que habían estado bajo medida de protección, encontrando en su trabajo experiencias gratas y algunas no tanto, y un agradecimiento por parte de los participantes a los investigadores por su preocupación en el tema y su sentir desde lo que cada uno vivió y vive.

Como aspecto negativo los jóvenes ex residentes y sus familias expresan “la falta de autonomía, de atención adecuada, problemas de convivencia, y la falta de exigencia por parte de los profesionales” (De la Herrán et al; 2008, p.154); de modo general en su investigación se encontró positivo el grado de integración social que ellos tienen en la parte laboral, salarial, académica y de socialización ya en su edad adulta.

Concluye que las instituciones de protección son recursos de importante valor en la sociedad como medida para la atención, restitución y acogimiento de la infancia desfavorecida y en consecuencia a esto “[...] es necesario mantener una línea de investigación que aporte elementos de evaluación que permitan avanzar hacia estándares de calidad lo más adecuados posibles a la población con la que se trabaja” (De la Herrán et al; 2008, p.154).

Por otro lado Durán et al; (2011), presenta en su investigación, los hallazgos encontrados de un estudio de caso en el Sistema Nacional de Bienestar Familiar Colombiano, donde se analizan logros, dificultades y problemas, nivel de cumplimiento y la aplicación que se le hace al Código de la Infancia y la Adolescencia a favor de las acciones para el restablecimiento de derechos, concluyendo que los recursos y los programas para tal fin, son muchos y concentrados en especial en la capital del país, afirmando como conclusión final que falta bastante para llegar a una protección integral efectiva y a una respuesta contundente en el restablecimiento de los derechos dado que “las acciones desarrolladas tanto por las instituciones privadas como por las del Estado, estaban lejos de alcanzar el objetivo de garantizar los derechos de los niños y las niñas de forma integral” Durán et al. (2011, p.551).

La anterior afirmación encuentra su relación con la siguiente investigación, al encontrar que “cuando un NNA entra en contacto con el sistema institucional de protección, una serie de acciones toman lugar.” (UNICEF, 2011, p.6) en las que están involucradas bases valorativas y circunstancias tanto éticas como políticas, en las que se busca una articulación en las diversas acciones y discursos que se supone deben estar vinculados con la realidad de la población atendida para una formación integral, independiente mente de la profesión que se desempeñe.

Son las acciones y el intercambio de estas mismas en el contexto de protección y restablecimiento de derechos, con los profesionales implicados y familias vinculadas las que van marcando las pautas de acción en el restablecimiento, buscando en esta misma dinámica verdadera y efectiva acciones tanto operativas como pedagógicas en la atención integral y restablecimiento de derechos.

La existencia de una institución que le corresponde la protección, como lo es ICBF y en la realidad compleja en la que las distintas instituciones en relación a ella no han logrado una plena articulación entre sí, podrán estar afectando la resolución

de muchos más casos en particular a los que se alcanzan a solucionar, pese a las falencias que tanto de forma y fondo se presentan y hacen evidentes en trabajos investigativos como los abordados aquí.

Existen abundantes investigaciones y literatura en torno al restablecimiento de derechos específicamente en Colombia, auspiciados por [...] el Estado, (Pontificia Universidad Javeriana, 2006) y por entidades de cooperación internacional que analizan o evalúan programas, modalidades de atención, o acciones específicas (Durán et al; 2011, p.551, citando a Save the Children, 1999), específicamente estos estudios han estado enfocados sobre temas y problemáticas en relación a:

[...] trabajo infantil (Florez & Méndez, 1995), explotación sexual y comercial de niños, niñas y adolescentes (OIT, 2007), impacto del desplazamiento forzado (Observatorio sobre Infancia, Iepri, Codhes & Plan, 2009), niñez y conflicto armado (Álvarez-Correa & Aguirre, 2002), y sobre muchas otras situaciones de vulneración de derechos, sin embargo, se han desarrollado pocas investigaciones sobre las acciones dirigidas al restablecimiento de derechos vulnerados, así como sobre el Sistema Nacional de Bienestar Familiar (Duran et al; 2011, p.551).

Las conclusiones a las cuales llegan las investigaciones revisadas indican que los menores en desamparo proceden de familias nucleares que cuentan con una situación socioeconómica media, donde los factores de vulnerabilidad los hacen más propensos a los riesgos, inobservancias y medidas de protección. En relación a esto, otra de las situaciones recurrentes en este ámbito son las descritas por De la Herrán et al:

[...] destacan como causas más representativas en la medida de protección imposibilidad de ejercer la función parental (por causas diversas) (35,5%), las situaciones de orfandad, la enfermedad de los padres o tutores, el abandono, la prisión de los padres y la carencia de recursos. Otra de las problemáticas

más significativa que se destaca ha sido los conflictos familiares (35%), la carencia de recursos (16,7%) y la conflictividad del menor (13,3%). (p.145)

Sumado a esto, existen otros factores que prevalecen para que NNA, sean tenidos bajo medida de protección o se inicie un proceso de análisis y acciones pertinentes tanto pedagógicas como administrativas para el restablecimiento de sus derechos; “alcoholismo de sus padres, devolución en el caso de la adopción, mendicidad del menor, expulsión domicilio, alto riesgo abuso sexual, no reconocimiento, orden judicial, maltrato padres, incapacidad padres, droga padres” (De la Herrán et al; 2008, p.145).

### **La atención integral**

La atención integral que deben tener los niños se debe dar desde el momento de su nacimiento, las situaciones de vulnerabilidad, inatención, inobservancia, violencia, drogadicción, abandono, abuso y maltrato en cualquiera de sus manifestaciones puede incidir en su proceso de desarrollo y evolución, Etchebehere (2012) plantea que:

El entorno de los niños incide de manera crucial sobre el desarrollo actual y futuro de su cuerpo, su mente y su capacidad de aprender. En consecuencia, las privaciones económicas, afectivas, y la violencia durante los primeros años de vida producen daños en el desarrollo de las personas que en muchos casos son irreversibles (2013, p.11, citando a Orealc-Unesco, 2004, P. 25).

En relación a esto el enfoque promovido por el Marco de Dakar, en el Foro Mundial se sustenta que:

En este momento de la vida es importante la acción articulada de las instituciones que brindan servicios de “salud, nutrición, educación y bienestar

familiar; programas dirigidos a familias y comunidad; educación inicial, básica, alfabetización y educación de adultos” (Etchebehere, 2012, p.10).

La idea de integralidad comienza a ser tenido en cuenta en el año 2000 en el Foro Mundial sobre la Educación, en Dakar, Senegal. Allí se abordaron varias temáticas en torno a la educación destacándose logros importantes desarrollados en relación a la primera infancia y su educación, específicamente en la etapa de los niños de 4 a 6 años. Encontrando insuficiente la atención brindada para el desarrollo integral de la primera infancia, justamente en la etapa correspondiente a niños menores de los 4 años, se recalca la “Insuficiente atención al desarrollo integral de la Primera Infancia, en especial en los niños menores de 4años” (Etchebehere, 2012, p.9, citando la Unesco, 2000).

En relación a la atención integral en la primera infancia Echebehere realiza un abordaje de teóricos en los antecedentes, en los que se puede ver el nivel de coincidencia e insistencia por brindarle la importancia suficiente en ofrecer una educación pertinente y oportuna a los niños y niñas desde el propio momento de su nacimiento. En el que los siguientes autores argumentan:

“Desde muy temprano hay que abrir completamente los sentidos a los hombres de hoy que tienen que conocer, experimentar y ejecutar tantas situaciones a lo largo de su vida” (Etchebehere, 2012, p.38 citando a Comenio, cit. En Peralta, 2004, p. 5). Aquí se manifiesta la importancia del aprovechamiento de la etapa de la plasticidad cerebral de los niños, denotando que el derecho a la educación se tiene desde el momento del nacimiento y es desde ese mismo instante en el que se debe pensar en su formación integral. “Si no se aplican todos los cuidados al desarrollo del hombre en los primeros grados de su vida, dificultase para más tarde la marcha de la educación” (Etchebehere, 2012, p.38 citando a Fröbel cit. en Peralta, 2004, p. 7).



A partir de los aportes de distintas disciplinas y teorías se consolida un perfil en relación a la atención integral en la primera infancia donde se determina que esta etapa evolutiva va desde los cero a los dos años, en el que se reconoce que esta es el cimiento de una práctica de educación desde la cual los niños y niñas experimentan y aprenden Maneras de relacionarse y solucionar dificultades. “Por ello es imprescindible brindar el ambiente y la estimulación necesaria para crecer, desarrollarse, madurar, aprender, construir conocimiento, afirmar las relaciones afectivas, socializarse. La educación inicial propiciará el desarrollo integral del niño” (Etchebehere, 2012, p.38 citando a ANEP, 1997, p. 10).

La atención integral busca brindar alimentación, protección, salud, seguimiento a los procesos y avances, cuidado, acompañamiento físico y síquico y en la medida en que estos aspectos sean realizados y las necesidades de los niños y niñas se satisfagan, el niño y niña avanza, adquiriendo desarrollo y destrezas. “Trabajar en primera infancia implica hacerse cargo de estas necesidades de los niños, expresadas a través de sus demandas de afecto, atención, contención y cuidado” (Etchebehere, 2012, p.48).

En relación a la atención y desarrollo integral de los niños y niñas las agentes educativas se constituyen en garantes de derechos aunque puede ocurrir que estas desde las acciones puedan no estar garantizando los derechos, y pase desapercibido dentro de las acciones cotidianas, y puede encontrarse que agentes educativas no se consideren o reconozcan como participantes de un proceso social en correlación de la atención integral, restablecimiento de derechos y desarrollo integral de los NNA, en donde cada una de las acciones realizadas por ellas estén determinando esa característica que desde su acción comience a ser efectivo la atención integral y el restablecimiento de derechos que se le debe garantizar a los niños y niñas.

Otro de los estudios realizados que se relaciona con la temática abordada en la investigación de Etchebehere y en sus antecedentes, este autor lo sustenta desde

la perspectiva del Banco Mundial (1998), en el que se considera que el desarrollo adecuado de la niñez favorece el sistema social en la medida en que se estaría evitando tener que hacer inversiones a futuro en tratar de enmendar lo que desde una adecuada atención a la infancia debió haber sido. En relación a esto Tirado, Amar, Abello, (2005) citando a Amartya Sen, citada por Myers, (1999) expresa:

[...] la calidad de la niñez tiene importancia no sólo para lo que pase en la niñez sino también para la vida futura. Las inversiones para la infancia 'son importantes por su propio derecho debido a que ellas abren el camino para toda una vida de mejor salud, desempeño mental y físico, y productividad. (p. 63)

Aunque el autor se refiere a la importancia de la atención desde los primeros años de vida, reconoce y da prevalencia en su investigación a la salud enfocado desde la nutrición desde el proceso de gestación, es decir desde antes del nacimiento aclarando que una mala alimentación intrauterina y en los primeros años de vida tiene efectos colaterales en ocasiones irreparables, los cuales están relacionados con:

Crecimiento físico y desarrollo motor retardado (motricidad fina y gruesa). Efectos generales en el desarrollo cognitivo, lo cual puede producir un bajo coeficiente intelectual (inferior en 15 puntos o más en los severamente desnutridos). Un grado mayor de problemas conductuales y habilidades sociales deficientes en edad escolar. (Tirado et al; 2005, p. 65).

Varios son los factores que influyen en el desarrollo infantil: "biológicos, ambientales y psicosociales" (2005, p.65); para que el desarrollo sea el propicio y se logre que los niños alcancen un desarrollo físico, motor cognitivo, los programas de atención deberán velar por que quienes están a cargo sean veraces y en el cumplimiento de los derechos y el seguimiento que a cada proceso en función de la atención integral se realice. (Tirado et al; 2005)

Los programas de atención han demostrado que los niños que participan de éstos logran mejores resultados cognitivos, conductuales y sociales, están mejor preparados para la educación en la escuela, tienen menor riesgo de problemas de salud, lo cual le ahorra a la sociedad el costo de intervenir en programas curativos o le evita el costo de la repetición escolar por bajo desarrollo cognitivo. (Tirado et al; 2005, p.63)

La atención integral implica bases valorativas desde las distintas esferas de desarrollo de los NNA, es por esto que el aprovechamiento de esta etapa del desarrollo es decisiva para los logros y avances de cada uno de ellos y desde los cuales también la sociedad y el país se beneficia a futuro; puesto que las acciones realizadas desde los teóricos abordados están siendo pensadas desde las perspectivas de políticas públicas y enfoque de derechos.

[...] es nuevo el descubrimiento de base biológica de que un ambiente seguro, amoroso y estimulante promueve el desarrollo saludable, mientras que un ambiente negligente, físicamente dañino y emocionalmente abusivo puede producir daños significativos (Tirado et al; 2005, p.63 citando a Schor, 1999).

## **1.2 Formulación del problema**

La educación debe estar orientada a llevar a cabo procesos educativos y pedagógicos humanizados, formativos, aterrizados en las dificultades que se presentan en contextos y centros de protección, en donde aparte de las dificultades de carencias socioafectivas presentadas por los niños, es importante identificar las acciones educativas realizadas por las agentes para el restablecimiento de derecho con los NNA bajo medida de protección.

[...] para garantizar el éxito de la gestión educativa y la preocupación del que hacer docente es necesario atender las diferentes dimensiones de los seres humanos que interactúan en este proceso es decir; atender al desarrollo de

sus personalidades, tanto la de los niños y jóvenes que se educan, como la de los educadores, reconociendo las particularidades [...] puesto que ésta es considerada un aspecto esencial para una enseñanza y formación [...] efectiva (Brunal, 2011, p.21).

Es indudable que las agentes educativas juegan un papel importante en el proceso de restablecimientos de derechos de los NNA; de allí la importancia en que instituciones de protección pertenecientes al Sistema Nacional de Bienestar Familiar como: Centros de protección, centros de acogimiento residencial, centros de adopción, casa hogar, “Hogares gestores, hogares sustitutos, centros de emergencia” (López et al; 2013, p.555) y comunidad se integren en procesos de corresponsabilidad social y educativa y no en protagonismos formales que desarticulen un verdadero restablecimiento.

Los estudios que se han realizado en el contexto internacional, nacional y local revelan que en Colombia, no se encuentra suficiente material investigativo que se enfoque explícitamente en las acciones educativas realizadas por las agentes educativas en un centro restablecedor de derechos; por tanto, no es claro que tipo de acciones educativas se ofrecen en el entorno institucional. Problemática a la que se suma que el personal en la institución donde se realiza la investigación se renueva con frecuencia; además, la oferta laboral que se publica para la contratación en el cargo de agente educativa (jardinera); en el caso de la institución donde se realiza la investigación, solicita técnicas en primera infancia o en enfermería. Es por esto que resulta valioso describir las acciones educativas realizadas por las agentes educativas.

Un trabajo en corresponsabilidad social y educativa requiere de alternativas que “[...] guarden una importante relación con la función de apoyo, ayudar al docente tutor a desarrollar su tarea” (Coiduras et al; 2009, p.75). En el restablecimiento de derechos, para una articulación de acciones docentes y

educativas en el que se pretende un beneficio conjunto, red de apoyo que podrá facilitar tanto el restablecimiento como la formación integral de los NNA.

La idea de un sistema articulado en torno al cumplimiento del objetivo común de restablecimiento de derechos, se confronta también con una tradición de organización por sectores, que responde a metas y directrices sectoriales diversas, trazadas en su mayoría desde la perspectiva de prestación de servicios, no desde la garantía efectiva de derechos (Durán et al; 2011, P.558).

La tarea imperiosa de las instituciones protectoras y de los agentes educativos de las instituciones restablecedoras de derechos, como es el caso de la Corporación Casa de María y el Niño, es el de velar porque en la menor brevedad posible los derechos de los NNA sean restablecidos. Ante este contexto institucional es necesario poner en marcha esta investigación, la cual procura establecer las acciones educativas que en su quehacer cotidiano se realizan con NNA sujetos activos de procesos de restablecimiento de derechos.

Se nombran a continuación algunas de las situaciones problemáticas que se evidencia en la institución, una se soporta con los antecedentes bibliográficos, haciendo claridad que aun hoy en el país no existe una caracterización de las acciones educativas de las agentes educativas en contextos de protección, sumado a esto se encuentra que el nivel de formación de las agentes educativas en un 30% corresponde al título de bachilleres, como técnicas en enfermería otro 30% y en pedagogía infantil un 40%. Desde esta óptica el nivel de formación de las agentes educativas es visto como factor de atención dado que, las acciones educativas de cada una de ellas pueden verse mediadas por las disciplinas en las que han sido formadas y por el nivel de formación al cual han podido acceder, sin demeritar que como técnicas en enfermería, bachilleres académicas o profesionales en pedagogía infantil han estado de algún modo en función del restablecimiento de derechos de cada uno de los NNA que están bajo medida de protección.

El personal en la institución se renueva con frecuencia, la oferta laboral que se pública para la contratación en el cargo de agente educativa (jardinera), solicita la preparación técnica en primera infancia o en enfermería con o sin experiencia para el cargo ofertado, en la segunda opción la institución ofrece la oportunidad de adquirirla allí, situación problematizadora que pone en cuestionamiento las verdaderas acciones administrativas, legales y educativas en función del restablecimiento de derecho; puesto que la formación académica se convierte en factor primordial para la orientación y transformación de contextos como el actual, bajo criterios válidos y orientados a acciones educativas potencializadoras de un desarrollo integral en cada uno de los menores de edad.

El no estar lo suficiente preparado para asumir tareas de responsabilidad en atención, formación y restitución de derechos puede ser considerado un factor de vulnerabilidad entorpecedor de procesos y habilidades en los NNA en restablecimiento de derecho.

En cuanto al restablecimiento de derechos de los menores de edad existe una particularidad a nivel administrativo, que concierne a las acciones de las agentes educativas según Durán.

Se relaciona con una tendencia del país y de muchos estados a priorizar los llamados derechos de supervivencia y desarrollo sobre los derechos de protección y participación, dejando a un lado el principio esencial de la interdependencia de los derechos. (Durán et al; 2011, p.557)

Entrar a estudiar la acción docente da indicios y traza caminos sobre la acción educativa y la pertinencia de esta dentro de los procesos de restablecimiento, la presente investigación se centra en caracterizar las acciones educativas para el restablecimiento efectivo de derechos de NNA.

En la actualidad la educación [...] presenta resultados altamente deficitarios en todos sus niveles y dependencias a la hora de compararlos con los países desarrollados. No obstante, la situación es aún más dramática y compleja en los contextos de alta vulnerabilidad (Grupo socioeconómico “Bajo” y “Medio Bajo”) [...]. (Vanegas, 2013, p.48).

Se cree que “[...] el cambio institucional profundo que se necesita, va mucho más allá de tener una nueva norma o unos procedimientos más claros (Durán et al; 2011,559). Surgen cuestionamientos e hipótesis acerca de la necesidad de que se articulen estos procesos con niveles de formación enfocados para la acción educativa y atención integral de la población vulnerable que se atiende.

La preparación académica ofrecida en las universidades es amplia, por el abordaje de muchas temáticas básicas y posiblemente necesarias dentro del pensum académico pero; dentro de las cuales se hace pertinente tener en cuenta el estudio y acercamiento a contextos vulnerables como realidad latente del país y como alternativa para el ejercicio docente en los centros restablecedores de derechos.

El estudio de esta problemática da cuenta de las acciones realizadas por las agentes educativas en centros de acogida en pro del restablecimiento de derecho, con la particularidad de que estas han podido ser resignificada por ellas en el contexto de protección, donde el describirlas permite determinar cuáles son las acciones que realizan y de ellas cuáles restablecen y garantizan los derechos de los NNA; por ello surge la pregunta de esta investigación ¿Cuáles son las acciones educativas de las agentes educativas para la atención integral de NNA en el centro restablecedor de derecho Corporación Casa de María y el Niño Centro de Adopciones?

### **1.3 Objetivos**

#### **1.3.1. Objetivo General.**

Analizar las acciones educativas que realizan las agentes educativas de la Corporación Casa de María y el Niño Centro de adopciones para la atención integral de niños, niñas y adolescentes -NNA.

#### **1.3.2 Objetivos específicos**

- a) Identificar las acciones educativas de las agentes educativas de la Corporación Casa de María y el Niño Centro de Adopciones.
- b) Caracterizar las acciones educativas de las agentes educativas tendientes a restablecer los derechos de los NNA en la Corporación Casa de María y el Niño Centro de adopciones.

### **1.4. Justificación**

El presente trabajo busca analizar cuáles son las acciones educativas para el restablecimiento de derechos realizadas por las agentes educativas, denominadas jardineras en la Corporación Casa de María y el Niño Centro de Adopciones, para lo cual se hace necesario describir esas acciones con el ánimo de caracterizarlas, estableciendo cuales de ellas son las que se realizan y contribuyen a procesos educativos en el restablecimiento de derecho y atención integral, situación la cual está transversalizada por directrices políticas y administrativas coercitivas o facilitadoras de cambios, acciones y procesos en el modo de atender y operar en el restablecimiento del derecho de NNA.

En cuanto a las investigaciones abordadas se acentúan la necesidad de conocer cuáles son las acciones educativas para el restablecimiento de derechos y



la atención integral, por lo que la presente investigación considera que un trabajo analítico en torno a esa acción educativa permitirá la comprensión de las mismas.

Se espera que a través de este proyecto de investigación, se pueda aportar a la comprensión de las acciones educativas que realizan las agentes educativas al acompañar los procesos de formación de los NNA en centros de restitución de derechos. Así mismo a la reestructuración y ajustes a las nuevas políticas públicas que buscan visibilizar y diseñar rutas de atención y acciones articuladas que posibiliten la efectiva atención integral.

Estas nuevas políticas requieren y exigen una reconstrucción de la formación de los A.E, que respondan al nuevo modelo de atención.

En relación a la formación Fernández (2010) argumenta

Todos los docentes deben estar cualificados en su ámbito profesional y tener una certificación académica que le permita contar con amplios conocimientos de las materias que imparten, buenos conocimientos pedagógicos, las capacidades y competencias necesarias para orientar y apoyar a los alumnos, y comprender la dimensión social y cultural de la educación (p.11).

Lograr tener agentes educativas preparadas para el restablecimiento de derechos de niños y niñas y adolescentes en centros restablecedores de los mismos, posibilita la adecuada formación de los NNA, desde las distintas acciones y alternativas que se tenga frente a la situación de vulnerabilidad a la que han estado expuestos y que de una u otra forma comienzan a revelar y hacer manifiestas estas incidencias en su desarrollo integral.

La institución en cuestión responde a los interrogantes que se generan a partir del tópico de equidad y la línea de atención en la que en esta investigación se procura, desde el ámbito de poblaciones vulnerables enfocado en el

restablecimiento de derechos, encontrando en sus escenarios características retadoras que responden al interés investigativo para identificar las acciones educativas que realizan las agentes educativas en la atención integral de NNA en un centro restablecedor de derechos C.C.M Y N.C.A.

Acercarse a la comprensión de las acciones educativas que se realizan en el contexto del restablecimiento de derecho por parte de las agentes educativas, posibilita la comprensión de las mismas aportando al tópico de atención en el ámbito de la población vulnerable por la cual esta investigación se interesa, centrándose en las acciones realizadas por las agentes educativas para la atención integral y el restablecimiento de los derechos, con la que se espera la generación de alternativas para la solución de los problemas a través del fortalecimiento de los procesos de atención en instituciones de acogida.

Lograr responder al cuestionamiento que ha llevado a despertar cada vez mayor interés por este tema, estará contribuyendo a nivel local, regional y nacional en el ámbito educativo a directivos docentes, coordinadores académicos de instituciones y universidades, grupos interdisciplinarios y administradores de centros de protección a generar espacios de discusión para la reflexión y transformación de los contextos a partir de la formulación de orientaciones para posibiliten ambientes propicios en el desarrollo y atención integral.

Por otro lado, posibilita desde las posturas teóricas y críticas generar espacios para la comprensión de las acciones que se realizan por una atención integral la cual implica una atención desde las categorías existentes. La guía N° 51 Gobierno de Colombia (2014): consta de cuatro (4) ejes fundamentales para tal fin. Protección, Vida y súper vivencia, Desarrollo, Educación Inicial y participación. Modalidades de atención para la atención integral y restablecimiento de derechos, en tanto que se hace indispensable la primera para llegar a la segunda de forma efectiva; es decir; la articulación de los ejes establecidos en la guía 35, son las categorías u objetivos prevaletentes del Ministerio de Educación Nacional (MEN),

mediante el cual entran a establecerse las subcategorías identificadas en el proceso de caracterización como acciones educativas realizadas por las agentes educativas para el restablecimiento de los derechos, dentro de los cuales se encuentra salud, convivencia, participación, recreación, acompañamiento, reconocimiento, prevención de los factores de vulnerabilidad.

Asimismo, se contribuye al desarrollo de acciones más productivas y conscientes, que promovidas por procesos investigativos e instituciones técnicas, universidades y entidades educativas, que consientes de la necesidad social de personal formado en el restablecimiento y contextos vulnerables como el abordado, se interesen en fortalecer el proceso tanto de formación como de profesionalización de quienes incursionan en esta rama del conocimiento y campos de acción.

Finalmente los resultados de esta propuesta investigativa permite comprender dichas acciones realizadas a favor del restablecimiento en Corporación Casa De María y el Niño Centro de Adopciones, para lo cual se podría pensar en la implementación de procesos educativos que promuevan la motivación, la búsqueda de soluciones y mejoramiento en el proceso de formación integral en el restablecimiento de derechos de los NNA, desde la acción educativa con el fin de fomentar procesos de transformación en las acciones realizadas en el contexto cotidiano.

## **2. MARCO CONCEPTUAL**

La acción de las agentes educativas en el contexto específico de esta investigación implica las actividades que ellas realizan y que ponen en juego a favor del restablecimiento de los derechos, en la formación integral de NNA bajo medida de protección.

Este marco conceptual se basa en tres categorías: la acción docente, relacionada con la formación desde el restablecimiento de los derechos; restablecimiento de derechos y la atención integral, con el propósito de fundamentar los términos y mostrar la postura que se asume en la investigación.

### **2.1 Acción docente.**

La acción docente es un espacio de “reflexividad, recuperación, reproducción, reiteración de lo que se sabe en lo que se sabe hacer [...]” (Gaete, 2011, p.17 citando a Mercado en 2002, p.17) a fin de reproducir acciones cotidianas que están dadas por la preconcepción de cada uno de sus actos pensados y orientados a la acción educativa, la cual debe conversar con la realidad del contexto entorno a la prevalencia que debe tener el restablecimiento de derechos en los procesos de formación. “La acción educativa pretende en el sujeto un movimiento del egocentrismo [...] en el que cada persona reconozca que es lo que es gracias al otro y que seguirá siendo por el otro” (Bedoya et al; 2009, p.166).

Por otro lado Gaete (2011, p.16) afirma “La acción educativa, es una actividad racional e intencional, en la que están implicadas bases valorativas y circunstancias ético-políticas que legitiman las transacciones y decisiones adoptadas”. Desde este punto se concluye que la premeditación de una “acción” complementa la realización de un “acto” es decir, la acción premeditada y concebida, que permite el cumplimiento del acto y este la ejecución de la acción educativa.

Gaete (2011), Bedoya, Builes & Lenis (2009) ven necesario hacer un acercamiento al concepto de acción educativa, por dos razones, una con el objetivo de fundamentar las bases para una mejor comprensión de la acción docente en un contexto vulnerable y dos para “problematizar” el concepto de acción, en función de poder establecer su posible conectividad con la actividad educativa, se considera que la acción está relacionada al acto y a su vez estas implícitamente se vinculan con la situación del ser. La acción educativa y el acto no son lo mismo, aun así no se pueden separar puesto que la acción educativa es el momento de pensar el por qué y el cómo de los actos, siendo el por qué la reflexión de la acción que generalmente se encuentra mediada por la misma actividad y experiencia del docente. En las ciencias sociales es posible hallar esta proximidad entre acto y acción, al respecto Gaete (2011, p.1257) citado a (Schutz, 2003, p.49) argumenta:

“El término ‘acción’ designará la conducta humana concebida de antemano por el actor, o sea, una conducta basada en un proyecto preconcebido [...] el término ‘acto’ designará el resultado de este proceso en curso, vale decir, la acción cumplida. Entiende Gaete (2011) que la acción no revela o define el ser; puesto que en ella misma el ser se hace, siendo este en la actividad intencionada la que permita ser, expresar y aparecer ante los demás siendo uno mismo.

Las tendencias de los aportes teóricos e investigativos de (Dávila, 2011; Gaete 2011; Bedoya et al; 2009) llevan a concluir que la acción educativa es una actividad intencionada en la que se difiere del acto y se acoge la acción docente como actividad que se vincula con la realidad del ser en función de la formación integral.

Mientras que en (Dávila, 2011; Vanegas, 2013) la tendencia está vinculada en abordar la acción docente desde las actividades realizadas en los contextos cotidianos que están mediatizados por reglamentos y políticas desde las cuales se debe procurar una acción educativa propicia para la formación integral. Las acciones educativas de las docentes, propician nuevos elementos estratégicos para

la atención integral requerida en el contexto en el que se desenvuelve e interacciona, aportando así de tres formas; a su universo de significados, a su proyecto de vida y al proceso de formación educativa tanto suya como de los NNA puesto que la acción educativa de los docentes esta mediada por los recursos personales y sus conocimientos en el contexto, lo que además le estará dando elementos para apropiarse de su accionar cotidiano.

Para llegar a determinar la acción educativa, es necesario comprender que la interrelación presentada entre acción y acto, la acción se describe como “el conjunto de actividades que se realizan en el ámbito de los contextos [...] Es decir, todo aquello que es llevado a cabo y cuyo objetivo es la creación de un escenario para la formación de los sujetos”. (Gaete, 2011, p.16) teniendo en cuenta que la acción educativa deja de ser educativa si esta no está intencionada a formar desde la integralidad del ser, lo cual implica que las acciones estén orientadas a guiar, orientar, explicar, proyectar, fortalecer virtudes y talentos en los NNA, y en caso contrario podría no considerarse acciones educativas, aquellas cuya intencionalidad estén orientadas a inducir en vicios y malas conductas que dañen o perturben la formación integral de un NNA.

En el caso del contexto de esta investigación, podremos encontrar acciones que realizadas por las agentes educativas en el contexto de un centro restablecedor de derechos podrán no ser educativas; no porque como se describe en el párrafo anterior perturben la formación integral, sino más bien porque contribuyen sin necesidad de ser educativas a la formación integral de los NNA, y entre ellas podremos encontrar las acciones que rutinariamente las agentes educativas realizan en el contexto como el baño, media mañana, la alimentación y la hora de la siesta.

“En la tradición aristotélica la acción está asociada al acto y ambas nociones a la realidad del ser” (Bedoya et al; 2009, p.1256). Hablar de la acción educativa remite de alguna forma a problematizar el concepto de “acción, acto” términos que

además recurren a las instancias de lo humano y la reflexión que este haga, puesto que la acción encuentra su equilibrio en el acto humano “en tanto que el ser es gracias a lo que hace” (Bedoya et al; 2009, p.1256), se vale de las nociones de la realidad de su ser “[...] para posibilitar la existencia del sujeto en su propia realidad y principio, la cual conduce a “ser- acto, ser –acción” (Bedoya et al; 2009, p.1256, citando a Ferrater, 1994, p.54). Desde esta mirada la acción siempre va estar acompañada y premeditada para hacer el acto, lo que indica que para que pueda haber acción es necesario que exista un acto, teniendo en cuenta que la acción primera esta antes que el acto.

“El término ‘acción’ designará la conducta humana concebida de antemano por el actor, o sea, una conducta basada en un proyecto preconcebido [...] el término ‘acto’ designará el resultado de este proceso en curso, vale decir, la acción cumplida”. Bedoya, et al; 2009, p. 1257). La acción es el proyecto preconcebido que se piensa, el acto es el resultado del proyecto pensado; es cuando este se ejecuta y cumple para una acción educativa y unos saberes pedagógicos en apropiación del conocimiento en el contexto específico del restablecimiento de derechos.

Actuar es tomar una iniciativa, comenzar, gobernar, poner algo en movimiento. [...] sin la presencia [...] de la acción [...] esta perdería su carácter revelador; mediante ellos, los sujetos muestran quiénes son, su identidad acontece en lo que hacen y dicen (Bedoya et al; 2009, p.1257, Citando a Bedoya & Schutz, 2003, p.49)

Las acciones dentro de la labor de las agentes educativas están influenciadas por un régimen regulatorio y unas dinámicas institucionales preestablecidas de tiempo atrás, como lo es el sistema educativo, aspectos circundantes que corresponde a acciones educativas y saberes cotidianos.

En esta secuencia de ideas y argumentos, Rojas (2000) acierta teóricamente con Gaete (2011), cuando afirma que la acción de las agentes educativas es una

actividad racional e intencional en donde prevalecen aspectos valorativos y circunstanciales que van definiendo la acción de los agentes educativos independientemente de las medidas regulatorias y aspectos culturales e institucionales que como medidas de control se enfocan en hacer un seguimiento a los procesos formativos y acciones puntuales de los mismos.

Para continuar dando fundamento a la acción educativa de los docentes, es necesario anotar otras posiciones teóricas que brinden aportes relevantes acordes a la necesidad de esclarecer el tema que aquí se aborda.

Para tal efecto, Veiravé, Ojeda, Núñez & Delgado (2006) comprende la acción educativa desde la lectura contextual y la identidad discursiva de los agentes educativos como personas que cuentan sus percepciones, conmociones y maneras de ser, sus circunstancias, sus escenarios, sus culturas y contextos de vida.

[...] es una lectura que el profesor hace de los contextos en los que vive y los modos de enfrentarse a ellos. Esta lectura se puede entender como la teoría que se hace acerca de uno mismo y de su entorno. ( Veiravé et al; 2006, p.3 citando a Rivas Flores y Sepúlveda Ruiz, 2000).

Las acciones educativas de los agentes educativos inmersos en contextos vulnerables son acciones dirigidas por los propios actores para la consolidación de la identidad del ser en las tareas que cada uno desempeña, en espacios donde los protagonistas son la población atendida y los partícipes culturales llamados a reflexionar y consolidar su identidad. Esas acciones educativas son aspectos transformadores en contextos de protección en donde el restablecimiento de derecho es resignificado de acuerdo a la práctica institucional, realidad de la población y el agente educativo que lo percibe. “el papel de la retórica de derechos es así controversial, en tanto trama y resignifica la protección a niños y niñas [...]” (Villalta & Llobet, 2015, p.179).



Esas voces a las que pocas veces prestamos nuestro oído vienen a arrancarnos de un largo y penoso letargo, vienen como otras que tampoco escuchamos a despertar nuestra conciencia dormida y a enaltecer a otros seres, a mostrarnos otros rostros, a cambiar la dirección y la profundidad de nuestra mirada antes reducida y enturbiada. (Veiravé et al, 2006, p.3 citando a Vasilachis de Gialdino en Sautu, 2004, p. 18).

La acción educativa desde la etnografía propuesta, trasciende a hacer una descripción y caracterización de las acciones educativas de las agentes educativas en un contexto de protección, para llegar a determinar cuáles son esas acciones que se dan en el restablecimiento de los derechos de NNA en su proceso de formación.

Desde esta perspectiva la acción de los agentes educativos consiste en:

[...] poner afuera un conjunto de acciones y pensamientos propios para poder abordarlos con cierta distancia, da lugar al análisis de su propia vida, de las decisiones que toman, cómo realizan las tareas, con quienes, por quienes están condicionados y así se pueden percibir en la realidad de la que son partícipes e identificar las condiciones de producción del trabajo como parte constituyente de su identidad y de su cultura. (Veiravé, et al; 2006, p.3)

Bajo esta misma representación de conceptos, Dávila (2011) anota que la acción docente supone unas lecturas de lo que en el contexto se genera, teniendo en cuenta que lo que los docentes se proponen, perciben, hacen, dicen que hacen, ensayan, ponen a prueba y expresan en sus contextos de acción son “[...] puntos de entrada a otras dimensiones singulares de la pedagogía, que dan señales de las formas, las intensidades y los matices de las visiones que subyacen y de las acciones que realizan los docentes [...]” (p.150).

Estas dimensiones pueden estar asociadas a la intencionalidad de las acciones realizadas que se vinculan con las intensidades, los matices de las

visiones que cada agente educativa posee y de la identidad que lo caracteriza y mueve a pensarse, proyectarse y actuar.

En relación a lo expuesto Bedoya et al (2009) brinda una mirada reflexiva a la acción educativa, la cual hace posible construir una identidad de agente educativo diferente, pensada desde la alteridad del “¿Quién soy?”, la misma que estaría consintiendo la reconstrucción de acciones educativas en contextos de protección.

“[...] Surgen una serie de interrogantes referidos a cómo es proyectada la acción por el agente-educador, cuáles son los actos emergentes a partir de ello, de qué forma su acto educativo le permite construir su identidad [...]” (Bedoya et al; 2009,p. 1257). La acción se localiza en consonancia con lo expresado como categoría de soporte de la identidad del sujeto de esta forma, la identidad subjetiva se construye en la acción llevada a cabo por el sujeto.

Se centra ahora la mirada en la acción de las agentes educativas y la relación que tienen con los procesos de formación y atención integral de los NNA puestos bajo medida de protección para el restablecimiento de sus derechos.

La acción educativa en práctica por parte de los agentes educativos en el proceso de brindar atención integral a los NNA bajo medida de protección, necesariamente está presente el oficio de educar, como elemento primordial para la construcción del conocimiento en restablecimiento de derechos y la integración de los NNA al medio social o familiar. El deber ser de la acción educativa está encaminado a la formación en valores desde la óptica en que agentes educativos y comunidad en general son responsables de la educación en valores de los niños.

Lo anterior obliga a un ejercicio de corresponsabilidad por parte de la familia, la escuela, la comunidad y el Estado, para establecer mecanismos y procedimientos efectivos a nivel administrativo y judicial orientados a la

restitución del derecho del niño, niña o adolescente. (Franco & Escobar, 2015, p.127)

Desde esta realidad y compromiso agentes educativos exploran su acción docente en espacios con niños institucionalizados; todo esto en pro del desarrollo infantil, educación y el restablecimiento de derechos de los niños, niñas y adolescentes bajo medida de protección con derechos vulnerados.

Educación es un proceso cíclico e integral en el que directamente se encuentran involucradas las agentes educativas, las cuales propenden por el restablecimiento de derechos de cada uno de los NNA, que bajo su cuidado estén, en tanto que sus acciones educativas constituyen los aprendizajes y avances en el desarrollo integral de cada uno de ellos, para acompañar, guiar, orientar; en este sentido Correa, Bedoya y Agudelo (2015, p.51) establecen que “la actuación de los docentes está sujeta a las características particulares del contexto en el que tiene lugar y tendrá que sacar provecho de sus herramientas cognoscitivas para actuar con asertividad”; además de “movilizar recursos [...] emocionales, sociales, afectivos y cognitivos” (MEN, 2010, p.24) los mismos que le estarán promoviendo el desarrollo de sus habilidades y preparándole para una vida socioafectiva en un contexto y entorno familiar y social.

## **2.2. Formar desde el restablecimiento de los derechos.**

Los centros de protección son centros restablecedores de derechos los cuales operan a través de ICBF, ocupándose de ser un ente garante de derechos brindando una atención integral desde las categorías de derecho: protección, vida y supervivencia, desarrollo y educación inicial y participación, perspectiva desde los cuales se realizan acciones educativas a favor del restablecimiento de derecho y desarrollo del ser.

Aspecto desde el cual es necesario ofrecer procesos de formación integral que le permitan a la persona desarrollar sus características, sus valores y sus dimensiones, singularidad, originalidad, creatividad, autonomía, libertad de oposición, elección y decisión; la apertura o relación con los demás y la trascendencia o relación consigo mismo y con el mundo.

De acuerdo con el Código de la Infancia y la Adolescencia, el restablecimiento de derechos está constituido por todas las acciones que desarrollan las instituciones del Sistema Nacional de Bienestar Familiar, con el fin de restaurar la dignidad e integridad que como sujetos han de tener los niños, niñas y adolescentes, y la capacidad para hacer un ejercicio efectivo de los derechos que les han sido Vulnerados (Durán et al; 2011, p.555)

Los centros de acogida o centros restablecedores de derecho acogen a los menores de edad que le han sido vulnerados sus derechos de alguna forma y por tal motivo se encuentran en entorno institucional; estos son establecimientos que operan en la restitución de los mismos, bajo los lineamientos técnicos del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, el cual se encarga de recuperar la dignidad e integridad de los NNA. Desde esta perspectiva el objetivo de la entidad es “brindar directrices e insumos técnicos y metodológicos para que los prestadores del servicio, [...] desarrollen procesos locales e institucionales de acompañamiento, supervisión y asesoría a los agentes educativos responsables de la atención [...]” (MEN, 2010, p.37).

En Colombia los centros de protección se categorizan por perfiles institucionales en su modalidad de atención, los cuales están dados por licencia de funcionamiento otorgadas por el ICBF, mediante el cumplimiento de los lineamientos técnicos que rigen el funcionamiento general de todas las áreas de atención integral.

Es de tener presente que cuando los NNA no crecen bajo la responsabilidad de sus padres en un ambiente de afecto, seguridad moral y material; salvo circunstancias excepcionales este, será vulnerado en el armonioso desarrollo de su personalidad. Cuando el NNA no recibe una educación que favorezca su cultura y le permita en condiciones de igualdad de oportunidades desarrollar sus actitudes, es vulnerado en su desarrollo intelectual y a su vez integral.

Las agentes educativas encargadas de esos importantes procesos de formación, están asumiendo un gran compromiso, en tanto que sus acciones educativas encaminan proyectos de vida al mundo y sociedad, responsabilidad y compromiso que requiere de un conjunto de habilidades como la escucha activa, capacidad de diálogo, de decisión con posturas críticas analíticas y reflexivas que caractericé sus acciones y aportes desde su labor.

Formarse para formar en los diversos contextos es prevalente, según Vaillant & Manso, en los estudios e informes de los últimos años, hay insatisfacción sobre la calidad de los programas de formación docente. Donde es preciso, hoy más que nunca, cuestionarse cómo conseguir la mejora de la formación inicial de maestros, agentes educativas y profesores, para que ésta tenga real impacto en los contextos. “Dado que no es la formación inicial la que no sirve, sino el tipo de preparación y modalidades que se plantean para preparar buenos docentes para un adecuado desempeño profesional. (2012, p.12)

### **2.2.1 Acogimiento Residencial**

No obstante, Bravo et al (2009) realizó una aproximación conceptual que da claridad en temas como el acogimiento residencial a NNA quienes bajo medida de protección son amparados para el restablecimiento de sus derechos, argumentando que:

La historia del acogimiento residencial es muy extensa dado que ha estado presente en la asistencia a los niños y niñas abandonados y desprotegidos durante muchos siglos y con diversas denominaciones, como Inclusas o Casa de Expósitos, de Misericordia, Casa Cuna, Hospicio, etc. De hecho, durante décadas, la historia de la atención a la infancia desprotegida se basaba en una respuesta única y universal: la colocación del niño en una institución que pudiera cubrir sus necesidades más elementales en sustitución del ambiente familiar, ya fuera por carecer de él, o por ser deficitario. (2009, p.84).

El autor expresa que “el acogimiento residencial dejó de ser una medida para la crianza de niños sin hogar y pasó a ser una medida temporal de atención al servicio de la solución definitiva de integración Familiar” (2009, p.44).

En relación a esto, Arruabarrena (2009) expresa que prevenir e incluso alcanzar a detectar situaciones de desprotección y vulnerabilidad que son los factores por los que en ultimas terminan estando los infantes bajo medida de protección, se convierte en tarea difícil, puesto que existen dificultades psicosociales en las que las personas y menores implicados optan por callar y no solicitar ayuda a los servicios sociales o entidades que les compete.

[...] Los motivos que explican este hecho son varios: la propia indefensión e incapacidad de los niños y niñas para acceder a servicios de ayuda, el temor a las consecuencias de informar de la situación represalias de los adultos, intervención judicial, alejamiento de la familia, etc. (2009, p.13)

En este sentido el autor considera que otro de los factores que influyen para que situaciones como estas aquejen a instituciones y principalmente a la sociedad en la desarticulación de su célula principal la familia, es que: “La desprotección infantil ocurre en la intimidad del domicilio familiar, en general sin testigos, y en

muchos casos no existen indicadores claros y específicos que señalen su presencia” (Arruabarrena, 2009, p.45); al respecto Correa y Bedoya consideran que:

El desarrollo de las personas no se da en forma aislada, ya que viven y se relacionan con una compleja red de sistemas sociales, como su entorno sociocultural, la escuela, la familia, los grupos de pares y otras instituciones o situaciones con las cuales interactúan permanentemente y se constituyen en factores protectores o de riesgo psicosocial que impactan su desempeño personal, social y académico. (2010, p.137).

Existe una institucionalidad encargada de minorizar los factores de vulnerabilidad y desprotección de los menores acogidos en su seno, durante muchos años las instituciones restablecedoras de derechos o centros de acogimiento, vienen buscando opciones que instauren una solución al proceso de restablecimiento de derechos de los NNA en el ámbito de protección. Con el fin de restablecer sus derechos desde la atención integral y lograr de la mejor manera una reinserción del menor de edad a una vida social y familiar.

Son comunes los hogares de acogida que se encargan de la atención y restablecimiento de derechos de recién nacidos, tal es el caso de la Corporación Casa de María y el Niño Centro de Adopciones; Bravo (2009); en relación a lo expresado por Arruabarrena (2009) sustenta que:

Las necesidades de este tipo de atención son claramente diferentes y es uno de los recursos especializados más característicos de las diferentes comunidades, aunque en la actualidad tienden a disminuir, al priorizar que los niños más pequeños estén siempre en familia de acogida. Hoy por hoy, no obstante, es una realidad anacrónica de nuestro sistema de protección a falta del impulso del acogimiento familiar (2009, p.45).

La nueva postura de protección integral parte del “interés superior del niño” en el que pretende la satisfacción de sus necesidades y el ejercicio de sus derechos intentando identificar con prontitud situación de inobservancia, amenaza o vulneración, realizando a su vez acciones preventivas que fortalezcan la erradicación de problemáticas que por lo general conllevan a la institucionalización de los NNA para la restitución de derechos (Franco & Escobar, 2015).

Hablar de restitución de derechos es concebir de alguna manera que la vulnerabilidad tiene relación con contradicciones sociales, pero que esta a su vez permite entender, por una parte, que existen factores de orden más estructural en su origen, que no radican en los sujetos, y que la asistencialidad promovida por la institución, que se limita a satisfacer las necesidades básicas para la supervivencia, no incide en los factores que causan la vulnerabilidad (Infante et al; 2013).

En esta perspectiva, hablar de factores que aquejan y de centros de restablecimiento de derechos, es hablar de alguna forma de vulnerabilidad; que se encuentra redefinido por diversos autores e investigadores según el enfoque y necesidad. Es importante retomar aquí el concepto de Golovanevsky, él considera que la vulnerabilidad “[...] propone identificar los riesgos presentes y los probables en el futuro, y el esfuerzo se focaliza en determinar quiénes (personas, hogares y comunidades) tienen más probabilidad de experimentarlos [...]” (2000, p.23).

Miranda & Osorio, (2008) argumentan que los factores que han llevado a brindarle a los niños y niñas el valor y significado de su existencia ha sido la evolución del tiempo en la cultura representada en nuestro “raciocinio” permitiendo otorgarle a esta población sus derechos y lugares de protección cuando su integridad como menor de edad este siendo violentada, lo que resumiría una “ley para la vulneración de derechos”.

En este orden de ideas la vulnerabilidad se generaliza, en lo que a infancia concierne, siempre hay quien determine, piense, diga, permita o no a los niños en



el conocimiento y valor intrínseco de lo que para ese niño individuo, sociedad, política o institución signifique infancia. La ley existe, los derechos predominan y en oposición Pinto afirma:

El significado de la infancia está sujeto a un proceso constante de lucha y negociación, tanto en el discurso público (por ejemplo, en los medios de comunicación, en el ámbito académico y en la política social y administrativa) como en las relaciones interpersonales, entre iguales y la familia (2008, p.2).

Se ha señalado que la historia de la infancia ha sido siempre la historia de la marginalidad (social, cultural, económica, incluso educativa) en la que se ha venido evolucionando en la creación de proyectos y políticas que favorecen el ejercicio de los derechos en la restitución de los mismos cuando estos han sido inobservados o vulnerados, labor en la que según informe de investigaciones científicas, Colombia se ha involucrado en producir cambios importantes frente a la responsabilidad que como estado tiene frente a los NNA y el goce efectivo de sus derechos (Duran et al; 2011).

Los niños/as han tenido que vivir siempre en un mundo que no era suyo, que no estaba hecho a su medida. [...] a lo largo de los años ha ido evolucionando el trato a la infancia (de hecho ese trato a la infancia puede ser adoptado como uno de los indicadores del desarrollo cultural, de civilización, de los pueblos). Sin embargo, lo que se ha dado a la infancia siempre le ha sido «dado», como un fruto derivado de la mayor o menor sensibilidad de los adultos”. No como algo que se les debiera por constituir un derecho. (1994, p.3)

Pérez en relación a lo que expone Pinto (1994) manifiesta que (...) “el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidados especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento” (2013, p.1154). Las instituciones del estado teniendo NNA bajo su protección, son quienes por corresponsabilidad deben ejecutar el plan de acción de lo solicitado por la ley,

además están en la obligación de ser auditados a través de ICBF, para comprobar el compromiso con la situación de vulnerabilidad del menor en protección.

La Corporación Casa de María y el Niño Centro de Adopciones, como institución restablecedora de derechos, trabajan por la atención integral de los NNA que bajo medida de protección por ICBF necesitan la atención integral, requiere la formación y acompañamiento en valores. En síntesis, los NNA vulnerados puestos bajo medida de protección en las distintas instituciones restablecedoras de derecho necesitan el amor, la calidez, cercanía y el reconocimiento de los derechos que se les ha negado con acciones educativas que potencien sus habilidades y contribuyan al desarrollo de competencias; antes que un modelo pedagógico o una teoría que describa sus necesidades y carencias; esto sin demeritar la importancia de ambas en la edificación de seres sociales e íntegros; En el restablecimiento de derechos Duran et al. (2011) expresa:

Cuando se hace referencia al proceso como tal, se trata de las reglas procedimentales que fueron establecidas por el Código y desarrolladas a través de los documentos de lineamientos técnicos que el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ha promulgado para llevar a cabo acciones de restablecimiento de derechos. (p.555)

La interrelación y articulación de acciones, funciones y procesos comunicativos entre estado, institución, comunidad y agentes educativas ha de efectuarse para el restablecimiento de derechos y el cumplimiento de los mismos de forma eficaz, aspectos que se irán dando en la medida en que “[...] existan unos parámetros específicos que permitan que los servidores públicos sepan cuáles son las acciones que deben realizar en cada caso, y por otro lado, que los ciudadanos y ciudadanas tengan cierto grado de seguridad jurídica[...].” (Duran et al; 2011, p.556).

Los agentes educativos deben explorar y apropiarse de una nueva actitud enfocada a razonar su acción docente en espacios con niños institucionalizados; todo esto en pro del desarrollo infantil y el restablecimiento de derechos de los niños y niñas bajo medida de protección con derechos vulnerados en el cual, esa nueva óptica lleve a pensar y pensarse desde su quehacer, permitiéndole enfocarse en buscar condiciones que potencialicen las capacidades y el desarrollo a lo largo de los primeros años de vida de los infantes.

### **2.3. Atención integral**

La atención integral para el restablecimiento de derechos de NNA en los centros restablecedores de los mismos, pretende garantizar los cuatro grupos de derechos propuestos por el MEN (2010) a través de la Guía 35, así: 1. Protección. Se relaciona con el diligenciamiento y obtención de los documentos de identificación personal de cada NNA, registro civil de nacimiento, R.C., Tarjeta de identidad T.I o cedula de ciudadanía si es el caso C.D. 2.Vida y supervivencia: se refiere a los documentos de seguridad social para la atención en salud, que tienen que ver con el carné de vacuna, documentos de seguridad social, prevención de enfermedades, riesgos, nutrición adecuada y de crecimiento y desarrollo. 3.Desarrollo y Educación Inicial: son todas aquellas propuestas pedagógicas orientadas a las prácticas culturales y recreativas y a la necesidad de un personal apto, calificado con formación idónea y constancia en el proceso para la atención y restablecimiento de derechos de NNA pertenecientes al sistema nacional de bienestar familiar ICBF. 4. Participación de NNA en los cuatro grupos guías del restablecimiento del derecho y demás programas de integración social, educativa o de salud con los que en coordinación con ellos o la alcaldía se pueda acceder.

“Colombia en 2005 transformó el Código del Menor, y el resultado de ello es la Ley de Infancia y Adolescencia 1098 de 2006, la cual entró en vigencia en mayo de 2007” (Franco & Escobar, 2015, p.127). Desde esta transformación y es en estos cuatro aspectos que se propenden porque los derechos de los NNA se cumplan y

restablezcan en los mejores términos y a la menor brevedad posible, dando prioridad al proceso de desarrollo integral y educativo a partir de la que puede considerarse la ruta de acciones para garantizar el pleno desarrollo de los menores de edad desde las distintas áreas establecidas tanto en la ley de infancia y adolescencia como en la Guía 35 del ICBF siendo “[...] primordial asegurar para ellos las mejores condiciones de salud, nutrición y unos ambientes de aprendizaje estimulantes” (MEN, 2010, p.7). De los que luego se espera posibilite en ellos buen desempeño en la escuela y la activación de sus potenciales y talentos.

En esta misma línea Tirado et al; (2005) expone que además de una adecuada nutrición, un buen cuidado de su salud, el ambiente debe ser propicio en el que la estimulación sea un factor prevalente para el desarrollo de la inteligencia y el contacto con su entorno le lleven a tener experiencias significativas desde las cuales pueda aprender y desarrollar habilidades que le permita establecer sanas relaciones para una adecuada convivencia, para lo cual debe tenerse en cuenta que “al niño debe proporcionársele seguridad, acariciarlo y darle afecto para que pueda tener un adecuado desarrollo emocional, relaciones cálidas e interacciones sociales para un adecuado desarrollo psicosocial ” (p. 62).

Los resultados de la investigación sustentan que el desarrollo de los niños que han participado en programas de atención integral demuestran que el nivel de avance y desarrollo es significativo desde “el área cognitiva, personal-social y en el rendimiento académico”. (Tirado, et al, 2005, p.61) aspectos desde los cuales se sustenta lo valioso e importante de que los programas de atención integral existan.

Por otro lado el estudio realizó por Roger (2013) busca explorar el significado y alcance del enfoque integral de protección de los derechos consagrados en la convención en Latinoamérica, dentro de los cuales expone que existen unos principios básicos, considerados los cimientos del enfoque “integral” y que guían todos los tratados sobre derechos humanos donde se considera que:

Los derechos son *universales* porque conciernen a todos los niños y niñas; son *indivisibles*, dado que no existe una jerarquía entre éstos, tampoco una preferencia por el cumplimiento de uno u otro. Finalmente, de estos dos primeros conceptos surge el tercero: los derechos son *interdependientes*: el goce de uno depende estrechamente del cumplimiento de otro. Por ello, las políticas públicas deben impulsar el reforzamiento conjunto de todos los derechos. (Roger, 2013, p.3).

De los anteriores derechos se desprende los principios de atención integral de los artículos de la convención 2, 3, 6 y 12. El principio de no-discriminación es un pilar fundamental de la filosofía de los derechos humanos, El derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo, la libertad de expresión y derecho a ser escuchado. Estos principios son los cimientos de la atención integral, que constituyen la manera como es considerado el NNA desde la perspectiva multidimensional del desarrollo “físico, mental, espiritual, moral, psicológico y social” (Roger, 2013, p.4) y de la protección integral.

Se sustenta la necesidad de una aproximación “ética y jurídica” que permita visibilizar a los niños y niñas como sujetos de derechos teniendo en cuenta que dicho reconocimiento requiere de la corresponsabilidad del Estado, las instituciones, las familias y programas de atención integral que acompañen a los niños y niñas y a sus familias, reduciendo al máximo brechas de inequidad de quienes están en condiciones de vulnerabilidad de diversa índole.

En relación a las acciones educativas realizadas para la atención integral por parte de agentes educativas, encuentro en correspondencia a lo que expone la autora y la temática abordada en esta investigación que “Si bien muchas acciones educativas parten de una concepción de infancia congruente [...] parece no haber suficiente análisis sobre el vínculo de dichas prácticas con esta perspectiva” (Etchebehere, 2013, p.21)

No existen espacios institucionalizados de reflexión sobre las prácticas profesionales desde un marco analítico de derechos de infancia ni los planes de formación introducen este enfoque como soporte referencial. Por lo tanto difícilmente se puedan percibir las acciones educativas como garantistas de los derechos de infancia, ni tampoco se puedan auto percibir las maestras como garantes de los mismos (2013, p.21)

La no reflexión de prácticas, ni planes de formación impiden que se distingan las acciones educativas realizadas por agentes educativas para una atención integral, para lo cual, el autoreconocimiento de ellas estaría limitado solo a algunas acciones que ellas consideran realizan para tal fin.

### **3. DISEÑO METODOLÓGICO**

### **3.1 Paradigma y enfoque**

Esta investigación se efectúa desde el paradigma cualitativo con un enfoque interpretativo, las técnicas corresponden a la entrevista y la observación. Autores como Strauss & Corbin, 2002 y Sandoval, 2002, argumentan:

Con él término investigación cualitativa, se entiende cualquier tipo de investigación que produce hallazgos, puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, expresiones vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como al funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la relación entre las naciones (Strauss & Corbin, 2002, p.12).

Además Sandoval “[...] lo cualitativo es la reivindicación de lo subjetivo, lo intersubjetivo, lo significativo y lo particular, como prioridades de análisis para la comprensión de la realidad social” (2002, p.40).

La investigación pretende caracterizar las acciones educativas de las agentes educativas en el centro restablecedor de derechos Corporación Casa de María y el Niño Centro de Adopciones, mediante el paradigma cualitativo.

El enfoque es de tipo interpretativo “[...] representa una de las tendencias contemporáneas más reveladoras para el entendimiento del significado de los hechos sociales, culturales, jurídicos, arqueológicos, etnográficos, médicos, psicológicos o educativos.” (Pérez, Llorente, & Cano, 2002, p.135). Su finalidad es profundizar en los conocimientos y comprensión de la vida social y la experimentación de la misma tal como se percibe y ocurre, en el que el investigador intenta encontrar respuestas a sus inquietudes desde la realidad y la manera en que un grupo poblacional construyen y se relacionan en su mundo. Para esta investigación se sitúa en la caracterización de las acciones educativas.

Las técnicas utilizadas en la recolección de información corresponde a la entrevista estructurada y la observación no participante, las cuales se caracterizan por la flexibilización desde su estructura y análisis que estaría brindando a la investigación para describir e identificar las acciones educativas que las agentes educativas realizan en el restablecimiento de derechos de los NNA.

La función de las técnicas de recolección de la información en el proceso investigativo “[...] es resolver de manera anticipada algunas cuestiones que se le presentarán a la hora de buscar obtener la información que se requiere y de analizar e interpretar la misma” (Sandoval 2002, p.121). Con estas se estará recogiendo información suficiente para el análisis general e identificar las acciones realizadas en pro del restablecimiento de derechos y la atención integral que es brindada a los NNA en el contexto de un centro restablecedor de derechos, lo cual estará permitiendo lograr los objetivos trazados en la investigación.

La entrevista es una conversación que tiene un propósito definido, y este propósito se da en función del tema que se investiga. “En general se plantea como un proceso de transacción de dar y recibir información, de pregunta-respuesta, de emisor receptor, hasta alcanzar los objetivos [...]” (Cerdeña, 1991, p.259). La entrevista a través del diálogo o conversación permitirá conocer desde el punto de vista de las agentes entrevistadas las acciones que realizan las agentes educativas, con el objetivo de obtener la información pertinente para la recolección de la información.

Las conversaciones que se producen en la entrevista, brindan información de interés para hacer la caracterización de las acciones de las agentes educativas en su contexto. Se opta por este instrumento de la entrevista estructurada, dado que es a través del diálogo o conversación que se permitiendo conocer desde los respectivos puntos de vista de las agentes educativas, las acciones que ellas realizan en contexto y las distintas actividades en un día cotidiano; este tipo de entrevista se caracteriza por las preguntas abiertas que dan lugar a otras preguntas



que posibilitan ampliar la conversación con el objetivo de encontrar respuestas que se perfilen al logro de los objetivos. Anexo. 1

La observación encuentra valioso acercarse a su objeto de estudio por medio del interés existente de estar inmerso en el contexto y con el que se opta por este “recurso metodológico” facilitador de los procesos de análisis, con el cual se espera aportar al contexto. (Sandoval, 2002).

La guía de observación fue diseñada buscando facilitar el proceso de recolección de la información en el campo de investigación, en el cual cada uno de los ítems preestablecidos buscan responder a los objetivos y mantener la concentración del observador en lo que realmente debe observar, el instrumento fue analizado y posteriormente avalado por parte de pares evaluadores y el comité de bioética. Anexo. 2

La población participante son cuatro agentes educativas, de la Corporación Casa de María y el Niño Centro de Adopciones, son llamadas jardineras, para el año 2016 han comenzado a denominarlas formadoras. Se cumple con las consideraciones éticas desde el inicio, se explica en qué consiste el proyecto de investigación y firman el consentimiento informado<sup>3</sup>.

### **3.2 Plan de análisis**

Para iniciar el proceso se hace el análisis en las entrevistas de las respuestas de cada una de las agentes educativas, con el fin de corroborar que la formulación de las preguntas fue comprensible y tiene relación con los objetivos planteados en la investigación, con el instrumento de la observación artificial y lo observado se hace el proceso de comparación de cada uno de los ítems establecidos en la guía,

---

<sup>3</sup> Después de hacer los contactos con la institución, se hizo la presentación del proyecto de investigación, se consiguió la autorización para el contacto con las agentes a entrevistar y seguidamente se acordó los días para llevar a cabo tanto las entrevistas como las observaciones, para lo cual se establecieron fechas y horarios y se firmaron los consentimiento informados.

buscando observar o encontrar reiteración en lo que se venía observando, hasta saturar la información.

El procesamiento y análisis de datos, se hace a través de un orden jerárquico que finalmente conduce y sustenta al objetivo general de la investigación: *Analizar las acciones educativas que realizan las agentes educativas de la Corporación Casa de María y el Niño Centro de adopciones.*

En primera instancia se realizan las entrevistas y transcripción fidedigna revisando que las respuestas fueran claras y relacionadas con las preguntas. Seguidamente se entregó a cada agente educativa la transcripción de las entrevistas para que hiciesen la lectura, anotaciones u omisiones que consideraran pertinentes, posterior a la devolución que cada una hizo a la entrevistada se procede con la limpieza de los datos, que consistió en omitir repeticiones, redundancias o muletillas y luego a la selección de las unidades de análisis de las transcripciones anteriores. Estas unidades de análisis son fragmentos de los textos transcritos que contienen palabras claves que son las que emergen del texto transcrito y que pasan a ser denominadas precategorias y aporta un significado a los objetivos, el problema, el marco conceptual y al objeto de estudio *“Acciones educativas de agentes educativas en un centro restablecedor de derechos”* .

Luego se inicia el proceso de las observación para lo cual fueron estipulados varios días a la semana en distinto horario y fechas, haciendo registro de la información luego de haber estado en el campo registrando el mayor número de información posible.

Con el registro de las observaciones se procede a encontrar las palabras claves, en él se identifican y omiten en consideración del código de ética los nombres de los NNA y de las agentes educativas y demás nombres de personas que intervinieron en el momento de la observación por códigos enumerados.

En este mismo proceso de análisis se establecen las palabras claves en cada una de las guías de observación en las que se resalta de color amarillo las palabras claves, son nuevamente agrupadas y separadas por colores de acuerdo a la temática de las precategorias establecidas en la guía. Posteriormente se reagrupan las palabras claves con las características respectivas que luego de analizadas permiten construir categorías que más adelante facilitan y propician el proceso de análisis para la triangulación de la información.

### **Validación y confiabilidad de los instrumentos (credibilidad, aplicabilidad, consistencia)**

La validación y confiabilidad posee la finalidad de confirmar la eficacia de un instrumento en determinado contexto, en el que se miran los hechos y los aspectos que el investigador tenga previstos analizar en la investigación, se apoya en las técnicas y métodos confiables para garantizar que los resultados sean algo real e inequívoco. La confiabilidad estará permitiendo e indicando la pertinencia de un instrumento [...] (Galeano, 2004).

La confiabilidad y validez del instrumento de la entrevista semiestructurada que se realiza en este pilotaje y por las categorías por las cuales se indaga, presenta de manera adecuada la acción educativa, restablecimiento de derechos y atención integral; donde luego de las recomendaciones realizadas por los evaluadores se determina que el instrumento aplicado es claro y equilibrado para la aplicabilidad en el contexto con el cual se espera poder llegar en el trabajo investigativo a conclusiones relacionadas con los objetivos propuestos.

En conclusión, los instrumentos implementados en el pilotaje, guía de observación y entrevista estructurada, se pueden considerar confiables; pues entrando a hacer un análisis de las respuestas de los entrevistados y la observación realizada, se encuentra una notable correlación de las respuestas sobre lo que se

indaga y observa; si algo contrario sucediera se estaría hablando de un instrumento poco o no confiable.

Los criterios de validez y confiabilidad determinan la pertinencia en la aplicación de los instrumentos de la observación y la entrevista para la recolección de la información percatándose a través de la validación de que si se recoja lo que se pretenda observar y entrevistar a través de la revisión y contraste de ítems o preguntas, como en este caso en el que la validez permite establecer la confiabilidad en la medida en que se encuentra consistencia tanto en la observación como en la entrevista.

El criterio de la credibilidad en las observación y las entrevistas aplicadas a los agentes educativos, muestra como el estudio de las categorías establecidas representan para los entrevistados significados similares y diversos en algunas acciones realizadas en el contexto para la atención integral y el restablecimiento del derecho, desde las acciones educativas que en lo cotidiano ellas realizan.

“La aplicabilidad/transferencia se refiere a la posibilidad de transferir los resultados obtenidos en ese contexto a otros contextos de similares condiciones, bajo una situación de investigación en idénticas condiciones” (Rodríguez et al, 2005, p.148).

Se estableció relación del guión de la entrevista y la observación participante con otros que han sido utilizados con sujetos y contextos semejantes al de la presente investigación, tal es el caso de las siguientes investigaciones: Prácticas institucionales etnográficas (Unicef, 2011) en su trabajo, se implementan cuatro métodos en la recolección de datos, entre los que se encuentra la entrevista aplicada a 135 agentes educativos en las distintas áreas del sistema de protección en el que se desempeñaban. Las observaciones realizadas se hacen con el fin de ver como ocurrían las actividades en el contexto. Otra de ellas es el Informe del acogimiento residencial en un centro de protección de menores: la vivencia de

jóvenes ex residentes y sus familias. (De la Herrán et al; 2008) donde se realiza en la segunda fase de su trabajo entrevistas a ex residentes y a familias. De estos trabajos se retoma el trabajo etnográfico, las entrevistas y la observación participante que se hace en un centro restablecedor de derechos a agentes educativos. Otro de los trabajos con el que se establece relación ha sido el de (Durán et al; 2011) en el trabajo se realizó un estudio de caso de tipo cualitativo en el que se trianguló la información obtenida a través de las siguientes estrategias metodológicas: análisis de fuentes secundarias, entrevistas semiestructuradas a 26 funcionarios y funcionarias locales que son actores clave del Sistema de Bienestar Familiar, análisis de 10 historias de procesos de restablecimiento de derechos, y aplicación de encuestas a 33 integrantes del Subcomité de Infancia y Adolescencia de la Localidad.

La relación de estas investigaciones ha orientado la pertinencia de los instrumentos que se aplican en la presente investigación, encontrando desde esta perspectiva el antecedente de una temática y contexto similar, en el cual los aportes pueden contribuir al proceso y realidad en los centros de restablecimiento en este caso fijándonos en las acciones educativas de las agentes educativas.

La aplicabilidad de los instrumentos a un contexto distinto o similar estará mediado por los lectores del informe, y es en esta parte donde se debe hacer una explícita descripción del lugar y de las personas donde el fenómeno fue estudiado.

Desde esta perspectiva no siempre será fácil reproducir lo indagado en una investigación dado que la reproducción del fenómeno es difícil, pues esta puede variar de acuerdo a las circunstancias y contexto en el cual los datos fueron recolectados y el inspeccionamiento de las variables alcanzan afectar los hallazgos de la investigación (Castillo & Vásquez, 2003).

“La consistencia/dependencia se refiere a la posibilidad de replicar el estudio y obtener los mismos hallazgos” (Rodríguez et al, 2005, p.148). La confiabilidad y

la validez en este pilotaje indican la consistencia que el instrumento dentro de la aplicabilidad tiene para lograr establecer las categorías de acción educativa, atención integral y restablecimiento de derecho que en la investigación se pretenden.

“La neutralidad/confirmabilidad se refiere a la independencia de los resultados frente a motivaciones, intereses personales o concepciones teóricas del investigador. Es decir, garantía y seguridad de que los resultados no están sesgados” (Rodríguez et al, 2005, p.148).

Para la neutralidad de la investigación, se hace necesario someter la información a una auditoría interna y externa por colegas o expertos en el tema, desde la parte interna la revisión se hace de manera constante por parte de la asesora de trabajo de grado y desde la parte externa por parte de expertos en el tema (Gallego y Cortes), estas revisiones permiten analizar el proceso, contrastar la información, retroalimentar el proceso de acuerdo a los distintos puntos de vista y corregir posibles fallas.

### **Criterios de confiabilidad o representatividad a considerar en y para la transformación de datos.**

En la comparación que se hace de los instrumentos, existe consistencia porque se presenta coherencia de la información recolectada tanto en la entrevista como en la observación, en relación con los objetivos, metodología y problemática de la investigación. En la aplicación de los instrumentos se refleja la realidad de lo que se investiga, lo que además estaría brindando validez a lo indagado<sup>4</sup>. Ver cuadro siguiente

---

<sup>4</sup>Se toma en cuenta los aportes de (Mundina 2007) cuando hace referencia a que el análisis de contenido se establece como una técnica imparcial, objetiva, ordenada, sistémica y cualitativa que trabaja con materiales representativos, presenciado por la exhaustividad y posibilidades de generalización.

**Cuadro 1. Identificación de palabras claves en las respuestas de las agentes en uno de los ítems de la pregunta3. ¿Qué comprende usted, por acción educativa?**

<b>Respuestas agente educativa # 1</b>	<b>Respuestas agente educativa # 2</b>	<b>Respuestas agente educativa # 3</b>	<b>Respuestas agente educativa # 4</b>
Es lo que uno hace en la Institución referente a los niños, cómo los educa uno, es enseñarle desde el inicio o es como un seguimiento con las vocales, sumas y restas, yo digo que cómo los educa uno como hace uno para enseñarle a ellos.	Acción educativa es como llevar un manejo de un niño, un seguimiento y enseñarle las pautas desde el inicio, digamos desde las vocales hasta las sumas y las restas para mí.	Por acción educativa como la manera en que eduquemos, sería entonces las cosas para enseñar a los niños, educar a los niños o a las personas.	Una acción educativa es un acto, actuar pedagógico con un fin formativo que pretende o apunta a un aprendizaje.  Es el proceso que hacemos en el niño en pro de que tenga ese desarrollo y ese crecimiento cognitivo e integral también; porque es que la educación abarca muchas cosas.
<b>Limpieza de las entrevistas</b>			
Acción educativa es enseñar, vocales, sumas y restas	Acción educativa es enseñar algunas vocales, sumas y resta.	Acción educativa para enseñar.	Acto, actuar pedagógico con fin formativo y de aprendizaje. Proceso para el desarrollo, crecimiento cognitivo e integral.

**Cuadro 2. Identificación de palabras claves y de la agrupación realizada en cada una de las observaciones.**

<b>Palabras claves de la observación</b>									
<b>Categoría establecida</b>	<b>Que busco observar</b>	<b>Observación N° 1</b>	<b>Observación N° 1</b>	<b>Observación N° 2</b>	<b>Observación N° 3</b>	<b>Observación N° 4</b>	<b>Observación N° 5</b>	<b>Observación N° 6</b>	<b>Observación N° 7</b>
<b>Atención Integral Educación</b>	Intervención Acciones educativas para solucionar	Solución de conflictos Recuerdos de vivencia	Intervención del área administrativa con un disgusto entre	Dialogo Conflictos y solución de conflicto entre pares, diálogo,	Conflictos o disgustos (No se observa son bebés)	Estrategia No hacen nada de conflicto por parte de la	Dialogo Solución de conflictos. Intervención de agente educativa	Dialogo Disgustos entre pares en el comedor	Estrategia Intervención (quitar el objeto)

Recreación Cultura Alimentación Salud protección Categoría de desarrollo y educación Inicial.	conflictos o disgustos entre pares.	Sonrisa al compartir amistad Expresión de emociones	niños sin concluir. Falta de personal para la atención de NNA. Voluntarias cuidadoras de NNA	Llamado de atención Enfado por el llamado de atención, intervención en la solución de conflictos Dialogo entre los agentes, niño no almuerza, no quiso.		agente educativa.	Juego Promoción de la solidaridad Reconocimiento de los NNA.	Ejemplos, explicaciones Agente educativa los ponen a que se disculpen forzándoles.  Reconciliación entre los mismos niños.	Solución al disgusto. Hábitos de vida saludable, rutina (baño )
--	-------------------------------------	--	--	--	--	-------------------	--	---	--

Los ítems que se describen de la observación, brindan confiabilidad al proceso investigativo y se ha realizado con el objetivo de hallar el grado de consistencia y validez de lo indagado: 1. Observación prolongada y persistente. 2. Registro de lo observado en la guía. 3. Código de ética, en el que se cambia los nombres por agente educativa número, y niño o niña número (niña # 2). 4. Identificación de palabras claves. 5. Comparación de cada una de las observaciones, en las que se observa una constante en las estrategias de diálogo e intervención en las acciones que realizan para solucionar conflictos o disgustos entre pares.

En el proceso de clasificación inicial se hace la identificación de palabras claves esperadas y emergentes a cada una de las respuestas de las entrevistas y de la observación, resaltándolas con colores de acuerdo a las categorías y subcategorías establecidas, con el fin de identificar las características de las precategorías en cada una de las guías y realizar el plan de análisis de los datos recogidos. A partir de aquí se fueron identificando repeticiones de los elementos comunes tanto en la entrevista como en la observación, a fin de encontrar patrones en las cuales las agentes educativas coinciden en sus respuestas y acciones desde el análisis de ambos instrumentos. Ver anexo 4



**Cuadro 3. Categorías establecidas, subcategorías y características en la observación**

<b>CATEGORIA ESTABLECIDAS</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>CARACTERISTICAS</b>
<b>Acción educativa</b>	<b>Normas, convivencia, expresión de emociones</b>	Estrategias pedagógicas: dialogo, solución de conflictos, cuidado, expresión de afecto.  Sanción por reciprocidad. Reacciones de los niños frente a las normas Reconocimiento de figuras de autoridad.
	<b>Salud y autocuidado</b>	Estilos de vida saludable: ejercicio, hábitos de higiene, aseo, prevención del abuso, explicaciones para la prevención y promoción del autocuidado, buen trato y la accidentalidad.
	<b>Abuso sexual</b>	
	<b>Accidentes</b>	Hábitos alimenticios saludables, ambientación, motivación, modales, postura, normas.
	<b>Instrucciones</b>	
<b>Alimentación</b>	Motivación para la participación, creatividad y tiempo libre.	
	<b>Restablecimiento de derechos – Atención integral- rutinas</b>	Rutinas, seguimiento administrativo y pedagógico de NNA (no siempre se hace) Reconocimiento del NNA Expresión de afecto a los niños. Solidaridad entre niños y adultos.
<b>Agente educativa</b>		Falta de personal para la atención integral Renuncia e incapacidad medica Solidaridad entre agentes educativas
<b>Vulnerabilidad de derechos</b>		Carencias afectivas, crisis de llanto, evasivas para el contacto con la familia o personas extrañas.
<b>Voluntarias – alfabetizadoras</b>		Expresión de sentimientos de lastima, apoyo de voluntarias a jardineras en momentos de estimulación.

## Triangulación de la información

En el proceso de triangulación se realiza una nueva reagrupación de las categorías y subcategorías en el que se cruzan las precategorias construidas con cada uno de los instrumentos implementados, luego se cruza la información, ordenándola paralelamente en una secuencia de correspondencia de acuerdo al tema y acciones que dentro de lo descrito en cada una de las guías de observación y entrevista coinciden con la información obtenida y que se analizan desde la orientación de los objetivos trazados. El proceso de triangulación se caracteriza por el uso de múltiples métodos en el estudio de un mismo objetivo Gómez & Okuda (2005) en el que se puede ver la combinación de teorías, fuentes de datos y métodos de investigación que se armonizan para el estudio de un fenómeno natural. En el presente estudio se llevó a cabo el análisis de la información, tras el fin de indagar por las acciones educativas de las agentes educativas en un centro restablecedor de derechos, proceso en el que se describe y relaciona teóricamente cada una de las categorías y subcategorías halladas con el fin de encontrar claridad, armonía y cohesión en la información en relación a lo indagado, las acciones educativas restablecedoras de derechos.

**Cuadro 4. Ordenamiento en paralelo de las categorías y subcategorías de la entrevista y la observación para la triangulación de la información.**

ENTREVISTA		OBSERVACIÓN	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<b>3.1 Acción educativa</b>	<b><u>Convivencia</u></b> Normas, expresión de emociones.	<b>Acción educativa</b>	<b><u>Convivencia</u></b> Normas, expresión de emociones
	<b><u>Salud</u></b> Estilos de vida saludable, Hábitos nutricionales		<b><u>Salud</u></b> Estilos de vida saludable Hábitos nutricionales y autocuidado Abuso sexual

	<p>Rutina de actividades del día a día. Accidentes Instrucciones</p> <p><b><u>Participación</u></b> Juego, rondas. Reconocimiento Motivación</p> <p><b><u>Creatividad</u></b> Creatividad como actitudes y Capacidad de sorprender. Motivación</p> <p><b><u>Contenidos curriculares</u></b> Enseñar temas como la suma, la resta y las vocales</p>		<p>Aseo, Instrucciones, Prevención de accidentes.</p> <p><b><u>Participación</u></b> Motivación para la participación, creatividad.</p> <p><b><u>Creatividad</u></b> Motivación para la participación, creatividad y tiempo libre.</p> <p>Enseñar temas como la suma, la resta y las vocales.</p>
<b>3.2. Restablecimiento de derechos</b>	<p>Seguimiento, rutinas.</p> <p><b><u>Vulnerabilidad</u></b> Abandono, riesgo, vulnerabilidad de derechos, pisotear derechos, negligencia familiar. Vulnerabilidad, quitar lo tuyo.</p>	<b>Restablecimiento de derechos</b>	<p>Seguimiento administrativo y pedagógico de NNA (no siempre se hace)</p> <p><b><u>Vulnerabilidad</u></b> Carencias afectivas, crisis de llanto, evasivas para el contacto con la familia o personas extrañas.</p>
<b>3.3 Atención integral-</b>	<b><u>Rutinas</u></b> Baño, vestida, alimentación, aseo, cuidado, salud,	<b>Atención integral-</b>	<b><u>Rutinas</u></b> Reconocimiento del NNA Expresión de afecto a los niños.

	acompañamiento psicológico, alimentación, educación.			Solidaridad entre niños y adultos.
<b>Agente educativa</b>	Reconocimiento Buen trato Empatía. Remuneración salarial		<b>Agente educativa</b>	Falta de personal para la atención integra Renuncia e incapacidad medica Solidaridad entre agentes educativas.
<b>Emerge</b>	<b>Acciones orientadas al desarrollo del pensamiento e inteligencia del niño pequeño.</b> "al pequeño no se le explica, Saltarines más grandes si se les explica. Dicen no explicar por qué esta con bebes"			

#### 4. RESULTADOS

Una vez obtenidos los datos de la entrevista y la observación, éstos fueron procesados identificando unidades de sentido, organizados en una matriz en excel para proceder con el análisis de la información y llegar a los resultados. Para la obtención de estos se procedió a codificar los datos en la matriz de análisis,

derivando el conteo de frecuencias de los hallazgos. Cada uno constituye y aporta al objeto de estudio “Acciones educativas de las A.E” y de igual manera a los objetivos y el problema. Se continúa con la estructuración de redes semánticas de las palabras codificadas, donde se recogen por afinidad y se sintetizan en palabras que globalizan mayor cantidad de sentidos, estas se acompañan en un cuadro de frecuencias y porcentajes, como se aprecia en la siguiente tabla:

**Cuadro 5. Matriz de análisis, derivando del conteo de frecuencias de los hallazgos.**

SUBCATEGORIAS	FRECUENCIAS	PORCENTAJES	ENTREVISTAS	OBSERVACION	ACCIONES EDUCATIVAS
Acciones orientadas al reconocimiento de niños y niñas	141	36,50%	1,2,3,4	SI	SI
Acciones educativas orientadas a la salud y nutrición	85	21 %	1,2,3,4	SI	SI
Acciones orientadas en la Planeación pedagógica	45	11%	1,2,3,4	SI	SI
Acciones educativas orientadas a ambientes educativos y protectores	36	9%	1,2,3,4	SI	SI
Acciones orientadas a la Organización del trabajo pedagógico	8	2%	1,2,3	SI	SI
Expresiones referidas a la vulneración de los derechos	40	10%	1,2,3,4	SI	No
Gusto por la enseñanza	23	6%	1,2,3,4	NO	No
Acciones orientadas al desarrollo del pensamiento e inteligencia del niño	20	5%	1,3,4	SI	No

Remuneración de las agentes educativas	7	11%	1,2	NO	No
Voluntarias y alfabetizadoras	1	2%	4	SI	No

Los resultados son analizados en coherencia con el objeto de estudio, acciones educativas, ubicándolos por componentes en coherencia con los referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral y en correspondencia con los objetivos de investigación.

### **Criterios para el análisis de la información**

Para encontrar la validez de la información se establecieron los siguientes criterios:

- Los hallazgos en cada resultado deben estar presentes por lo menos en 3 de las 4 agentes educativas, independiente de la frecuencia.
- Clasificación de los hallazgos, en sí son o no acciones educativas.
- Relación de los hallazgos en las técnicas de entrevista y observación
- Organización de los hallazgos de mayor a menor frecuencia.
- Relación de los hallazgos con autores representativos.
- Relación de los hallazgos con investigaciones en la temática.

Los resultados arrojaron aspectos significativos en las categorías orientada a las acciones educativas en tres componentes: proceso pedagógico, salud y nutrición, y ambientes educativos y protectores; el primero con las subcategorías planeación pedagógica, organización del trabajo pedagógico y acciones orientadas al reconocimiento de niños y niñas. Las categorías emergentes identificadas fueron; acciones orientadas al desarrollo del pensamiento e inteligencia del niño y gusto por la enseñanza.

## **4.1 Categoría acciones del proceso pedagógico**

### **4.1.1 Subcategoría Planeación pedagógica**

Para López [...] “La pedagogía es la ciencia de la educación, que es un saber y un saber hacer proyectable y diseñable”. Además:

[...]Por eso, saber y saber hacer pedagogía es el esfuerzo por aprender a realizar proyectos pedagógicos participativos: proyectos, dado que se pretende el alcance de algo nuevo; pedagógicos, puesto que hablamos de proyecciones educacionales, que tienen que ver con la educación y [...] participativos, porque la educación requiere la implicación ineludible, en mayor o menor intensidad, del sujeto educable, que tiene la potencialidad de educarse, y educando, que está viviendo educación, en aquello que se proyecta alcanzar. (2011, p.13).

Los resultados de esta subcategoría son validados por las cuatro agentes educativas, se encontraron 45 hallazgos que equivalen al 11% del total; acciones educativas orientadas al proceso pedagógico.

La coordinadora de pedagogía y las agentes educativas realizan un trabajo en equipo, para ello la pedagoga institucional hace entrega de la propuesta educativa para formular proyectos de aula, referente a eso se crean dependiendo de la sala en la que se esté, exceptuando el grupo de <sup>5</sup>Soñadores que son los pequeñitos con edad comprendida entre los 0 y 11 meses, con ellos se trabaja el tema de la estimulación temprana y el desarrollo sensorial; si es con los niños del grupo Exploradores se trabaja desarrollando habilidades y destrezas que ya vienen previas, así mismo con Grandes Talentos se tiene un plan de seguimiento y refuerzo ya que en el colegio estaban presentes algunas dificultades en áreas del aprendizaje.

---

<sup>5</sup> En la Corporación existen varios grupos separados por edades: Soñadores, Travesuras, Saltarines, Exploradores y Grandes Talentos

Los niños y las niñas tienen un día completamente planeado, desde que se levantan hasta que se acuestan; para el desarrollo de los proyectos se tiene en cuenta lo que los NNA proponen y actividades que les permiten conocer sus derechos y deberes y quien vela por ellos; todos los días realizan actividades pedagógicas ya sea en la mañana o en la tarde, y para su realización se debe buscar un sitio adecuado como el corredor de Travesuras o el otro corredor, en la mañana el horario es de diez de la mañana a once y antes de comenzarla se debe ambientar con una canción o un juego.

Las actividades se realizan con diferentes estrategias, variedad de técnicas, dibujos, videos y cuentos, manualidades, canciones, dactilopintura, juego de roles, rondas, actividad con material didáctico, salidas al espacio y teniendo en cuenta estas dinámicas se plantea el objetivo general y el objetivo específico. Se realiza variedad de actividades donde se trabajan los juegos de roles en los diferentes momentos pedagógicos, con el fin de que cuando el niño vaya a la mesa esté mostrando lo que aprendió en el juego, los niños en esta actividad son invitados a que asuman el papel de la persona que prepara los alimentos y el de la persona que pone la mesa. Los juegos de roles se prestan para hacer muchas actividades, refuerzos, corregir el niño, motivarlo a que utilice bien los cubiertos, y se siente bien en una mesa.

Dentro de las estrategias orientadas a las actividades pedagógicas se encuentran las celebraciones sociales y actividades culturales que como fechas importantes se realizan los cumpleaños, el día del niño, día de la independencia, el día de la tierra, el día del idioma, el día de la antioqueñidad, el día del agua, del amor y la amistad, el día de la feria de flores.

La proyección pedagógica contempla en su estructura el proyecto de sexualidad, en el que “se trabaja con el niño el autocuidado y se le enseña que ninguna persona puede tocar su cuerpo en ninguna parte, se realizan



actividades que empiezan con el reconocimiento del individuo como persona y sujeto que necesita al otro por tal motivo se quiere, se cuida y se respeta” (A.E, 4). Durante la semana se refuerza un valor, el aseo, el orden, el compañerismo, el respeto, la escucha y se premia al NNA, ganando el que haya obtenido más estrellas durante toda la semana. En relación al proyecto de sexualidad, no se ha implementado un plan articulado o una propuesta educativa, se tiene la idea de que el tema está reforzado por las jardineras. “El cuidado de niños y niñas implica por lo tanto el “conjunto integrado de acciones que aseguren al niño la combinación sinérgica de protección y apoyo para el desarrollo” (Bedregal y Pardo, 2004: 30), citados por (Etchebehere, 2012, p.53)

Estos resultados de la entrevista se constatan en 6 sesiones dedicadas a las observaciones de las acciones que realizan las agentes educativas; registrando que en el momento del baño, la jardinera del grupo de grandes talentos recuerda a los niños la importancia del cuidado del cuerpo, no dejarlo tocar, ni mirar, ni estarlo mostrando a los compañeritos. (OB, 1), “estréguese bien los genitales, así: (hace el ejemplo), recuerden que el cuerpo lo cuidamos, nadie nos toca y tampoco tocamos el del compañero” (OB, 5).

En las actividades se les habla a los niños acerca de los temas a trabajar, se realiza con el apoyo de carteleras, lecturas, se hace un compartir con dulces y un refresco, se decora la institución, se hacen detalles en días de amor y amistad, y en días de la antioqueñidad se hacen fondas, se disfraza a los niños, se canta determinada canción o se les pone una música para danzar y es así como se preparan para hacer los toldos, las flores y celebrar todo lo cultural en general del país. El día del idioma se hace acto cívico, se amplía con carteleras, se habla sobre ese día y la actividad se lleva a cabo solo con los NNA de Grandes Talentos,

Exploradores y Saltarines, con Soñadores y Travesuras que son los bebés no. (A.E #2 y A.E #4) las siguientes observaciones constata lo expresado en las entrevistas (OB, 1, 2, 3, 5).

En la observación N° 3, se aprecia la celebración del día de Halloween, actividad en las que todos los niños y jardineras se ven animados, participan, se miden el disfraz y disfrutan de los preparativos; posterior a esta fiesta las jardineras, un grupo de voluntarias y los niños del grupo de Grandes talentos se encuentran decorando por motivo de la navidad las instalaciones de la institución, poniendo el árbol, armando el pesebre y decorando las paredes, el comedor y las puertas de las salas de cada grupo (OB, 6).

#### **4.1.2 Subcategoría: Acciones de organización del trabajo pedagógico**

Las agentes educativas realizan acciones educativas orientadas a proporcionar experiencias, para Ausubel (1983): “La experiencia humana no solo implica pensamiento, sino también afectividad y únicamente cuando se consideran en conjunto se capacita al individuo para enriquecer el significado de su experiencia” (p.1)

Los resultados de esta subcategoría son validados por tres de las cuatro agentes educativas, se encontraron 8 hallazgos que equivalen al 2% del total; acciones educativas que se organizan para proporcionar experiencias y están dados por las salidas, lugares que visitan y las interacciones que se tienen con el mundo exterior, entendiendo por experiencia, la relación y contacto que se tenga con el mundo circundante, a partir de las interacciones, del que se obtienen elementos y habilidades sociales. (Estrategias de enseñanza). Este resultado coincide con los de Tirado et al; (2005) quien argumenta que el contacto de los niños con su entorno y contexto deben llevarle a obtener experiencias desde las cuales pueda aprender y desarrollar habilidades que permitan establecer sanas relaciones para una adecuada convivencia.

Las interacciones con el medio posibilitan a los niños salir de la institución, cambiar de ambiente, conocer el exterior y así aprender comportamientos por fuera de esta. Hay niños que llevan seis, siete u ocho años institucionalizados y es productivo para la vida de ellos que salgan e incluso cada ocho días, dado que tienen miedo de animales, se ve necesario que ellos aprendan el mundo de afuera; dice la (A.E, # 3)

Yo me fui con ellos los Exploradores cuando estuvo Panaca viajero, el Inder nos dio las boletas, muy rico, excelente esos niños se veían felices, interactuando con esos animales, incluso a muchos les sirve para que le boten el miedo a los animales porque ellos se les muestra muy libre y les da miedo y como es algo tan desconocido para ellos.

Aspecto que se constata en la observación (OB, 1, 2, 3 y 6). Estas acciones le dan sentido a uno de los fines educativos, como lo es la incorporación a la vida social, participando de los escenarios cotidianos.

En las salidas, la participación de los niños juega un papel importante, en el que desde el grupo de Saltarines en adelante se premian los comportamientos con mecato y con la salida misma y los que no participan de las actividades son considerados perezosos, se quedan sin salida y solo se lleva a los niños juiciosos;

Por ejemplo eso más que todo se ve en los grandes, ejemplo cuando uno les daba lo de las caritas felices ¿no se acuerda? que uno les decía como usted trabajó tan bien hoy, le voy a dar una carita feliz, póngale de Saltarines en adelante se premian con mecato, con una salida a piscina y los que no participaron se quedan sin salida y eso ha pasado, yo no le conté que ellos tuvieron una salida a San Andrés y a uno de los niños de Grandes talentos no lo llevaron por desobediente, para participar en las actividades es más bien perezoso, entonces llevaron a los más juiciosos y así debe ser. (A.E, #1).

Al respecto Díaz dice:

Participar y tomar parte en el mundo social, es una condición que nos permite construir la intersubjetividad y por esto puede estar mediada o ser significativa a partir de contextos y actores concretos, que construyen lo que les es común a lo largo de sus procesos de vida en el espacio público/privado, como esferas coexistentes (2010, p.1150).

Los lugares a los que han salido los niños, niñas y adolescentes son: el Parque Explora, al Jardín Botánico, al Museo de Arte Moderno, centros comerciales en el Poblado como Santafé, cine, Diversity, Parque Norte, Bibliotecas a la EPM, se han hecho otras salidas en las que tienen que escalar, jugar en el arenero, Juan Pablo Segundo, etc.

Las experiencias según las agentes educativas posibilitan las interacciones con el medio, conocer el mundo exterior, salir de la institución, cambiar de ambiente, que los niños y niñas aprendan a comportar por fuera, perder el miedo y fortalecer su identidad, seguridad y habilidades para la sana convivencia.

Estas acciones coinciden con los planteamientos de la Guía N° 51, Gobierno de Colombia:

Las experiencias e interacciones propuestas se orientan hacia el conocimiento y aprendizaje de las niñas y los niños sobre sí mismos, los otros, el mundo y las situaciones que los rodean, de manera que puedan conocer su realidad y contexto, interactuar en él y dotarlo de sentido. Los ambientes enriquecidos promueven la autonomía, la toma de decisiones, la comunicación y el compartir con pares y adultos, la interacción con diferentes objetos y materiales, la expresión de emociones e ideas a través de diferentes lenguajes artísticos. (2014, p. 62).

Las acciones educativas en el trabajo pedagógico están relacionadas con las estrategias que las agentes educativas organizan, las experiencias y los ambientes, lo cual se va dando desde la planeación, donde la intencionalidad institucional y las características de los niños se orientan el trabajo pedagógico y se establecen momentos, ambientes enriquecidos, interacciones, experiencias que deben estar en coherencia con el proyecto pedagógico, los intereses y necesidades de los NNA.

#### **4.1.3 Subcategoría: Acciones orientadas al reconocimiento de niños y niñas**

Se encontraron 141 hallazgos que equivalen al 36,50% del total, los resultados de esta subcategoría son validados por las cuatro agentes educativas, las acciones educativas que contribuyen al desarrollo del ser y se orientan haciendo uso de la creatividad por parte de las agentes educativas, lo cual está dado por características como la actitud, la capacidad para sorprender, transformar o estructurar algo, asombrar y generar nuevos sentimientos que conduzcan a poder expresarse.

Dentro de las acciones está el reconocimiento a los niños porque cumplen un logro, el refuerzo de la identidad, el amor a los demás, el cuidado por el cuerpo y el amor propio. Reconocimiento que se registra a través de actividades como el juego, las rondas, expresión de la creatividad y el uso del tiempo libre a través de actividades manuales, juegos didácticos como el jenga, rompecabezas, armatodo, dentro de las cuales se puede analizar que están intencionadas para que los NNA participen del proyecto pedagógico; en el que la agente educativa pone en consideración que aunque sus pretensiones son las expuestas por la institución, los intereses de los niños y niñas prevalecen para las acciones que ella realiza.

Yo creo que más que el amor a los demás, lo que nosotros reforzamos más es el amor propio, porque aquí hay muchos niños con bajita autoestima y más

de las situaciones que ellos vienen pueden tener las posibilidades de tener baja autoestima más adelante. (A.E, #3).

Se observa que el reconocimiento se da a través de actividades que generen motivación y las agentes educativas invitar a los NNA a participar en los juegos, rondas buscando su participación en las distintas actividades, fomentando su capacidad creatividad y de convivencia (OB 3,5, 6).

El reconocimiento que se realiza a los NNA genera que se sientan motivados a participar a través de sus propios logros y sirve de ejemplo para los demás compañeros, cómo manera estratégica para la dinámica de grupos sin requerir de expresiones normativas por parte de la agente educativa. Al respecto la A.E # 3, frente al proceso de motivación que realiza para la participación describe:

Se motivan, a ellos les gusta mucho donde están todos los niños, si uno viene acá y están todos los grupos y estamos todas las jardineras haciendo alboroto, ahí están todos los niños, eso los motiva mucho a ellos; por ejemplo en este momento les estamos haciendo la motivación para el día de los brujitos que lo vamos a celebrar el 30 de octubre, entonces nos vamos a disfrazar, ese día nos vamos a poner lindos y algo muy importante es que se tengan en cuenta en la realización de las cosas porque yo puedo traer un disfraz y los niños ese día se motivan y ya; pero los niños no participaron de eso ni nada, entonces estamos con ellos mismos realizando el antifaz, hacen los sombreros también hay es que este es el mío yo me voy a disfrazar de esto, de lo otro (A.E, # 3).

A través de estas actividades se fomenta la creatividad observada en los niños, incentiva al fortaleciendo de habilidades y destrezas, que trabajadas desde los intereses particulares o grupales generan producciones creativas para afrontar lo que les ha sido difícil en sus vidas e influye en la regulación de comportamientos y la motivación para disfrutar de lo que se hace; afirmando a Parra “las anteriores estrategias utilizadas con frecuencia en las instituciones educativas, abren para las

y los estudiantes la posibilidad de entender que los seres humanos asumen distintas posturas frente a una situación, que esas posturas son valiosas y respetables” (2013, p.75).

Las acciones educativas en el acompañamiento a los NNA que realizan las agentes educativas buscan el restablecimiento de los derechos y fomentan las normas en aras de una mejor convivencia; realizando actividades a través del diálogo y solución de conflictos cotidianos y contribuyendo en lograr habilidades sociales y por lo tanto contribuir con la resocialización tanto al medio familiar como social.

La solidaridad y las expresiones de afecto se manifiestan entre los NNA en el contexto de protección, este valor y expresiones de afecto se fomenta por parte de las agentes educativas en las diferentes actividades y se reconoce en la forma de relación entre adultos y niños en un clima de confianza y respeto, estableciendo vínculos de contribución de apoyo entre ellos.

El reconocimiento de la identidad es orientado para que los niños en la etapa en la que se encuentran se descubran a sí mismos desde la identificación de su género y el cuidado que de su cuerpo deben tener. Al respecto este resultado coincide con Venegas (2013) quien argumenta que las acciones educativas de un docente en contextos vulnerables, están mediadas por el conocimiento, los saberes prácticos, la experiencia y por la sensibilización prolongada en el espacio en desventaja más que con su nivel de especialización pedagógica. En relación a esto Gaete (2011) indica que las acciones educativas de los docentes, impactan en los educandos en la calidad de vida, modos de pensar y ser.

Se enseña y celebran las fechas especiales con ellos; pero no se fomenta la cultura de cada uno, será porque nunca ha habido un indígena ahí para que les diga este es diferente de ustedes, en este momento no hay niños de

diferentes culturas no se ha creído necesario hablar de culturas, todos son paisas. (A.E, #1).

No hay un reconocimiento de los NNA en relación a su propia cultura, consideran que en caso de haber un niño de cultura distinta este deberá adaptarse a la cultura que llegue, en este caso a la paisa. “que se acople a la de nosotros que si lo mandaron de allá es porque le toca, sí es que aquí está una niña #5 es indígena” (A.E, #2). En relación a este resultado Méndez & Sánchez (2013) y Dávila (2011) argumentan que la acción educativa de los docentes independientemente de los contextos en los que se desempeñen está llamada a instaurar cultura educacional en el entorno, con el objetivo de desarrollar competencias y habilidades en el estudiante en su proceso de formación; de modo que trascienda en las prácticas cotidianas de cada uno de ellos para su proyecto de vida, instauración del ser y socialización con el medio.

A los NNA se les hace reconocimiento verbal con expresiones como: “te está yendo bien”, “que buen trabajo”, “te estas comportando bien”, “que trabajo tan bonito el que has hecho” y exponiendo los trabajos realizados en grupo al resto de sus compañeros. (OB, 1, 2, 3, 4, 5 y 6). En la realización de las tarjetas navideñas la jardinera felicita a los niños que ya han realizado tres tarjetas, se ve en ellos motivación para la continuar pintando los arbolitos y pegando las mirellas, los demás compañeros se animan y en cuanto tienen la suya terminada van donde la jardinera para que ella le muestre su trabajo a los demás niños. (OB, 5), “este hermoso trabajo es de un niño, felicitaciones por qué le ha quedado muy lindo, por eso tiene una carita feliz” los demás niños la observan y la mayoría de ellos se motiva a terminar pronto su trabajo para que le digan “atención, atención” (OB, 1). En este sentido, “supongamos cuando uno está haciendo una actividad y el niño lo hace bien uno le dice muy bien y el niño se pone todo contento, ve me están felicitando, reconociendo todo lo bueno que ellos hacen aplaudiéndolos, felicitándolos eso hace que ellos se sientan bien, que uno los abrace. Que los saquen a pasear ellos son felices. (A.E, #1).



A través de acciones educativas orientadas al reconocimiento de niños y niñas se promueve “Nuevos sentimientos, porque los sentimientos te llevan a expresar y a asombrar, entonces se les da pautas, canciones, cuentos, historias y yo les preparo ambientes donde ellos se asombren y se sorprendan constantemente” (A.E, #4).

De igual manera provocan la participación, sustenta una agente educativa: “Periódicamente estamos realizando jornadas deportivas, los niños de acuerdo a su edad participan, hay niños a los que les gusta mucho el baloncesto a otros niños el futbol; entonces ellos hacen equipos, hacemos gimnasia”. (A.E, # 4). A través de la participación se reconoce al NNA, “Primero que todo identifico los intereses de los chicos, las habilidades y a cada uno se le asigna actividades mirando sus fortalezas y debilidades y sus pasiones; pero la idea es que todos hagan parte del proyecto de la actividad que se haga” (A.E # 4)

Según Díaz “Participar, es tomar parte en el mundo social, es una condición que nos permite construir la intersubjetividad y por esto puede estar mediada o ser significativa a partir de contextos y actores concretos, que construyen lo que les es común a lo largo de sus procesos de vida en el espacio público/ privado, como esferas coexistentes” (2010, p.1150).

La participación está mediada en gran parte por las acciones de la agente educativa quien en un tiempo ya sea libre o planeado se encarga de motivar a los NNA, en la que se encuentra mejor respuesta de ellos cuando la agente educativa está inmersa en las distintas actividades y juegos y cuando asimismo los reconocen y posibilitan su desarrollo e identidad. La guía **N° 51** Gobierno de Colombia (2014) los ambientes enriquecidos y la interacción con diferentes objetos y materiales, posibilita la expresión de emociones e ideas a través de diferentes lenguajes artísticos. (2014, p. 62). En relación a esto una de las agentes educativas dice:

Toda agente educativa debe ser muy creativa con los niños, utilizando estrategias ¿y cómo se es creativo? por medio de las actividades, juegos, de

cuentos, canciones, crear un mundo, jugar con la mente, de acuerdo a la creatividad crear un árbol, el cielo y puede que un niño me haga el cielo negro, como puede que un niño haga el cielo azul, ya eso es como el juego de las mentes en los niños y en uno mismo también. (A.E, #3).

Para Morelato & Carrada:

[...] la creatividad es descrita como la capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden, señalando que en niños que han sufrido situaciones de riesgo, se expresa en la creación y en los juegos, los cuales son como vías para revertir la soledad, el miedo, la rabia y la desesperanza. (2013, p.82).

Una agente educativa en su rol, dice que “la creatividad es la forma de buscar hacer más agradable y amenos los espacios, o de ingeniárselas en situaciones como cuando un niño está llorando evitar que llore, siempre y cuando no sea resabio, buscando tengan ratos más agradables”.

Otros agentes educativas en su rol tiene claro que (A.E, # 2). “[...] una persona creativa es aquella que puede resolver un problema de manera original, por lo cual la solución creativa de problemas es considerada una habilidad fundamental para enfrentar situaciones de adversidad” (2013, p.82). “Creatividad, la gente siempre piensa que es esa capacidad de hacer cosas bonitas y la creatividad es la capacidad de asombrar o sea con una historia, con un cuento, con una manualidad o sea que las personas y los niños se asombren con lo que tengas preparado, esa es la capacidad de asombrar”. (A.E, #4).

Morelato & Carrada, (2013, p.82) citando a Cyrulnik (2003). Plantea que: “la creatividad es un factor de resiliencia ya que a través de actividades creadoras, artísticas y científicas se simbolizan situaciones de adversidad, lo cual permite enfrentarlas y superarlas”.

La creatividad puede darse a partir de todo aquello que se hace por transformar, convertir, hacer evolucionar, cambiar, incentivando al individuo fortaleciendo en ellos habilidades y destrezas, que trabajadas desde los intereses particulares o grupales generen alternativas creativas que influya en los comportamientos y la motivación para disfrutar de lo que hagan y afrontar lo que les ha sido difícil.

#### **4.2. Categoría: Componente ambientes educativos protectores**

Las acciones educativas en este componente se orientan a la prevención de accidentes y se reconocen en la institución como todas las acciones y advertencias verbales y visuales que las agentes educativas realizan y enseñan a los NNA para evitar la accidentalidad y riesgos, promoviendo así las precauciones que se deben tener en cualquiera de los espacios tanto dentro como fuera de la institución.

Los resultados de esta subcategoría son validados por las cuatro agentes educativas, se encontraron 36 hallazgos que equivalen al 9% del total; acciones educativas orientadas a la prevención.

Según Valero, se entiende por acciones preventivas, aquellas que llevan a:

Preservar e impulsar el buen desarrollo infantil para minimizar los riesgos a los que están expuestos en la exploración del ambiente en el que crecen sin sobreprotegerlos o coartar su curiosidad; lo cual hace necesario encontrar el balance preciso entre el cuidado y la necesidad de exploración del medio (2014, p.2).

Para promover la prevención en los NNA, las agentes educativas utilizan estrategias como el diálogo y la explicación de los riesgos que se tienen al cruzar la calle; entrar al baño corriendo y descalzos o entrar a espacios restringidos como lo son lavandería, al lado del parqueadero, las oficinas, por detrás de la institución, la cocina, enfermería; porque a los demás espacios los niños tienen interacción

siempre. Ejemplo, “pues por lo menos yo personalmente, dejo que exploren y descubran por ellos mismos el riesgo” (A.E, # 3). Aunque al niño se le permite cierta libertad en la exploración, las agentes educativas se muestran atentas a advertir y prevenir riesgos. Acciones que se registran en: (OB, 1, 2, 3, 5 y 6). A.E: dirigiéndose al niño 12, “cuando llueva usted no se puede mojar, a usted le da mucha tos y se pone muy mal con estos climas...; porque si no hay que llevarlo al hospital y dejarlo allá hasta que se alivie y ¿usted quiere eso?” el niño responde: “No”. (Se veía agitado por haber corrido) A.E: “A bueno, entonces no me desobedezca y cuídese. Yo sé que jugar en el agua, con pantano y arena es muy rico; pero usted todavía no puede jugar con agua y menos si es de lluvia, ese viento le hace daño” (OB, 3).

Las interacciones que los niños tienen por fuera de la institución son también motivo de orientación preventiva donde las explicaciones y advertencias son de no hacer caso a nadie extraño, no recibir nada sin permiso ni autorización de la jardinera, aunque cuando han estado ante esa situación algunos buscan la aceptación de ella para recibir las cosas.

En relación con acciones de prevención se llevan a cabo brigadas o simulacros en caso de un incendio, en el que se describe que los niños reconocen factores que indican peligro como es el sonido de la alarma y la identificación de personas desconocidas. “La accidentalidad en los niños actualmente es considerada un problema de salud pública, lo cual es una razón suficiente para prestarle atención” (Valero, 2014, p.1). Al respecto una de las agentes educativas, expresa que “en una institución ellos buscan muchos peligros, se debe estar atento, de no ser así demasiados niños se aporrearían”. En estudios realizados por Valero (2014) encuentra que autores como Jackson y Wilkinson 1976, afirmaron que desde hace cuatro décadas la problemática se ha venido nombrando; pero no había alguna institución que se encargara de disminuirlos y los accidentes eran por estos tiempos los principales motivos de muerte en los niños y niñas en edades comprendidas entre 1 y 15 años dentro de los cuales describe que: “los principales mecanismos eran los accidentes de tránsito, las inhalaciones e ingestiones de

tóxicos, los ahogamientos, las quemaduras y las caídas. [...] la base del problema es que el mundo es de los adultos, diseñado por adultos para adultos. (p.10).

Se realizan actividades de promoción de la prevención, incluso brigadas, la empresa Noel nos llegó a acompañar en algún momento a hacer una actividad de prevención de desastres; por decir algo los enchufes se están tapando, igual se les habla a los niños del riesgo que se tiene al cruzar la calle, hacemos simulacros, utilizamos canciones como (Canta) “Nos vamos de paseo pi pipi. Esa canción habla de los semáforos con los niños, hemos hecho la actividad en la calle los niños van en trencito como si fueran conduciendo un carro, algunos son peatones, el niño para cuando debe parar, prestar atención y está atento a lo que pueda ocurrir en la calle”. (A, E # 4).

La accidentalidad es y seguirá siendo un asunto importante de abordar y prevenir dentro de lo cual es importante continuar previniendo, dirigiendo capacitaciones educativas y pedagógicas efectivas y útiles orientadas a los cuidadores y personas que se relacionan con los NNA, en aras de prevenir situaciones de accidentalidad.

### **4.3 Categoría Componente Salud y Nutrición**

Los resultados de las acciones de este componente se relacionan con el asistencialismo, según Fuentes, se entienden como aquellas “que realizan instituciones estatales con la finalidad de proporcionar ayuda, apoyo a los individuos o grupos de individuos en condiciones de desprotección o de vulnerabilidad, de manera temporal o permanente” (2008, p.1). Las diferentes acciones se relacionan con áreas como la pedagógica, psicológica, trabajo social, nutricional, el autocuidado,

aseo, deporte y todo lo que necesita un ser humano para crecer en bienestar, incluyendo también la espiritualidad y estado emocional.

Los resultados en la subcategoría son validados por las cuatro agentes educativas, se encontraron 89 hallazgos que equivalen al 31.5% del total; las acciones educativas asistencialista en la investigación están orientadas en brindar una atención integral a los niños y niñas desde todas las áreas del ser humano para lograr su crecimiento y desarrollo como un individuo feliz. Coincide con este resultado cuando se dice que al niño además de una adecuada nutrición, un buen cuidado de su salud, Tirado et al, (2005) “al niño debe proporcionársele seguridad, acariciarlo y darle afecto para que pueda tener un adecuado desarrollo emocional, relaciones cálidas e interacciones sociales para un adecuado desarrollo psicosocial” (p. 62).

Consideran que son ellas como jardineras las que tienen que estar pendiente de todo lo relacionado con los niños y dentro de ello describen que deben velar por la presentación en los niños, la autoestima, el autocuidado, el buen trato, velar porque se alimenten bien, por la educación, la salud, los medicamentos, estar pendientes cuando el doctor viene para pasar los que estén enfermos; lo que refleja el rol de ellas en la institución. (OB, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8).

Se reconocen áreas de mayor atención como la salud y la atención psicológica como disciplinas muy importantes en ellos para tener un bienestar emocional, reconociendo que aunque hay un grupo de profesionales que hace un trabajo de intervención con los niños, la mayoría de las veces quienes intervienen son ellas; aun en el desconocimiento de los antecedentes y la situación puntual de cada niño. Ejemplo, “Yo no puedo decir, el niño está así y así por esto, pero yo soy la que lo acompaña con todo ese malestar que tiene, entonces para mí importante la salud” (A.E,#3), “para mi importante la salud. La higiene personal también muy importante, si el niño está limpio, está sano está bien” (A.E, #2), “Sí, salud, alimentación, que si tengan la ropa al día, si pues todo eso, eso porque ya lo

de buscarle familia, se encarga la parte administrativa. (A.E, #2). La salud es el estado de bienestar físico y mental de un individuo, el derecho a la salud se ubica dentro de los postulados de los derechos humanos, a los que toda persona tiene derecho y no puede renunciar a ellos y ninguna institución puede arrebatárselos o prohibírselos. Lo que implica “[...] guiarse por principios rectores: Igualdad/accesibilidad/gratuidad/equidad” (Pasamonik, 2009, p. 262).

Dentro de lo observado se encuentra que hay publicados carteleros, avisos que promueven la sana y adecuada alimentación, el menú del día: “Sopa de lentejas, carne molida, ensalada, jugo de tomate de árbol y energético” (OB, 1 y 2). La publicación de estas carteleros y avisos apoyan visualmente la ambientación y da lugar a las explicaciones que las agentes educativas brindan a los NNA, lo que les permite el abordaje con ellos de aspectos relacionados con la sana y adecuada alimentación, promoviendo así normas, salud, hábitos alimenticios, cultura en la alimentación y comprensión al explicarle a los niños la importancia de consumir los productos, verduras y lácteos que para algunos no es de su total agrado.

Las actividades rutinarias se correlacionan con las acciones asistencialistas, caracterizándose por la forma parecida y cíclica en la que una acción se realiza de manera repetitiva con cierta frecuencia como bañarse, vestirse, lavar las manos antes de pasar al comedor, tomar la media mañana, almuerzo y cena a determinada hora, ir a la cama y levantarse a otra. Lovera, Mujica, Smith (2011) citando a “Es Edwin Stene (Galas, 1992) quien aborda por primera vez el termino de rutinas, considerándolas como acciones primarias para organizar la experticia, el conocimiento y el poder de forma eficaz”. (p.4).

En el caso del aseo del cuerpo, cuando llegan las agentes educativas, los bañan, revisan los oídos que no estén sucios, si las uñas están largas se le cortan, les aplica la crema para que tenga la piel bien lubricada, físicamente observar si tiene fiebre y se hace lo correspondiente a eso, hágale que le baje la fiebre ¿cómo? medicamento y bañarlo. (A.E, #1). Realizan actividades motivadoras mostrando a

los niños y niñas la importancia de estos buenos hábitos, de tener las manos limpias, de tener una buena postura en la mesa, de masticar y digerir muy bien los alimentos todo motivacional, canciones, rondas y muy de la mano con nutrición. (A.E, # 4). Acciones que se constatan en las observaciones realizadas los días (OB, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8).

(OB, 8) En este día, cantaron en el comedor la canción de la cuchara, y el sancocho; la A.E averiguó el menú y luego les dijo: “les cuento que les van a dar y les explico lo siguiente: la ensalada les ayuda a tener una piel muy bonita y muy sana, que las albóndigas de carne les ayuda a tener músculos fuertes, que la leche les ayuda a tener huesos fuertes y que van a ser muy veloces” uno de los niños dice que quiere ser como el futbolista Abel Aguilar. Momento que aprovecha para decir “por eso utilizo personajes que los inspire para decirles que pueden ser como ellos si crecen sanos y fuertes al alimentarse muy bien.

Para Lovera, Mujica, Smith “En las rutinas las acciones son interdependientes ya que una acción son el inicio de otra, y así sucesivamente”. (Lovera et al, 2011, p.4). Las A.E, expresan que en la hora de la comida le explican el menú a los niños y utilizan estrategias de enseñanza orientadas a promover buenos hábitos alimenticios, dicen que nutrientes aportan al cuerpo, por decir algo los lácteos, hablan de los dientes, de los huesos a través de canciones, obras de teatro, manualidades, simulacros y actividades lúdicas y recreativas, con el fin de que los niños y las niñas vean la hora de la alimentación como algo placentero y no como una tortura. “En el momento de la alimentación se les canta, se les habla, esta compota por ejemplo es de mango o de guayaba uno le va diciendo pues los sabores, la sopa si logro saber de qué es, le digo” (A.E, # 2). Otros ejemplos: “entonces ya después empiezan con la canción de los alimentos, que en el momento de comer la fruta, la manzana que la canción del tomate y así entonces ellos tienen una rutina, yo digo pues que más rutina que esa, esa es la perfecta”. (A.E, # 1); “si cuando se les hace la presentación de los alimentos y se les dice pues que para



que nos ayuda este, para que nos ayuda lo otro, porque debemos tomarnos esto porque muchos niños, hay no hoy toca colada otra vez hoy colada, no la colada les ayuda a ustedes a tener energía a crecer mejor, más sanos entonces ellos se la van comiendo”. (A.E, # 3). Dentro de las actividades rutinarias en las que se promueven los buenos hábitos, las acciones de las A.E motivan a los NNA a la participación mediante la cual se promueve la interiorización de normas en el comedor. Niña 13 del grupo de Grandes Talentos recuerda las normas en el comedor a los compañeros “no debemos tirar la comida, sentarnos bien, no jugar en el comedor, no tirar escupas ni pegarle al compañero, no robarle la comida” la jardinera la felicita, nombra su buen desempeño y liderazgo que ha venido teniendo y la invita a continuar así. (OB, 8).

#### **4.4 Categorías emergentes.**

A partir del procesamiento de datos surgen dos categorías emergentes: acciones orientadas al desarrollo del Pensamiento e inteligencia del niño y gusto por la enseñanza

##### **4.4.1 Acciones orientadas al desarrollo del Pensamiento e inteligencia del niño.**

La categoría emergente, las acciones orientadas al desarrollo de la inteligencia del niño, se relaciona con la concepción que cada uno posea acerca de la capacidad cognitiva de cada niño y niña y de la comprensión y procesamiento de la información; argumentando que solo a algunos niños de acuerdo a sus edades y capacidades de comprender les explican algunas de sus acciones, considerando que los más pequeños aun no piensan; pero si graban información. En este sentido Casas “El discurso social sobre la infancia está impregnado de contradicciones entre las afirmaciones teóricas (sobre los derechos, por ejemplo) y las actuaciones prácticas.” (Casas, 1992, p.6).

Las agentes educativas argumentan las razones de sus acciones “Obviamente te soy muy sincera, trabajamos con Creadores y Grandes Talentos, con los otros niños no estamos todavía reforzando eso”. (A.E, # 4). “Entonces ellos empiezan a hablar, este proceso es con los grandes; porque los pequeños son muy pocos los que toman la iniciativa dicen poquito, grandes talentos los que más responden” (A.E, # 3). “Hay ahí dos situaciones, hay niños que son demasiado pequeños y niños que son más grandecitos que tienen la madurez y la capacidad de dialogar y llegar a un acuerdo”. (A.E, # 4).

La edad promedio considerada por las agentes educativas para comenzar a explicar a los niños y niñas, va desde los tres años en adelante, teniendo en cuenta que de acuerdo a las edades es la elaboración del tipo de explicación. “Si uno está en la sala con el niño le dice es al niño porque como es un niño que ya entiende”. (A.E, # 1). El pensamiento inteligencia de los niños y niñas están estrechamente relacionadas con la manera en que estos comprenden, se expresan, recuerdan y con la capacidad de relacionarse con el medio, en relación esto Pacheco argumenta que:

La inteligencia permite que el individuo se relacione con el medio socio-cultural circundante y se enfrente a las situaciones de constante cambio que se presentan en su existencia y que le demandan una gran capacidad de adaptabilidad a circunstancias, acontecimientos y vivencias (Pacheco, 2003, p.17).

El desarrollo de la inteligencia de los NNA tiene una clara relación entre la comprensión y la inteligencia definida como entendimiento o capacidad de captar, lo que implica procesos cognitivos como atención, memorización, concentración y escucha. “A los más pequeños si son bebés uno [...] uno les habla; pero a ver, como te digo... (Reflexiona) ellos son pequeños; pero ellos también así sean bebés todo lo graban, si uno muchas veces los regaña y hacen pucheros. (A.E, # 1).

Las explicaciones y medidas con la norma que se toman con los NNA están mediadas por las concepciones de las agentes educativas en la que la edad del niño es determinante para saber cómo relacionarse, dirigirse y explicarle. Con relación a lo expuesto, las agentes educativas consideran “Si uno está en la sala con el niño le dice es al niño porque como es un niño que ya entiende”. (A.E, # 1). Con los niños más grandecitos la situación se maneja diferente; porque ellos tienen la madurez de tener un diálogo entre ellos y buscar un común acuerdo, si están muy molestos se espera a que los niños se calmen, porque hay que ayudarles también y guiarlos dándoles una buena solución de cómo pueden solucionar los problema y las consecuencias que pueden tener de darle más larga al asunto. (A.E, # 4). Toro (2012) realizó un estudio en el que centro sus esfuerzos en analizar las representaciones sobre el pensamiento y la inteligencia cuando los niños y niñas no hablan dentro de este considera que es importante acercarse a las representaciones sociales que se tengan en torno a la noción de niño, dado que estas influyen significativamente tanto en las acciones que se realizan como en el desarrollo de destrezas y habilidades de los NNA.

Tener en cuenta la edad del niño y conocimientos previos para la elaboración de argumentos y acciones implica de alguna manera el reconocimiento de los mismos desde las necesidades y etapa de desarrollo en la que se encuentre, para una posterior planeación pedagógica teniendo en cuenta las áreas a desarrollar y fortalecer en habilidades y destrezas; “para garantizar la apropiación del conocimiento, es necesario que los docentes reconozcan las teorías inmersas en la práctica pedagógica para darle sentido al aprendizaje de los alumnos” (Correa, 1999, p. 81).

La concepción de infancia de las agentes educativas, está sustentada por la idea de comprensión por parte del niño del lenguaje adulto. Frente a estas concepciones las agentes educativas enfrentan un reto, las maneras de aprender de las niñas y niños son diferentes y en relación a esto a la guía numero 25

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

Hay algunos que son más visuales o más auditivos, unos tienen un pensamiento más concreto y otros más abstracto; algunos requieren mayor acompañamiento por parte de un adulto; hay algunos que son más callados en el trabajo en grupo y otros que se sienten más confiados al realizar labores individuales. (p.15)

#### **4.4.2 Gusto por la enseñanza**

Otra categoría emergente, gusto por la enseñanza; se evidencia en la comprensión, planeación y ejecución de actividades diferenciada por la edad de los niños y niñas para el desarrollo y fortalecimiento de habilidades en los NNA.

Las agentes educativas manifiestan un gusto particular por la docencia, la enseñanza, el cuidado de niños, en relación a su nivel de formación expresan que: “estudié Atención a la Primera Infancia y no, yo no terminé lo que pasa es que a mí lo que me falta es el diploma, en total, llevo dieciocho años de trabajar en la Institución. (A.E #1) “Yo aquí llevo año y un mes estoy cumpliendo acá con bebés, solo con bebés porque yo no soy pedagoga, yo de eso no se nada nada de pedagogía” (A.E# 2); “yo tengo una técnica en primera infancia, llevo cuatro meses aquí, desde chiquita me gusta mucho la enseñanza, me gusta mucho la docencia no he tenido la oportunidad de comenzar mi licenciatura son mis metas a corto plazo” (A.E #3) “Llevo tres años en la institución como jardinera, estando en la institución inicié la licenciatura en educación infantil” (A.E # 4).

Hay gusto generalizado por la enseñanza y la labor realizada por tres de las agentes educativas, mientras que una de ellas A.E 2, técnica en enfermería no se identifica como agente educativa, al respecto expresa que: “y si podrías ayudándome dándome ideas porque en las otras preguntas en la entrevista respondí de acuerdo a mi punto de vista; porque yo agente educativa no soy” (A.E

# 2). Este no autorreconocimiento está relacionado con el gusto por la enseñanza y los contenidos curriculares que ella considera se deben enseñar “porque a mí no me llama como la atención lo pedagógico, porque para mí pedagogía es enseñar y yo enseñar de pronto si, en las normas y eso; pero como tal que aprender a no, yo no me veo en esas” (A.E # 2).

A propósito una de las agentes educativas diferencia entre estimulación y enseñanza; su experiencia ha sido con bebés “con ellos ¿pero es que con ellos que? no, nada de eso para que te digo si yo no hago nada de eso. Uno con tanto tiempo trabajando solo con bebés, yo siempre he trabajado solo con bebés, en casita estuve solo con bebés, en lactantes estuve solo como siete meses no más” (A.E # 2). En cuanto al gusto por la labor Correa (2016), (Gardner, 1995; López; Tormenta, 2010) confirman que la mayoría de docentes dicen haber optado por estudios relacionados con educación y el cuidado de niños porque “les gustan los niños”, porque “desde muy pequeños les gustaba enseñar” y hacer, sobre todo, “de maestras” (p.15).

El gusto por la labor ha sido el principal motivo para laborar con niños, teniendo en cuenta que factores de orden administrativo están relacionado con los motivos de afición y renuncia; en el caso de las renunciadas e incapacidades medicas de las agentes educativas está asociada a la inconformidad tanto en la remuneración salarial como en la sobre carga de labores y responsabilidades que se le asignan a las jardineras ante la falta de personal, lo que delimita sus acciones para una atención integral y efectivo restablecimiento de derechos.

Ante estas situaciones y al tener que quedar a cargo una agente educativa con dos de las salas; es decir con el grupo que le corresponde más el grupo de la compañera que no está, se da entre ellas la solidaridad que además, es reforzada la mayoría de veces por la colaboración de alfabetizadoras y voluntarias que apoyan los procesos formativos, de atención y cuidado que los niños necesitan para una atención integral y restableciendo de derechos.

Pese al gusto por la labor realizada con los NNA las agentes educativas manifiestan inconformidad por la inconsistencia que encuentran entre las labores que realizan y la información proporcionada el día de la entrevista, a lo que algunas se oponen y hacen el reclamo a los directivos o deciden definitivamente renunciar al cargo.

Concluyendo los resultados en respuesta a los objetivos de investigación, las agentes educativas realizan acciones para la atención integral y se ubican en tres tendencias, una con la intencionalidad propia del rol que se reconoce con la planeación y organización del trabajo para estructurar los ambientes de aprendizaje; la segunda con acciones dirigidas a los procesos de desarrollo de los NNA, en estas se identifican las acciones orientadas al reconocimiento de género y al desarrollo del pensamiento; la tercera de acciones orientadas a vida y supervivencia, como la prevención de riesgos, asistencia en salud y nutrición y de interacción con el contexto.

## **5. DISCUSIÓN**

La investigación da un resultado importante con relación a las acciones educativas que realizan las agentes educativas en el restablecimiento de derechos, que buscan disminuir los motivos por el que los NNA ingresan a la institución y al que siguen expuestos pese al proceso de acogimiento residencial, dado que situaciones como el abandono, carencias afectivas, crisis de llanto, evasivas y rechazos en las que evitan el contacto por parte de los niños hacia sus familiares continúan incidiendo. El restablecimiento de derechos es según El M.E.N:

[...]. Conjunto de actuaciones administrativas y de otra naturaleza, que la autoridad competente debe desarrollar para la restauración de su dignidad e integridad como Sujetos de Derechos, y de su capacidad para disfrutar efectivamente de los derechos que le han sido vulnerados; lo anterior, dentro del contexto de la protección integral y los principios de prevalencia, interés superior, perspectiva de género, exigibilidad de derechos, enfoque diferencial y corresponsabilidad de la familia, la sociedad y el Estado (2010, p.3).

Frente a esta situación surge la pregunta ¿Las acciones de las agentes educativas contribuyen al restablecimiento de los derechos, o se quedan en la atención integral?

Las acciones para el restablecimiento de los derechos de los NNA institucionalizados realizadas por las agentes educativas, están dadas desde distintos aspectos en la cotidianidad. Al respecto una de las agentes educativas dice [...] “darles la protección que los papás no les dieron, entonces uno hace aquí cumple el rol del papá y atenderlos desde el baño, la alimentación” (A.E, # 2). Otra, “Bueno, acciones educativas para el restablecimiento como darles la alimentación a los niños, el cuidado que uno les tenga a ellos, el amor que uno les brinda a ellos, [...] claro porque uno está dándole a ellos el derecho de la educación, el derecho a ser queridos, el derecho a la identidad, el derecho a una vivienda, un techo. (A.E, #. 3). En este sentido [...] “se requiere garantizar la satisfacción de las necesidades de niños y niñas por parte de los adultos, ya que es necesario que estén suficientemente satisfechas para que el desarrollo del niño se produzca” (Etchebehere et al, 2012, p.47). La satisfacción de necesidades son también las afectivas y los NNA las evitan cuando de quienes las han debido y deseado recibir y no las han obtenido y cuando por fin llegan, en este caso los padres de familia y las desean brindar, la actitud de ellos es esquiva y sumisa.

Todos los actores le deben dar prevalencia a la aplicación de este principio.

(ii) Protección integral, que se constituye en torno a cuatro ejes fundamentales: el reconocimiento de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos; la garantía, que se relaciona con la generación de condiciones favorables que permitan el ejercicio integral de los derechos por parte de toda la población infantil y adolescente; la prevención de las amenazas, que se proyecta hacia aquellos niños, niñas y adolescentes que están en riesgo de vulneración de derechos y, por último, el restablecimiento inmediato de derechos vulnerados, en donde el Estado tiene la responsabilidad de intervenir con celeridad con el fin de garantizar la superación de situaciones de vulneración (Duran et al, 2011, p.550).

Los NNA institucionalizados son acompañados en el proceso de formación y desarrollo personal, considerando que el entorno transforma sus vidas. “se les está brindando un espacio que es donde los niños están mientras se define su situación, tratando al máximo de restablecer sus derechos ¿en qué las transforma? que los niños no van a tener temores, que los niños saben que hay un lugar y saben que hay personas que van a escuchar, que los van a apoyar, que los van a acompañar en su desarrollo, que van a estar velando por su seguridad, por su tranquilidad y por su bienestar (A.E, #,4). Se encuentra que las actividades en el restablecimiento de los derechos que implementan las agentes educativas en lo cotidiano, están enfocadas a brindar una atención integral y restablecer los derechos desde actividades rutinarias que son establecidas y ajustadas por la institución de acuerdo a las necesidades de la población atendida, su carácter de asistencialistas minimizan factores de vulnerabilidad y se evidencia en el seguimiento al proceso educativo a cada NNA.

Colombia es un país con una cultura jurídica en donde prima lo procedimental sobre lo sustancial, y en donde además, las acciones de restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes están fuertemente sustentadas en



un discurso jurídico que influye significativamente en las decisiones que se toman. (Duran et al, 2011, p.7)

Es por esto que el proceso de seguimiento administrativo que realiza la institución de muchos de los casos de los NNA bajo medida de protección puede tardar meses, hasta años cualquiera sea el caso y medida a adoptar, no porque ese no sea el conducto regular a seguir según lo estipulado por la ley; pero si por la dilación en el tiempo de cada proceso, decisión y medida a aplicar en cualquiera de las situaciones, al respecto Durán et al, identificaron una “naturalización” en los funcionarios y funcionarias [...] “ellas y ellos manifestaron trabajar con lo que tenían, y que ese era y ha sido históricamente el status quo del asunto.” (2011, p.8).

Sumado a este seguimiento se encuentra que el proceso administrativo llevado a cabo para el restablecimiento de derechos se da unidireccionado, en cuanto a la información y procedimientos, es decir; “las instituciones no actúan en el marco de un sistema articulado, sino que lo hacen de una manera relativamente aislada” (Durán et al; 2011,p.7). Tal es el caso de las entidades de salud y educación, dado que operan de acuerdo a los parámetros de otras entidades es decir de aquellas que los rige y normatiza para el funcionamiento. En relación al tema una de las agentes educativas dice: “¿Entonces si se estarán reconociendo como sujetos de derecho? No sé, ellos no se visibilizan como sujetos de derecho así de sencillo. ¿Y cuál sería como la razón principal? Ese hueco que yo siempre he hablado que hay entre el área administrativa y las jardineras. Allá no se trata del bienestar de los niños, se trata de que yo estoy aquí, y yo soy la que puede hacer y la que puedo decir y si yo no puedo hacer ni puedo decir, otros no pueden hacer y no pueden decir así de sencillo” (A.E, #,4); esta situación da la posibilidad de reflexionar sobre el papel de la institución, Fujimoto, expresa “considero que dentro de los lineamientos que definen la estructura curricular y todas esas guías, deben existir aquellas que guíen el sistema formal pero dejar que haya diversificaciones para el sistema no convencional”, en este caso abrir opciones para los centros restablecedores de derechos (2016, p.133).

La capacidad de respuesta, seguimiento y acompañamiento a los niños NNA por parte de los profesionales del área administrativa y agentes educativos, suele verse afectada por “La capacidad de respuesta institucional [...] de apropiación que tienen los actores del sistema respecto a los contenidos del Código” (Duran et al; 2011, p.7). De una u otra forma, los niños institucionalizados siguen siendo vulnerables a otros factores del contexto.

Si bien en primer momento el centro de acogida protege y beneficia a los NNA con un proceso de restablecimiento de derechos, también los deja expuesto a los efectos de la desarticulación en la gestión de la entidad en cada uno de los casos. Lo que infiere en tiempo de permanencia en la institución el cual puede durar años. Una vez se considera que los NNA se pueden reintegrar al hogar, es “Cuando la Institución devuelve los niños a la familia biológica. ¿Por qué los devuelve? porque ya les ha estudiado digamos la familia y ya sabe que la familia tiene la forma como educarlos, los niños van a estar bien y entonces los retornan a las familias, pero cuando ya vean con seguridad que el niño va estar bien en todos los sentidos. Que la mamá ya está trabajando y está económicamente bien, miran todo y dependiendo de eso le devuelven los niños; pero eso se demora hasta años, dos o tres” (A.E #1).

A las agentes educativas les preocupa el riesgo en el que se encuentran los NNA del centro, ellas describen que la situación está caracterizada por situaciones como abandono, riesgo, vulnerabilidad de derechos, negligencia familiar y aunque se encuentren bajo medida de protección en las instituciones, la vulnerabilidad sigue siendo un factor de incidencia dado que causas de orden social y de estructura familiar están asociados. Para Correa y Bedoya “el riesgo es conceptualizado desde una mirada integral que relaciona la comprensión del mismo en cuanto a su dimensión e impacto en la persona para determinar las acciones de intervención orientadas a su reducción, mitigación o superación desde enfoques preventivos (2010, p.125).

En relación al tema, Infante et al (2013) argumenta que comprender que la vulnerabilidad tiene relación con contradicciones sociales, permite entender, por una parte, que existen factores de orden más estructural en su origen, que no radican en los sujetos, y que la asistencialidad promovida por la institución, que se limita a satisfacer las necesidades básicas para la supervivencia, no incide en los factores que causan la vulnerabilidad; y por otra parte, que este concepto pasa a ser central en las políticas públicas de desarrollo humano. (p.9)

La Vulnerabilidad vista desde el punto de vista social, se preocupa por los escenarios en el que los individuos ven reducidas sus capacidades, poco productivas lo que puede llevar a poner en riesgo su misma supervivencia en el medio, “De ahí que se hable, frecuentemente, de poblaciones vulnerables, para referirse a aquellos grupos de personas que, a consecuencia de las condiciones del medio en que viven, están en una situación de mayor susceptibilidad al daño” (Feito, 2007, p.8); al mismo tiempo se pretende el uso de “estrategias utilizadas para reducir el impacto o repercusión de eventos en caso de que se materialice el riesgo en estudiantes en estas situaciones de vulnerabilidad” (Correa y Bedoya, 2010, p. 131). Una de las agentes educativas expresa

La vulnerabilidad de derechos para mi es atropellar, es quitar de manera violenta los derechos de cada niño o niña o de cada ser humano, es arrebatarse, es quitarle a lo que él tiene derecho. Uno habla en términos de vulneración y creería que esa palabra abarca todo, no sé qué otro término utilizar, vulnerar para mi es pisotear, es pasar por encima de. No sé yo creería que es un sinónimo oscuro por decirlo de alguna manera, vulnerar si, para mí es como quitar, pisotear, dañar, como quitarte lo tuyo a lo que realmente tienes derecho. Valga la redundancia”. (A.E, # 4)

Otra de ellas argumenta la importancia de “brindarles el afecto, y sincero ¿por qué? porque ellos vienen sufriendo desde que están en la gestación,

ellos no se les está vulnerando el derecho vienen con esa vulnerabilidad desde que estaba en el hospital, ya esa mamá venía con esa mentalidad que lo voy a dejar ya no lo quiero, lo están rechazando desde el vientre entonces uno trata como que el niño no se sienta rechazado” (A.E, #1); en cierta medida la agente educativa se mueve por un sentimiento de lastima.

Las agentes educativas comprenden por vulnerabilidad de derechos el abandono en el que los padres y madres dejan estos niños, la manera como incluso desde el vientre se produce y se hace efectivo al momento del nacimiento, al negarles afecto, al dejarlos los niños en hospitales, calles u otros lugares atentando contra ellos, maltratándolos, pisoteando sus derechos, siendo negligentes al no cuidarlos ni atenderlos de manera adecuada. “Cuando llegan esos niños acá dicen que fue por maltrato, que los dejan solos, los dejan aguantar hambre entonces ahí les están vulnerando los derechos a ellos y por eso es que llegan acá” (A.E, #1).

Las carencias afectivas manifestadas por los niños en su manera de actuar y comportarse, las crisis de llanto que se da en algunos de los niños en especial en horas de la tarde y las evasivas que los niños muestra para el contacto con la familia o personas extrañas está asociada con los factores de vulnerabilidad a los que estuvieron expuestos y a los que ellos aún no se sienten seguros de afrontar. “Según el Código de infancia y adolescencia, el estado no debe intervenir únicamente ante la vulneración de derechos, sino ante la amenaza y/o inobservancia de los mismos” (Durán et al; 2011, p.9)

De acuerdo con el Código de Infancia y Adolescencia, las acciones dirigidas a la garantía, a la prevención de la vulneración y al restablecimiento inmediato de derechos de niños, niñas y adolescentes, debe hacerse de manera integral, con la participación de diferentes instituciones públicas y privadas, amparadas bajo el principio de corresponsabilidad (Duran et al; 2011, p. 553).

Uno de los agentes socializadores es la familia, su vinculación en el proceso de restablecimiento de derechos, es de suma importancia y lograr que las familias de los NNA bajo medida de protección se vinculen al proceso no siempre es posible. De la Herrán et al, 2011, p.145) destaca algunas de las causas que en primera instancia repercuten para que los niños sean puestos bajo medida de protección o separados del núcleo familiar, entre estas se resaltan, el “alcoholismo de sus padres, devolución en el caso de la adopción, mendicidad del menor, expulsión domicilio, alto riesgo abuso sexual, no reconocimiento, orden judicial, maltrato padres, incapacidad padres, droga padres”. (De la Herrán et al, 2011, p.145) sumado a estas se encuentra la orfandad, conflictos familiares, conflictividad del NNA, abandono, negligencia, rechazo, estado de confort por parte de las familias vinculadas al proceso restablecimiento quienes en el momento en el que se confirma el reintegro del niño o niña al núcleo familiar optan por querer dejarlos en el centro restablecedor de derechos y venir a visitarlos los días asignados, en este caso los jueves o dejar de asistir al centro sin argumentos justificados, lo que conlleva a la ruptura del proceso.

El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF- a través de los defensores de familias, su equipo de trabajo y equipo interdisciplinario de la institución ante esta situación procede según lo reglamentado por la Corte Constitucional T-844 de 2011 con la vinculación de la familia extensa al proceso, no encontrando en ocasiones familiares garantes de derechos o en condiciones, ni deseos de tener un miembro más en la familia, siendo este uno de los motivos donde el NNA continúe bajo medida de protección y entre en proceso de adoptabilidad.

Para el proceso de restablecimiento de derechos el ICBF tiene una ruta de atención, a partir de esta las instituciones y respectivos equipos de trabajo proceden con los trámites y a ofrecer información pertinente y oportuna. “Ruta de atención de niñas, niños y adolescentes Trámite: Proceso administrativo de restablecimiento de derechos” (Guía 51, p.19).

Manifestaciones como el llanto y la tristeza están asociados al abandono, la inconsistencia y desvinculación de la familia, a ese temor de sentirse vulnerable, abandonado, en un contexto de protección en el que sigue estando expuesto a factores que implican desapego y aprendizaje contradictorios emocionalmente, porque son figuras femeninas que de un lado ha tenido la experiencia del abandono y otra figura femenina que le brinda afecto.

Se reitera como la familia, considerada como el contexto básico de desarrollo humano, es quien tiene la acción socializadora del niño o niña en primera instancia; a través del modelamiento y del tipo de comunicación que se establece dentro de ella, busca llevar a cabo el alcance de metas y pautas comportamentales vinculadas por medio de dos acciones: control y afecto. [...] La acción parental, es uno de los pilares que permiten la formación y desarrollo de componentes emocionales infantiles (García & Henao, 2009, p. 787).

La motivación brindada a los NNA a través de las acciones no siempre da resultados positivos, ellos manifiestan el malestar de la incidencia de la vulnerabilidad y abandono a través de la agresividad o el llanto prolongado, el cual es catalogado por las agentes educativas como pataleta, resabio o grosería dentro del cual los factores podrían estar asociados a carencias afectivas y ansiedad de los NNA ocasionado por el consumo de estupefacientes de la madre gestante antes y durante el embarazo y las secuelas del abandono, maltrato y rechazo de la cual los niños pueden venir.

En este proceso de restitución el acompañamiento de las agentes educativas se caracteriza por la incertidumbre en el manejo de situaciones de los NNA; situaciones como el llanto de los niños y niñas prolongado durante determinadas horas del día, la rebeldía o interiorización de la norma, crisis de rebeldía y negación ante una orden, sugerencia o solicitud, la agresión física a personal voluntario y agentes educativas, autoagresiones, crisis de llanto que termina en convulsión o

ataque a sus pares son algunas de las manifestaciones que las llevan a no tener las acciones para actuar de manera asertiva; diferente a lo planteado por Correa “el acompañamiento pedagógico, se aplica en el contexto de ambientes de aprendizaje, entendidos como el conjunto de propiedades organizativas tanto instructivas como Psicosociales, que permiten describir la vida de los espacios pedagógicos, y de los entornos institucional y social” (2010, p.69).

Ante esta realidad el acompañamiento de las agentes educativas está marcada por la incertidumbre, una de ellas argumenta que “Me ha tocado que llego y por ejemplo una niña se levanta no sé si es que tiene malos sueños pero muchas veces llego, abro la puerta y digo buenos días y la niña se despierta pero llorando horrible entonces yo la cojo la cargo y como está casi dormida llego y la cojo y ya, ya llegue yo ¿Cómo están? ya se calma, buenos días bien ” (A.E,# 4). Otra de ellas ante la situación dice que “Se mira el motivo del llanto, igual el llanto es una manifestación de un sentimiento y el niño no necesariamente sabe porque está llorando o puede que si sepa o puede que este expresando alguna angustia, en ese momento se debe mostrar afecto por que con el llanto simplemente el niño está manifestando algo y luego se trata de hablar porque se siente así, que te hizo llorar se empieza a indagar (A.E, # 4); la incertidumbre no puede ser la excusa para la actuación pedagógica, se requiere que se asuma el rol de mediador, de manera que “selecciona, organiza y planifica los estímulos, variando su amplitud, su frecuencia e intensidad y los transforma en poderosos determinantes de un comportamiento en lugar de estímulos al azar (Correa, 1999, p.80).

La experiencia y saberes previos de las agentes educativas son puestos a prueba a diario en cada situación y aunque la incertidumbre les asalta algunas acuden al compañerismo. Son las agentes educativas con mayor trayectoria y experiencia en la institución los referentes para tomar medidas y abordar situaciones en el contexto. Las orientaciones solidarias que entre compañeras se brindan pretenden una solución en lo inmediato que favorezca el restablecimiento de derechos y brinde equilibrio y calma al NNA; como lo expresa Henao “educar a un

niño significa abrirle el mundo y ponerlo a su alcance; significa, también, ayudarlo a derribar muchas de las barreras que pueden impedirle proyectar su vida y trazarse un derrotero para realizar ese proyecto” (2011, p.31.

Frente a situaciones como estas surgen interrogantes: ¿Influyen las incertidumbres en las acciones educativas al momento de actuar frente a determinada situación, o es este motivo de auto cuestionamientos de la A.E para indagar al respecto y lograr un efectivo restablecimiento de derechos y atención integra?

## **6. CONCLUSIONES**

Las acciones educativas de las agentes educativas están orientadas en mayor grado a la atención integral, centradas en el asistencialismo; situación que se ve influenciada por el rol que le da la institución restablecedora de los derechos. Estas acciones son establecidas desde lo institucional y se dan a través de las actividades diarias constituidas dentro del componente de salud y nutrición como: hábitos de higiene y hábitos de vida saludable.

Las acciones orientadas a los procesos de desarrollo cognitivo, se relacionan con el proceso pedagógico dentro de las actividades rectoras como son la creatividad, el juego, la literatura, el arte, la exploración y las de expresión de ideas, opiniones, pensamientos y sentimientos por parte de los niños, con lo que se responde a las acciones de buen trato contempladas en la categoría de protección.

En relación a la educación inicial infantil, las agentes educativas promueven las actividades rectoras de la primera infancia, como es la exploración, la literatura, la expresión dramática, el juego y el arte como un conjunto de actividades que buscan promover en los niños la creatividad, imaginación y la expresión en diferentes lenguajes. Igualmente, los espacios son ambientados organizados de



manera intencionada, respondiendo a los intereses y proyectos abordados, donde se enfocan las actividades solo con los grupos de niños mayores de tres años; por sus capacidades cognitivas y físicas de realizar las actividades y resolver situaciones.

La educación inicial está orientada por actividades rectoras y asistencialistas con las que se forma y prepara a los NNA para una inserción al sistema educativo, y una resocialización al contexto social, en el que se espera que las habilidades y virtudes aprendidas permitan al niño o niña encontrar alternativas de solución, proposición y argumento que posibiliten la convivencia y adaptación el medio.

En relación a la inserción de los niños y las niñas al mundo y sistema educativo, se tiene que las acciones intencionadas, la diversidad de juegos, explicaciones y estrategias facilitan procesos de socialización y adaptación de los NNA a los distintos contextos y realidades en el que estará incidiendo la formación recibida, la motivación, participación y capacidad de resiliencia para el restablecimiento de derechos.

En las agentes educativas se tiene la concepción que el desarrollo del pensamiento se asocia a la capacidad de verbalización, lo que limita el desarrollo cognitivo de los NNA, desconociendo las formas de aprendizaje de ellos; factor que se evidencia por la limitación en la formación pedagógica de ellas, lo que a su vez infiere en el autorreconocimiento que ella tenga de su rol y las representaciones sociales que tengan en torno al desarrollo del pensamiento del niño, dado que estos influyen significativamente en las acciones que realizan y el desarrollo de destrezas y habilidades que posibiliten en los NNA.

Las concepciones de inteligencia de las agentes educativas ayudan a comprender las acciones y relaciones que se establecen entre adultos y niños en el marco de la atención integral; es decir, el concepto de inteligencia está ligado a la forma de concebir, atender y darle un lugar dentro de la sociedad. En la sociedad

se tiene la idea que un niño es inteligente por la cantidad de conocimientos que adquiere o posee y no por la manera en que utiliza estos para su vida, el concepto de inteligencia en los niños se ha transformado en el tiempo respondiendo a la cultura, a los adelantos científicos y políticas públicas. La inteligencia de los niños es reconocida por los AE como procesos cognitivos acorde a la etapa del desarrollo que posibilita la atención, concentración, memoria, aprendizaje de conceptos y la interacción con el medio.

Los niños ante la ley son sujetos de derecho, en la implementación de las políticas de atención integral, estas se limitan a ser solo nombrados más no al autorreconocimiento e identificación del NNA como persona con derechos y deberes. Ellos son reconocidos como personas distintas de los adultos con capacidades y habilidades individuales, nombradas como “sujetos de derechos”, que aún les cuesta reconocerse a sí mismos, por lo tanto son frágiles y requieren de la protección del adulto; por estas razones se considera preciso abordar de manera explícita las acciones de las agentes educativas en las que se reconozca a los niños como sujetos plenos de derechos, en consideración con los retos actuales de la política de atención integral y se logre el reconocimiento pleno desde los primeros años de vida de los NNA.

El autorreconocimiento que la agente educativa tenga de su rol y las representaciones sociales que tengan en torno al desarrollo del pensamiento del niño, influyen significativamente en las acciones que realizan y el desarrollo de destrezas y habilidades que posibiliten en los NNA, lo cual está relacionado con el gusto particular de las agentes educativas por la labor realizada y que se ve afectada por la inconformidad salarial, la sobre carga de labores y la inconsistencia de lo pactado en el momento de la entrevista para ingresar a la institución.

Las acciones educativas de las A.E para lograr la atención integral, no encuentran una articulación en el ámbito institucional, debido a factores de comunicación asertiva, entre el área administrativa y operativa de la institución que

les permita verdaderamente direccionar los objetivos en función de un restablecimiento de derecho más ágil y pensado desde expectativas de los NNA y sus familias; en el que se establezca pautas que les permita enrutar las acciones en función del objetivo a lograr, teniendo claridad en que la atención integral es la concatenación de categorías y lineamientos técnicos que se entrelazan como componentes básicos orientados al cumplimiento de los objetivos de atención integral y restablecimiento de derecho que están instaurados de acuerdo a la modalidad de atención institucional y las políticas públicas a los cuales se llega de manera efectiva mediante la comunicación articulada e intencionada.

Las agentes educativas hacen un reconocimiento de la infancia, desde una perspectiva social, donde los niños son reconocidos como personas distintas de los adultos con capacidades y habilidades individuales que están relacionadas con la edad y etapa de desarrollo, considerando que “los niños más pequeños no piensan; pero si graban información. Los niños más grandecitos sí piensan” estas concepciones están relacionadas con la comunicación verbal que el niño pueda tener con el adulto. Los niños son nombrados como sujetos de derechos que no se identifican aun como tal, por lo tanto necesitan del cuidado, atención y cariño que le brindan (A.E, 3).

## 7. PROYECCIONES

Atendiendo a los planteamientos diseñados en este informe de investigación, se propone en este apartado unas recomendaciones educativas que favorezcan el mejoramiento de las acciones realizadas de las agentes educativas de niños, niñas y adolescentes en instituciones restablecedoras de derechos y centros de protección y a la maestría en la continuidad de investigaciones.

### **Recomendaciones para instituciones restablecedoras de derechos y centros de protección**

Las instituciones restablecedoras de derechos deben garantizar la vinculación de agentes educativas cualificadas que tengan dominio de la educación inicial de manera que se articule sus acciones pedagógicas con los lineamientos de la atención integral.

Las instituciones restablecedoras de derechos y centros de protección deben garantizar que las acciones de las agentes educativas favorezcan el desarrollo y el aprendizaje de los NNA, direccionada desde una propuesta educativa institucional.

Realizar acciones institucionales para el fortalecimiento del rol de las agentes educativas que se observe en la planeación educativa, organización de ambientes

de aprendizaje, seguimiento al desarrollo y aprendizaje de los NNA y evaluación a la gestión realizada.

La experticia y pertinencia en la formación técnica de las agentes educativas deben ser asunto prevalente en la entrevista y momento de ingreso del personal contratado en los centros de acogida, y desde estos dos aspectos ubicar a cada persona de acuerdo a su perfil de formación, lo que estaría permitiendo acciones educativas más conscientes, proyectadas, objetivas e intencionadas en el restablecimiento de derechos, atención integral y el reconociendo de los NNA como sujetos de derecho.

La comunicación efectiva y articulada juega un papel prevalente para los procesos y el restablecimiento de derecho, los cuestionamientos en relación a la pertinencia de las acciones mediadas por un trabajo en equipo y una comunicación asertiva se ve perturbada por factores protagónicos de las instituciones y personas.

### **Recomendaciones para continuar futuras investigaciones**

Análisis de los procesos de articulación entre ICBF y las entidades restablecedoras de derecho para la garantía de derechos.

Reconocer enfoques y tendencias educativas de instituciones restablecedoras de derechos y centros de protección, articulados a la atención integral.

## REFERENCIAS

- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1. Tomado de: <https://scholar.google.es/scholar?hl=es&q=aprendizaje+significativo&btnG=&lr=&oq=APRendia>
- Arruabarrena M, (2009). Procedimientos y Criterios para la evaluación y la intervención con familias y menores en el ambito de la proteccion infantil. *Papeles del Psicólogo*, 23.
- Bedoya, H., Builes, M. & Castaño, L. (2009). La acción educativa como acción narrativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 7(2): 1255-1271, Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77314999004>
- Bravo, A; & Del Valle, J. (2009). Crisis y revisión del acogimiento residencial. Su papel en la protección infantil. *Papeles del psicólogo*, 30 (1), 42-52.
- Brunal y Brunal, L. M. (2011). La metodología como mediación de la dimensión cognitiva y comunicativa en los niños de preescolar de la institución educativa Juan XXIII de la ciudad de montería. *Sistema de universidades Estatales del Caribe Colombiano*; 206.
- Casas, F. (1992). Las representaciones sociales de las necesidades de niños y niñas, y su calidad de vida. *Anuario de Psicología*, 53, pp.27-45.
- Castillo, E; Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34, pp. 164-167. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28334309>

Cerda, H. (1991). *Capítulo 7: Medios, Instrumentos, Técnicas y Métodos en la Recolección de Datos e Información*. Bogotá: El Buho.

Coiduras, J; Agulló, M J; Marsellés, M À; Jové, G; Ribes, R; Valls, M J; (2009). Actividades para la formación de profesionales reflexivos en la acción: una propuesta de desarrollo de competencias desde los créditos prácticos en los estudios de Maestro de Educación Especial. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (2), pp. 73-83. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015206007>

Correa, J., Bedoya, M. y Agudelo, G. (2015). Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol 19, N° 1 mayo - octubre 2015, pp. 43-61.

Correa, J., Suarez, J. (2014). La formación investigativa de maestros y agentes educativos vinculados a la atención de la diversidad desde la vulnerabilidad. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, No 1, pp.1-27

Correa, J., Bedoya, M. (2010). Intervención en el manejo social del riesgo en infancia y adolescencia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. No. 29, (febrero – mayo de 2010, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], pp. 122-144.

Correa, J. (2010). Evaluación psicopedagógica en el contexto de atención a la diversidad. *Revista Senderos Pedagógicos*. N° 1 PP. 67-74.

Correa, J. (1999), *Integración escolar para población con necesidades especiales*. Santa Fé de Bogotá: Editorial Magisterio

Congreso de la república de Colombia. (2006). Artículo 10 [Título 1]. Código de la Infancia y la Adolescencia [Ley 1098]. [DO: 46446].

Dávila, P. (2011). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia de reposicionamiento de saberes, conocimientos y actores en el campo de la formación docente, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 23 (61), pp. 145-155.

Díaz, S. (2010). Participar como niña o niño en el mundo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), pp.1149-1157.

De la Herrán, A; García, C. y Imaña, A; (2008). Informe sobre el Acogimiento Residencial en Centros de Protección de Menores: La Vivencia de Jóvenes Ex-residentes y sus Familias. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, pp. 139-155. Recuperado de <http://148.215.2.10/articulo.oa?id=55160307>

Departamento Nacional de Planeación. (2007). *Política Pública Nacional de Primera Infancia. "Colombia por la primera infancia"* (Documento CONPES 109). Bogotá. Colombia: DNP. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles177832\\_archivo\\_pdf\\_Conpes\\_109.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf)

Durán, E; Guáqueta, C. y Torres, A; (2011). Restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes en el sistema nacional de bienestar familiar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (2) pp. 549-559. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77321592005>

Etchebehere, G. (2012). Puentes y Brechas entre educación inicial y derechos de infancia Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la



Universidad de la República. *Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR) Montevideo*. Recuperado de: <http://www.csic.edu.uy/renderResource/index/resourceId/31855/siteId/3>.

Fernández, M; (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14 (1), pp. 17-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56715702002>

Feito, L. (2007). Vulnerabilidad. In *Anales del sistema sanitario de Navarra* (Vol. 30, pp. 07-22). Gobierno de Navarra. Departamento de Salud.

Franco, E. J. R., & Escobar, Y. E. F. (2015). Las voces de los niños en Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. *Revista Universidad de La Salle*, (67), pp.123-135.

Fuentes, L. (2008). Diferenciando la complejidad: tipologías de personas en situación de calle e intervención social de calidad= Differentiating complexity: typologies of homeless people and quality of social intervention.

Fujimoto, G. (2016). "La educación en escenarios no convencionales debe responder a las necesidades y capacidades de los niños y contar con participación de la familia y la comunidad". *Revista Senderos Pedagógicos*, (7), 127-135. Recuperado de <http://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/401>

Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad Eafit.

Gaete, M. (2011). Acciones docentes: Saberes en pugna. *REXE.Revista de estudios y experiencias en educacion*, 33(10), pp.15-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243122668001>

García, M y Henao, G. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), pp.785-802. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315614009>

Gómez, C y Okuda, M; (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV (1), pp. 118-124. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009>

Gómez - Mendoza, M Á; Alzate- Piedrahíta, M V; (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1) 77-89. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77330034004>

Gobierno de Colombia. (2014). Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones de calidad en la modalidad institucional de educación inicial, guía número 51. Recuperado de [www.mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co) y en <http://www.colombiaaprende.edu.co/primerainfancia>

Gobierno de Colombia. (2014). Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral guía número 25. Recuperado de [www.mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co) y en <http://www.colombiaaprende.edu.co/primerainfancia>.

Henao, M. (2011). Revisión conceptual de los aprendizajes de los niños y niñas como base fundamental de su desarrollo integral y multidimensional. *Revista*

Senderos Pedagógicos, (2), 19-37. Recuperado de <http://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/13/551>

Infante, M; Salazar, A; Vizcarra, R; Paulsen, A y Matus, C; (2013). Narrando la vulnerabilidad escolar: performatividad, espacio y territorio. *Literatura y Lingüística*, 27, 281-308. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35228136014>

ICBF, M. d. (2010). Lineamientos técnico administrativos de ruta de actuaciones y modelo de atención de Niños, Niñas y Adolescentes y Mayores de 18 años con Discapacidad, con sus Derechos Inobservados, Amenazados o Vulnerados Bogotá, D.C., Noviembre. *ICBF*, 222.

López, J (2011). Los cinco axiomas de la proyección pedagógica diseñable. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, pp. 9-28. Tomado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65221619002>

López, M; Bravo, A; Santos, I y del Valle, J. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. *Anales de Psicología*, 29 (1), pp.187-196. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16725574021>

Lovera, M I; Mujica, M y Smith, H; (2011). Rutinas organizativas académicas como impulsoras del desarrollo organizacional universitario. *Omnia*, 17(2), pp. 103-112. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73719138008>

Méndez, A. Sánchez, C. (2013). Uso de plataformas social media en la práctica docente universitaria: investigación biográfico-narrativa en un estudio de caso. *Signo y Pensamiento*, XXXII 32(63), pp.152-168. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86029193009>

Ministerio de Educación de Colombia (2010). *Guía Operativa para la prestación del servicio de Atención a la Primera Infancia*. Colombia: Talleres creativos de Alwida SanchezB.Ltda. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-184841\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-184841_archivo_pdf.pdf)

Morelato, G., Carrada, M., & Ison, M. (2013). Creatividad gráfica y atención focalizada en niños víctimas de maltrato infantil. *Liberabit*, 19(1), 81-91. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68627456007>

Parra, P. Zapata, B. Gomez, L. Restrepo, J. Henao, N. (2014). Perfil profesional, ocupacional y de inteligencia emocional de los agentes educativos que atienden la primera infancia en la ciudad de Medellín: Editorial Lasallista.

Naciones Unidas (1989). Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN). Nueva York: Naciones Unidas. Neyrand, G. (2005a). Emergence de l'enfant sujet et paradoxe de la médiatisation. L'enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille. Toulouse: Eres Editions

Parra, P. (2013). Estrategias pedagógicas para la formación ética y ciudadana y el desarrollo del pensamiento. Senderos Pedagógicos. Vol. 4 pp.69 – 79.

Pasamonik, G; (2009). Salud, infancia y adolescencia: prácticas de atención de niños, niñas y adolescentes en situación de calle en la ciudad de Buenos Aires. *Anuario de Investigaciones*, XVI (16), pp. 257-266. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139945023>

Pacheco Urbina, V M; (2003). La inteligencia y el pensamiento creativo: aportes históricos en la educación. Revista *Educación*, 27(1), 17-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44027103>

Pérez Contreras, M d M; (2013). El entorno familiar y los derechos de las niñas, los niños y los adolescentes: una aproximación. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, XLVI 46(138), pp. 1151-1168. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42728900010>

Pérez, J. G., Llorente, T. P., & Cano, A. F. (2002). Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa. *Arbor*, 171(675), pp. 533-557.

Pino Juste, M., Ricoy Lorenzo, M., & Domínguez Alonso, J. (2009). Perfil de los menores en desamparo de un centro de protección. *Espacio Abierto*, 18(1), pp.111-124. Recuperado de <http://pruebaredalyc.redalyc.org/articulo.oa?id=12211304008>

Miranda-Pinto, M. S., & Osorio, A. J. (2008). Las TIC en la primera infancia: valorización e integración en la educación inicial a través del enlace@rcacomum. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (9), pp.1-7.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1995): Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador: Aquad y Nudist. Barcelona: PPU

Roger, M (2013). El enfoque de protección integral de los derechos de la primera infancia en América Latina, Cuaderno No 3. Organización de los Estados Americanos para la Educación, la ciencia y la Cultura, Organización de las Naciones Unidas, Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, Sistema de Información sobre la Primera Infancia. Fundación Arcor y Unicef. Uruguay.

Rojas, I. (2000). Significados Sociales de la Acción Docente. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 7 (23) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10502305>

Rodríguez Sabiote, C; Lorenzo Quiles, O; Herrera Torres, L; (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XV (2) 133-154. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>

Roldan, G. (2010). Primera feria buen comienzo Relatorías conversatorio. Senderos Pedagógicos. Vol. 1 pp.7 – 12.

Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. Programa de Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. *Bogotá, Colombia: Instituto colombiano para el fomento de la educación superior.*

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Editorial de la Universidad de Antioquia.

Tirado, G.; Amar, J. Abello, R. (2005). Efectos de un programa de atención integral a la infancia en el desarrollo de niños de sectores pobres en Colombia. *Investigación & Desarrollo*, 13(1) 60-77. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26813103>

Toro, F. (2012). Representaciones sociales sobre el pensamiento y la inteligencia de niños y niñas menores de dos años, *Estudios Educativos en Cognición, Infancia y Discurso. Universidad de Antioquia*, pp. 2-73.

UNICEF. (2011). *Estado mundial de la infancia 2011 - Resumen Ejecutivo: La adolescencia una época de Oportunidades.* UNICEF.

Valero (2014). Desarrollo de una herramienta educativa audiovisual dirigida a cuidadores de niños, para la prevención de accidentes domiciliarios en niños

menores de 5 años (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia).

Vaillant, D; Manso, J; (2012). Tendencias en la formación inicial docente. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3 (18) 11-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643891001>

Venegas Traverso, C; (2013). Hacia la innovación en la formación inicial docente para un desempeño exitoso en contextos alta vulnerabilidad social y educativa. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12 (23), pp. 47-59. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243128148003>

Veiravé, D., Ojeda, M., Núñez, C., & Delgado, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40 (3), 1-13.

Villalta, C. (2015). Resignificando la protección. Los sistemas de protección de derechos de niños y niñas en Argentina /Redefining protection. Systems for the protection of the rights of children in Argentina/Ressignificação a proteção: os sistemas de proteção de direitos das crianças na Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), pp. 167-180.

Zapata, B. y Restrepo, J. (2013). Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* [en línea] 2013, 11 (Enero-Junio): [Fecha de consulta: 30 de marzo de 2017] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77325885003>> ISSN 1692-715X

Zapata, B. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia  
Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud [en línea]  
2010, 8 (Julio-Diciembre): [Fecha de consulta: 30 de marzo de 2017]  
Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315155021>> ISSN  
1692-715X



## ANEXOS

### ANEXO 1- INSTRUMENTO DE LA ENTREVISTA

PREGUNTAS	PROPÓSITO
1. Cuénteme sobre usted.	Clima de confianza
2. ¿Cuál ha sido su experiencia y la formación recibida?	Clima de confianza
3. ¿Qué comprende por acción educativa?	Saber que comprende por este termino
4. ¿Qué comprende por vulnerabilidad de derechos?	Saber que comprende por este termino
5. ¿Que comprende por restablecimiento de derecho?	Saber que comprende por este termino
6. ¿Cuénteme qué acciones educativas para restablecer los derechos realiza usted en un día normal?	Saber las acciones educativas que realiza en un día normal, y si desde su perspectiva son educativas y restablecen derechos.
7. ¿Cuénteme qué acciones educativas para restablecer los derechos realizan en jornadas especiales u ocasiones especiales?	Saber las acciones educativas que realiza en jornadas especiales, y si desde su perspectiva son educativas y restablecen derechos.
8. ¿Qué comprende por atención integral?	
9. ¿Qué acciones educativas realiza para la atención integral en un día normal?	
10. ¿Qué acciones educativas realiza usted para promover en los niños y niñas el juego, el ejercicio y el disfrute del ocio?	Saber qué acciones educativas se realizan para promover <b>El buen trato.</b>

<p>11. ¿Qué acciones educativas realiza usted para que los niños y niñas aprendan a resolver conflictos?</p> <p>12. ¿Qué acciones educativas realiza usted para la prevención de accidentes y advertencia del peligro?</p> <p>13. ¿Qué acciones educativas realiza para promover el cuidado mutuo, el cuidado de su propio cuerpo y la solidaridad?</p>	
<p>14. ¿Qué acciones educativas realiza para promover la salud y prevenir las enfermedades?</p>	<p>Saber qué acciones educativas se realizan para la promoción y prevención de la salud.</p>
<p>15. ¿Qué acciones educativas realiza usted para que los NNA aprendan a comer saludablemente?</p> <p>16. ¿Qué acciones educativas realiza usted para la promoción de buenos hábitos nutricionales?</p> <p>17. ¿Qué acciones educativas realiza usted para fomentar la importancia de los alimentos y sus nutrientes, masticarlos y digerirlos bien?</p> <p>18. ¿Qué acciones educativas usted realiza para fomentar el uso de los cubiertos, los buenos modales y normas en la mesa?</p>	<p>Saber qué acciones educativas se realizan para la promoción de buenos <b>hábitos alimenticios.</b></p>

<p>19. ¿Qué acciones educativas se realiza para la prevención de riesgos del entorno y accidentalidad como subir o bajar escalas, cruzar la calle, correr dentro de la casa, pasillos o baños?</p> <p>20. ¿Qué espacios hay restringidos en la institución y cuáles son las acciones educativas realizadas para que ellos las acepten?</p> <p>21. ¿Qué acciones educativas usted realiza para la prevención del abuso y la interacción con personas desconocidas o con las que se comparte en lo cotidiano?</p>	<p>Saber qué acciones educativas se realizan para <b>la promoción de la seguridad y prevención de accidentes</b> en los NNA.</p>
<p>22. ¿Cuénteme que comprende por creatividad?</p> <p>23. ¿Qué acciones educativas realiza usted para promover en los niños y niñas la creatividad?</p> <p>24. ¿Cuénteme, que acciones realiza para que el NNA participe en las distintas actividades, culturales, artísticas y recreativas?</p> <p>25. ¿Qué acciones educativas usted realiza ante una pataleta?</p> <p>26. ¿Qué acciones educativas usted realiza ante el disgusto entre pares?</p>	<p>Saber qué acciones educativas se realizan en las siguientes situaciones para <b>promover el desarrollo y la educación.</b></p>

<p>27. ¿Qué acciones educativas usted realiza ante una crisis de llanto?</p> <p>28. ¿Qué acciones educativas usted realiza ante una situación de desacato a la norma?</p> <p>29. ¿Qué acciones educativas usted realiza ante la falta de respeto de un NNA con un adulto o con un par?</p> <p>30. ¿Qué acciones educativas usted realiza para propiciar la solución de conflicto entre los niños y niñas?</p> <p>31. ¿Qué acciones educativas usted realiza para propiciar el dialogo y la escucha en los niños y niñas?</p> <p>32. ¿Qué acciones educativas usted realiza para reconocer los logros y participación de los niños y niñas?</p>	
<p>33. ¿Qué acciones educativas de carácter cultural, artístico y recreativo realiza usted?</p> <p>34. ¿Qué acciones educativas realiza usted para fortalecer los vínculos con la cultura a la que pertenecen los NNA?</p>	<p>Saber qué acciones educativas se realizan en las siguientes situaciones para promover la <b>cultura</b>.</p>

<p>35. ¿Qué celebraciones sociales y/o culturales realiza con los niños, las niñas y adolescentes?</p> <p>36. ¿Qué lugares de la ciudad visitan cuando hacen salidas pedagógicas? ¿Por qué?</p>	
<p>37. ¿Cuénteme qué acciones educativas realiza usted para el restablecimiento de derechos?</p> <p>38. ¿cuéntame este espacio educativo en que transforma la vida de los NNA?</p> <p>39. ¿cuáles son las acciones que consideras son las más significativas y que lo visibilizan como un sujeto de derechos?</p>	<p>Saber las acciones educativas, desde la perspectiva de las agentes educativas restablecen los derechos de los NNA</p>

## ANEXO 2 - INSTRUMENTO DE LA OBSERVACIÓN

Nombre de la institución		Corporación Casa de María y el Niño Centro de Adopciones		
Municipio.		Medellín- Poblado		
Dirección		Calle 9ª sur # 25-422 Poblado.		
Teléfono		2686112		
Modalidad		Entorno institucional		
Nombre de las agentes educativas		Años de experiencia	Fecha	Nivel de formación más alto alcanzado: Primaria_____ Bachillerato_____ Título de tecnología _____ Título del pregrado _____ Otro_____
<b>Grupo:</b>	<b>Momentos:</b>	<b>Hora de inicio</b>	<b>Hora de finalización</b>	
<b>Clasificación de la observación.</b>				
Lista de chequeo				
<b>Acciones educativas a observar</b>			<b>Registro de la observación</b>	
<b>Atención Integral</b> Educación Recreación Cultura Alimentación Salud  <b>protección</b>  <b>Categoría de desarrollo y educación Inicial.</b>	Educación	Acciones educativas para solucionar conflictos o disgustos entre pares.		
		Acciones educativas para abordar una crisis de llanto.		
		Acciones educativas para abordar situación de desacato a la norma.		
		Acciones educativas para abordar la falta de respeto con un adulto y como cuando es con un par.		
		Acciones educativas para el reconocimiento que se hace al niño por sus logros y participación.		
		Acciones educativas que presentan alternativas de solución de conflicto a los NNA, para que ellos tomen la decisión o resuelvan.		
		Acciones educativas y recreativas que se realizan e involucran a los NNA, en el juego, el ocio y el tiempo libre.		

	Recreación	<p>Acciones educativas culturales que involucren a NNA a identificar su cultura, dependiendo del lugar o región de donde venga cada NNA, identificando su raza, color, tribu, prácticas y costumbres.</p> <p>Acciones educativas o convenios para visitar y conocer museos, la ciudad, parques o teatros.</p> <p>Acciones educativas que se realizan para celebrar días conmemorativos y <b>culturales</b> como: Día del agua, del idioma, día de la mujer, de la raza, de la antioqueñidad, día del árbol, día institucional.</p>	
<p><b>Categoría de seguridad alimentaria.</b></p> <p><b>Categoría de protección</b></p> <p><b>Categoría vida y supervivencia.</b></p>	Alimentación	<p>Acciones educativas para la promoción de hábitos nutricionales saludables.</p> <p>Importancia de los alimentos y sus nutrientes, masticarlos y digerirlos bien, la sana alimentación, carteles, avisos, explicaciones, sociodramas, momentos en los que se alimentan.</p> <p>Acciones educativas para el fomento de normas en la mesa, modales, lavado de manos.</p> <p>Acciones educativas para el agarre de la cuchara y/o cubiertos, manera de comportarse en el comedor.</p>	

<b>Categoría Protección</b>	Alimentación	<p>Acciones educativas en brigadas y campañas de salud que involucren a todos los NNA.</p> <p>Promoción de la salud acciones educativas para explicar NNA para qué sirven las vacunas y su importancia.</p> <p>Acciones educativas para la prevención de la enfermedad (explicar cómo se evita la transmisión de enfermedades)</p>	
	<b>Salud</b> Crecimiento y desarrollo.		
	Buen trato	<b>Convivencia:</b> trato adultos – niños y niñas y trato entre pares (compartir)	
	Buen trato	<b>Autocuidado:</b> Acciones educativas para el promover hábitos de higiene, hábitos de vida saludable (comer saludable, hacer ejercicio, disfrutar del ocio, jugar, reír.	
		<b>Cuidado mutuo:</b> Acciones educativas para promover solidaridad con el otro.  Advertir el riesgo.  Acciones educativas para el promover el cuidado del cuerpo: respeto por el propio cuerpo y el del otro.	
		Acciones educativas para la prevención de riesgos del entorno, prevención de la accidentalidad y reconocimiento de riesgos del entorno. Ejm. Piso liso, baños,	



		hueco u obstáculo en el piso, un mojado, un vidrio roto.	
	Buen trato	Precauciones al subir y bajar escalas, transitar por la calle, correr dentro de la casa o pasillos.	
	Buen trato	Precaución ingreso a lugares restringidos como la cocina, oficinas y enfermería.	
	Seguridad	Acciones educativas para la prevención del abuso y la interacción con persona que se comparte o con personas desconocidas en las salidas que se realizan.	
		Acciones educativas para la prevención del abuso y la interacción con persona que se comparte o con personas desconocidas en las salidas que se realizan.	
		Precauciones al subir y bajar escalas, transitar por la calle, correr dentro de la casa o pasillos.	
		Precaución ingreso a lugares restringidos como la cocina, oficinas y enfermería.	
<b>Categoría de seguridad</b>	Seguridad	Acciones educativas para la prevención del abuso y la interacción con persona que se comparte o con personas desconocidas en las salidas que se realizan.	
Otras observaciones			