

Capítulo 3. Representaciones sociales sobre educación inicial y su relación con estrategias para el acceso y la permanencia de los niños en el sistema educativo*

Adriana Inés Ávila Zárate
Claudia Liliana Cely Serrano

En este capítulo se describe la relación entre las estrategias para el acceso-permanencia que ponen en práctica los docentes del grado transición y las representaciones sociales que tienen sobre educación inicial, en aras de proponer acciones contextualizadas que fortalezcan los planes sobre transiciones armónicas en el entorno educativo. Tal descripción ha derivado de un ejercicio investigativo de enfoque mixto en el que participaron docentes del grado transición de diferentes instituciones educativas oficiales en tres provincias del departamento de Santander, Colombia. Como aportes del estudio realizado se destacan: una línea base que caracteriza las representaciones sociales sobre educación inicial construidas por los docentes; la identificación de las estrategias que desarrollan para el acceso y la permanencia de los niños en el grado transición, y el reconocimiento de las estrategias que, sobre transiciones armónicas, realizan o no en relación con lo que saben y lo que propone el Ministerio Nacional de Educación (MEN). Se pudo mostrar la relevancia que adquieren las oportunidades y la calidad de la cualificación docente en la apropiación y comprensión de las estrategias adecuadas, en el tránsito armónico de la educación inicial al grado transición, para el bienestar y desarrollo integral de los niños del territorio.

* Para citar este capítulo: <https://doi.org/10.22430/9789585122802.03>

Introducción

Desde el año 2009, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), a partir de la formulación de la Política Educativa para la Primera Infancia, permite visibilizar la importancia de la garantía del derecho que tienen todos los niños, antes de los 6 años, a la educación inicial y a las condiciones necesarias para crecer y vivir plenamente su primera infancia. En este marco, el MEN define la educación inicial como uno de los estructurantes de la atención integral que tiene como fin, de manera intencional, potenciar el desarrollo de los niños partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven, favoreciendo, al mismo tiempo, las interacciones que se generan en ambientes enriquecidos por medio de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado (MEN, 2013). La educación inicial precisa de espacios pedagógicos intencionados que promuevan el desarrollo integral a partir de aprendizajes innovadores que generen en los niños agrado, interés y gusto por conocer, descubrir, discutir, observar y reinventar el mundo que les rodea.

Dicho esto, es posible tener representaciones sociales diferentes acerca del verdadero sentido de la educación inicial y alejadas de lo expresado en los referentes técnicos postulados por el Ministerio de Educación³, en el contexto de la atención integral, como se ve reflejado en una práctica pedagógica distante que no favorece el entorno ni el proceso educativo formal de los niños que tienen menos de 6 años. Es necesario resignificar las prácticas pedagógicas de los docentes de transición, pues son ellos los directamente responsables de propender por experiencias retadoras e innovadoras en las que el eje central sea el respeto a los procesos propios de los niños en pro de su desarrollo integral.

De acuerdo con lo anterior, uno de los puntos que motivaron el ejercicio investigativo realizado fue, justamente, reconocer qué representaciones sociales han construido los docentes del grado transición de las instituciones educativas oficiales que pertenecen a municipios con Secretarías de Educación no certificadas de tres provincias del departamento de Santander. Para esto se tomó

³ La claridad en el quehacer pedagógico en la primera infancia aumenta la probabilidad de aportar en su desarrollo, puesto que, como lo menciona el referente técnico del MEN (2014), «entre mayor claridad se tenga sobre aquello que se sabe, piensa y hace sobre la educación de la primera infancia, existen mayores posibilidades de aportar al desarrollo de esta por parte de todos los actores involucrados en este proceso».

como línea de base cualitativa la aplicación de un cuestionario (por parte de la Secretaría de Educación Departamental, en 2017) a docentes de transición en más de 150 instituciones educativas oficiales sobre el conocimiento que tienen respecto de los referentes técnicos de educación inicial, relacionados con las acciones de acceso y permanencia en el grado transición. Analizando las respuestas se notó el poco conocimiento de los maestros acerca de dichos referentes y de las acciones que ejecutan.

Identificar tal desconocimiento generó preocupación y motivó el emprendimiento de un proyecto de investigación en las instituciones educativas de las provincias de Yariguíes (antes conocida como Mares), Soto y Vélez del departamento de Santander, con el propósito de validar la información encontrada por la Secretaría de Educación Departamental y caracterizar las representaciones sociales que tienen los maestros del grado transición sobre educación inicial; medir cómo estas inciden en el acceso y la permanencia de los niños en la escuela, y proponer acciones pertinentes y flexibles orientadas a fortalecer el plan de trabajo desde los entes territoriales para la transición armónica de los niños de educación inicial al grado transición.

Tabla 3.1. Población del estudio

Provincia de Soto	Provincia de Yariguíes (antes conocida como Mares)	Provincia de Vélez
California	California	Aguada
Charta	Charta	Albania
El Playón	Betulia	Barbosa
Lebrija	El Carmen de Chucurí	Bolívar
Los Santos	Puerto Wilches	Chipatá
Matanza	Sabana de Torres	El Peñón
Rionegro	San Vicente de Chucurí	Florián
Santa Bárbara	Zapatoca	Guavatá
Suratá		Güepsa
Tona		Jesús María
Vetas		La Belleza
		La Paz
		Puente Nacional
		San Benito
		Sucre
		Vélez

Fuente: elaboración propia.

El proyecto se llevó a cabo en tres en provincias y 33 municipios de Santander, tal como se presenta en la tabla 3.1. La muestra la conformaron 101 docentes, todos del sector oficial. Sin embargo, después de 2019, con la investigación concluida, se operó un cambio en la división administrativa de la región, pasando de 3 a 4 provincias (la tabla presenta la división antes de 2019, momento de la investigación).

Las representaciones sociales

Son construcciones que se ven reflejadas en los discursos y en las acciones de las personas y los colectivos. En este trabajo investigativo se pretende identificar las representaciones sociales de los docentes del grado transición de las instituciones educativas oficiales; esto, para determinar la influencia que estas tienen en las acciones que desarrollan para el acceso y la permanencia de los niños en este grado, además de identificar qué creen que se enseña y se aprende en educación inicial. Lo anterior, para identificar si existe relación entre las representaciones sociales sobre educación inicial que tienen los docentes del grado transición, y las estrategias de acceso-permanencia que ponen en práctica en las instituciones educativas oficiales de los municipios con Secretarías de Educación no certificadas que se han seleccionado.

En general, las representaciones sociales pueden entenderse como la identidad social que las personas crean a partir de las experiencias que se construyen en su vida cotidiana en relación con las diversas experiencias vividas, las cuales se comunican por medio del lenguaje y diferentes formas de pensamiento según el contexto en el que se encuentre el individuo. Moscovici (1991) planteó que las raíces del concepto de representaciones sociales descansan en la noción de Emile Durkheim de representaciones colectivas, que condensan la forma de pensamiento que impera en una sociedad y que irradia a todos sus integrantes, por lo que el individuo se constituye en persona mediante la incorporación de este pensamiento colectivo constituido por normas, valores, creencias y mitos.

Si bien el concepto no es nuevo, de acuerdo con Wolter (2018) los trabajos de Jean Claude Abric instituyeron una metodología de análisis que se sigue empleando hoy día, ampliamente. Así las cosas, Abric (2001) brinda una categorización de las funciones de las representaciones sociales que es de interés para el presente estudio, como se muestra en la tabla 3.2:

Tabla 3.2. Funciones de las representaciones sociales

Funciones de saber	Funciones identitarias	Funciones orientadoras	Funciones justificadoras
• Permiten entender y explicar la realidad, facilitando la comunicación social y definiendo con esto el marco de referencia común que permite el intercambio, la transmisión y la difusión del saber social.	• Se encargan de definir la identidad y permiten salvaguardar la especificidad de los colectivos, situando a los individuos y a los grupos en un campo social compatible con los sistemas de normas y valores social e históricamente determinados.	• Se resaltan tres factores específicos: la representación que interviene en la definición de la finalidad de la situación y el tipo de relaciones pertinentes para el sujeto; la representación que produce un sistema de anticipaciones y expectativas; y las representaciones sociales que preceden y determinan la interacción, definiendo los comportamientos o prácticas socialmente obligadas.	• Justifican a <i>posteriori</i> las posturas y los comportamientos, siendo importante en ellas la persistencia o refuerzo de la posición social del grupo involucrado.

Fuente: elaboración propia.

Acceso y permanencia en la educación inicial de acuerdo con el MEN

El MEN plantea herramientas que consisten en la existencia de un currículo unificado en todos los rangos de edades de la educación inicial y atención integral a la primera infancia (EIAIPI), la continua capacitación del personal encargado del proceso de enseñanza de los niños, y la aplicación de métodos pedagógicos por parte del personal de la EIAIPI y docentes de educación preescolar.

Se hace énfasis en la adopción de un sistema de información compartido que facilitaría la transferencia de conocimientos entre el personal de EIAIPI y los docentes escolares, y les permitiría comprender y apoyar mejor las necesidades de los niños, preparándolos para el inicio y el avance a través del grado de transición hacia la escolarización (MEN, 2009).

Dicho sistema se transformaría en “[...] un medio sistemático para que las escuelas y colegios evalúen las necesidades relativas de los niños cuando empiezan la escolaridad” (MEN, 2009, p. 117); además, permitiría evaluar y monitorear las necesidades individuales de los estudiantes, así como de los grupos y los distintos servicios brindados a estos.

Por su parte, las rutas amparadas por el MEN plantean medidas para ayudarles a los estudiantes a superar y afrontar, de una mejor manera, los cambios a los distintos niveles educativos. La propuesta principal para enfrentar este desafío fue la estrategia denominada “¡Todos listos!”, la cual se basa en la premisa de que el entorno educativo que acoge al estudiante es el que debe afrontar nuevos retos, respondiendo a las características, particularidades y capacidades propias de los escolares que se encuentran atravesando una transición, concepto que choca con las ideas que se tenían anteriormente cuando eran los educandos quienes se debían adaptar a la exigencia y manejo de cada transición implícita en el desarrollo del entorno educativo.

Como era de esperarse, el MEN, en aras de aprovechar al máximo los recursos con los que cuenta cada institución educativa del país y buscando el bienestar para los estudiantes, propone una forma de trabajo mancomunada de los actores que se ven involucrados en dichas transiciones; además, establece unas estrategias que no se deben descuidar al momento de recibir a los niños en el grado transición, que son: organización por parte de los docentes del trabajo pedagógico, los tiempos de las actividades académicas, el rol que desempeña cada niño dentro de su entorno, el papel que juegan los educadores, las condiciones físicas que deben tener los ambientes educativos y el establecimiento de pautas de convivencia, entre otros (MEN, 2015).

Metodología, instrumentos y técnicas

El estudio mencionado se desarrolló bajo un enfoque mixto que, como expresan Hernández *et al.* (2010) representa el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo: “Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación o, al menos, en la mayoría de sus etapas [...] agrega complejidad al diseño de estudio, pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques” (p. 21). Se consideró que este enfoque era

el más pertinente para el tipo de análisis de datos que se requerían al permitir combinar el paradigma tanto cualitativo como cuantitativo; de manera particular, admite incorporar las narraciones y verbalizaciones de los participantes para otorgarles un mayor sentido a los datos numéricos producto del cuestionario inicial. Este enfoque permitió elaborar un mejor estudio de la situación: valiéndose de la observación y recolección de datos, se pudieron cuantificar y cualificar la propuesta y el análisis de los resultados.

Con los datos cuantitativos se buscó aportar una medición de participantes, ubicación de estos con respecto a los sectores urbano o rural donde se hallan las instituciones educativas, y porcentajes acerca de lo que consideran con respecto a sus representaciones. Los datos cualitativos recogidos en los grupos focales y entrevistas permitieron establecer la relación entre las representaciones sociales construidas por los docentes con respecto a la educación inicial, y las estrategias de acceso y permanencia desarrolladas en torno a los niños en el grado de transición mediante un proceso de reflexión general y un análisis correlacionado de los datos generales, en los que se empleó el *software* NVivo12 como herramienta de apoyo.

Diseño de la investigación

El desarrollo del proyecto se materializó en tres fases primordiales, como se muestra en la figura 3.1.

Figura 3.1. **Diseño de investigación**



Fuente: elaboración propia.

Fase 1. Aplicación de la encuesta

La encuesta contó con cinco preguntas que indagaron los aspectos relevantes sobre las representaciones sociales de aquello que los docentes de transición creen respecto a qué se hace y qué se enseña en la educación inicial (Centros de Desarrollo Infantil, CDI⁴, Hogares Comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF⁵); las razones por las que están de acuerdo o no; las diferencias entre lo que se enseña en el grado transición; lo que se debería hacer para ayudar en el acceso y la permanencia de los niños en el grado transición de sus instituciones educativas, con el propósito de identificar cuáles son las prácticas que los docentes desarrollan para el mismo proceso de los niños en la escuela y, además, permitió captar información sobre las necesidades de capacitación que consideran requieren los docentes de transición para mejorar su quehacer pedagógico

Fase 2. Realización de los grupos focales

Los grupos focales de discusión constituyeron un recurso metodológico utilizado para la recopilación de información emanada de la vivencia de los participantes. Se contó con la participación de entre cinco y dieciséis personas, con quienes se trabajó en torno a la intersubjetividad presente en ellos con relación a la construcción de significados grupales sobre la educación inicial y sus prácticas para el acceso y la permanencia de los niños en el sistema educativo.

Los grupos focales se iniciaron con la sensibilización de los participantes; luego, se acudió al uso del metaplán como una metodología cualitativa de grupo para propiciar que ellos desarrollaran opiniones, hicieran recomendaciones y planes de acción. El recurso empleado en el metaplán para la recolección de información fueron tarjetas, por el gran componente visual que aporta en la discusión.

⁴ En los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) se presta un servicio institucional que busca garantizar la educación inicial, cuidado y nutrición a niños menores de 5 años, en el marco de la atención integral y diferencial.

⁵ Este servicio se presta en las viviendas de los agentes educativos quienes, previamente capacitados, se responsabilizan del cuidado y atención de un grupo conformado por doce (12) a catorce (14) niños desde los 6 meses hasta los 5 años.

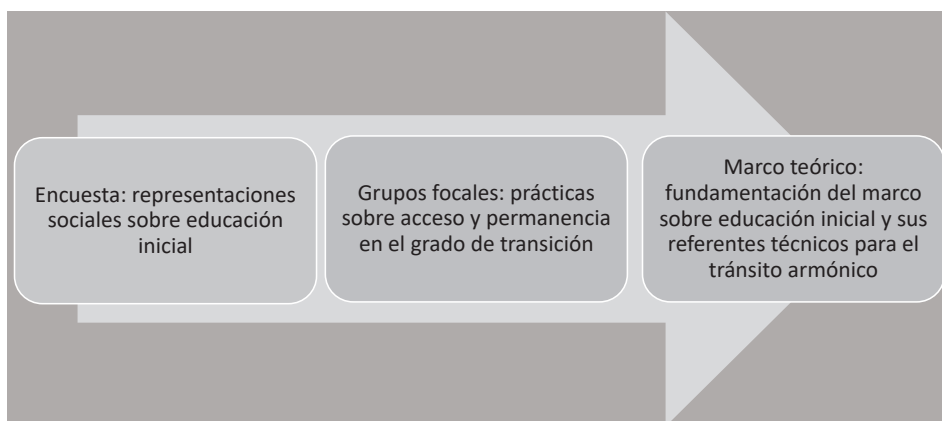
Entrevistas a directivos docentes

La entrevista a los directivos docentes se efectuó para aportar a la triangulación de la información obtenida en los grupos focales y en las encuestas a los docentes; esta permitió ratificar las respuestas dadas evitando el sesgo de la información. La entrevista fue semiestructurada y partió de dos preguntas orientadoras de respuesta abierta: ¿Cuáles son las prácticas alrededor del acceso de los niños en el grado transición? y ¿cuáles son las prácticas desarrolladas para la permanencia de los niños en el grado transición de las instituciones educativas oficiales?

Fase 3. ¿Cómo se analizaron los datos?

Para el análisis se planteó que los datos cualitativos serían los primarios y los cuantitativos los secundarios, como datos de correlación a la recolección de los primarios, atendiendo a lo presentado por Johnson y Onwuegbuzie (2004). En cuanto al tipo de estrategia seguida, se hizo un diseño de triangulación referido a la búsqueda de patrones de convergencia entre los datos (cualitativos y cuantitativos) con el fin de corroborar una interpretación global del fenómeno objeto de la investigación, a partir de la verificación y comparación de la información obtenida en los diferentes momentos y mediante los métodos aplicados (Benavides Rodríguez *et al.*, 2016).

Figura 3.2. Diseño de triangulación



Fuente: elaboración propia.

En referencia con el proceso de triangulación, las herramientas más utilizadas para este tipo de análisis fueron la comparación y la contrastación con la ayuda del *software* NVivo para la organización de información cualitativa. Para el análisis de datos del presente estudio, los datos secundarios se tabularon y se registraron en diagramas de barras y tortas que permitieron visualizar los aspectos más y menos predominantes en las respuestas dadas por los docentes y, a partir de allí, se extrajeron las conclusiones correspondientes. Con respecto al análisis de los datos primarios se compiló la información en relación con las categorías y subcategorías establecidas en concordancia con los objetivos propuestos, además de las categorías emergentes que surgieron durante el proceso, tal como aparece en la tabla 3.3.

Tabla 3.3. Categorías de análisis iniciales

Categorías principales
• Lo que se cree que se hace en educación inicial. • Lo que se cree que se enseña en educación inicial. • Lo que hacen para promover el acceso de los niños al grado transición. • Lo que hacen para la permanencia de los niños en el grado transición. • Los tópicos en los que necesita capacitación para mejorar las prácticas pedagógicas en el grado transición. • Dificultades para la práctica pedagógica en las instituciones educativas. • Prácticas que tienen como fin el acceso y la permanencia de los niños en el grado transición de las instituciones educativas oficiales. • Necesidades de capacitación para mejorar el quehacer pedagógico en el grado transición.

Fuente: elaboración propia.

Respecto a estas categorías, la metodología mixta permitió analizar de manera integral las representaciones sociales sobre la educación inicial presentes en los docentes del grado transición; también, conjugar esto con un análisis estadístico de datos cuantitativos y la posterior exploración cualitativa del fenómeno estudiado.

Resultados y discusión

Se identificó que los docentes se inclinaron por asumir la educación inicial como primera etapa del proceso educativo en la que se encauzan acciones que promueven el desarrollo; en esto se identificaron siete subcategorías de descripción, así: la psicomotricidad, la socialización, el desarrollo de rutinas y hábitos, la formación en valores y normas, los cuidados, y el desarrollo integral. Cabe resaltar la concordancia entre las representaciones sociales que tienen los docentes del grado transición sobre el quehacer pedagógico que desarrollan las agentes educativas del ICBF en la educación inicial. La actividad rectora más mencionada fue el juego en el marco del quehacer pedagógico, y otras como las expresiones artísticas, la literatura y la exploración del medio no son tan reconocidas ni en el sentido mismo del qué es lo que se privilegia en el trabajo cotidiano con niños.

Se encontró que aún existen opiniones divididas en los docentes del grado transición con respecto de la lectura y la escritura de los niños en educación inicial, lo que permite identificar que aún hay algunos que esperan que los niños aprendan a leer y a escribir con las agentes educativas del ICBF.

Figura 3.3. Diferencias entre lo que se enseña en educación inicial y el grado transición



Fuente: elaboración propia.

En las anteriores nubes de palabras se buscó representar la frecuencia de estas con respecto a la categoría de diferencia entre lo que se enseña en educación inicial y el grado transición; se constata que los docentes creen que sí es diferente, y lo creen por la diferencia de contenidos. Por su parte, quienes creen que no es diferente lo explican porque en el grado transición se da continuidad a lo que han aprendido en educación inicial.

Dicho esto, encontramos que los docentes de transición conocen que lo que se enseña en educación inicial es diferente a lo que se enseña en el grado transición, desde el punto de vista que este último pretende ser preparatorio para lo que requieren en la educación formal. Entonces, se observa que es necesario que los docentes del grado transición transformen su representación social de una educación inicial preparatoria para el grado transición a una educación inicial en su mismo sentido; esto es, que permita el reconocimiento de las diferencias e individualidades del niño y sus familias y que propicie espacios pedagógicos enriquecidos que promueven su desarrollo integral.

En consecuencia, es importante mencionar que el presente estudio reveló desconocimiento de los docentes sobre referentes técnicos de educación inicial, puesto que son muy pocos los enviados a los espacios de capacitación, y los momentos para compartir la información no son suficientes.

El tercer objetivo planteado se basó en identificar las estrategias que desarrollan los docentes del grado transición para el acceso y permanencia de los niños dentro del sistema educativo. Para esto se realizaron dos discusiones sobre las estrategias que desarrollan los docentes. Una educación de calidad propicia condiciones adecuadas que promuevan el acceso y la permanencia de los niños, por lo que resulta preocupante ver cómo el 5 % de los niños del departamento de Santander ha desertado del grado transición por encima del porcentaje nacional y el 1 % ha reprobado el año, lo que da cuenta de que, aunque no es considerado reprobado este grado, en el departamento se muestra que sí sucede.

En los siguientes párrafos se especifican los principales hallazgos encontrados con respecto a las estrategias que desarrollan los docentes participantes de esta investigación para el acceso y la permanencia de los niños en el grado.

Con respecto al acceso

Los docentes del grado transición que participaron en esta investigación destacan sus esfuerzos y estrategias para garantizar la matrícula efectiva de los niños

que están en la comunidad con la edad adecuada para el ingreso a ese grado; sin embargo, se observa que en dicho proceso recomiendan que también es importante fortalecer la articulación con las agentes educativas de las modalidades del ICBF sobre el quehacer pedagógico que se llevó en educación inicial, para conocer el estado en que vienen los niños y sus familias.

Otro de los hallazgos importantes frente a las estrategias de acceso es el énfasis que hacen los docentes en la necesidad de espacios de capacitación para los padres, que permitan la sensibilización y la motivación por la continuidad de los niños en el sistema educativo, donde se les expliquen el rumbo y el sentido del grado transición para que dejen de insistir con la vinculación del niño a los 4 años y comprendan que los procesos de lectura y escritura que promueve el sector educativo privado no son el verdadero propósito del grado transición. Para los docentes del grado transición participantes en esta investigación los ambientes educativos son una limitante por ser poco atractivos en comparación con los espacios que tienen en las modalidades de educación inicial del ICBF y por la oferta educativa privada. Lo anterior, según ellos, constituye una falta de inversión de recursos por parte de la Gobernación, no solo en la infraestructura, sino en el material didáctico que permita orientar de manera intencionada estrategias pedagógicas según la edad de los niños.

Con respecto a la permanencia

Cabe mencionar que en las provincias objeto de investigación se logró develar una preocupación por la situación de los niños de 4 años que ingresan al grado transición y las dificultades para el acompañamiento e impulso de procesos responsables de aprendizaje para la permanencia y la promoción de niños tan pequeños; sin embargo, los padres o cuidadores pueden, si así lo desean, matricular a sus niños de 4 años (Consejo de Estado, Sentencia 2005-00086, 2011). No obstante, se establece en dicha sentencia que

[...] cada entidad territorial deberá generar los mecanismos a partir de los cuales se organicen los tránsitos particulares o de carácter excepcional, cuando los padres de familia se interesan e insisten en matricular a sus hijos en los grados de preescolar desde los 4 años y se acuerden las actividades necesarias para ello.

Es necesario identificar si la Secretaría de Educación departamental cuenta con lo mencionado en dicha sentencia y, si lo tiene, cómo hace la transferencia de este para el tipo de tránsito solicitado, de modo que se evite la repitencia o deserción de los niños a esta edad.

El estudio realizado mostró cómo las representaciones sociales equivocadas y el desconocimiento de los docentes del grado transición sobre educación inicial y, de manera particular, sobre lo referente al tránsito armónico en el marco de la atención integral, no permiten la práctica de las estrategias de acceso y permanencia construidos por el MEN; se infiere que aquello que no se menciona por parte de los docentes del grado transición es porque no hace parte de su práctica cotidiana respecto a las adecuadas estrategias llevadas a cabo para propiciar el tránsito armónico. Si bien los docentes realizan algunas acciones para el acceso y permanencia, estas son más intuitivas que intencionadas; es decir, no están en el marco de un plan de acción que ponga a los niños como centro de la transición y que apoye a las familias y cuidadores como actores protagónicos del proceso.

Se demostró que lo realizado dista de lo dispuesto en el plan de acción de la Secretaría de Educación departamental para el tránsito armónico, a saber:

Etapas

Etapas 1
Planeación y alistamiento, con participación interinstitucional ampliada, para establecer tiempos de estudio y apropiación de los referentes técnicos orientados a definir la entrega pedagógica como una práctica ineludible.

Etapas 2

Ejecutar actividades de la guía “¡Todos listos!” del MEN (2015) y de la Guía 8 del ICBF (2017) que promuevan encuentros técnicos entre los docentes del grado transición y las agentes educativas del ICBF para propiciar un espacio de intercambio de saberes, expectativas e inquietudes acerca de la puesta en práctica del referente técnico sobre el tránsito armónico.

Etapas 3

Matrícula, que implica precisar qué se va a hacer con respecto a los niños de 4 años que se están recibiendo en el grado transición cuando la edad mínima es de 5 años y que en algunas instituciones educativas los promueven a primer

grado de primaria aun cuando no cuentan con las condiciones adecuadas, según los docentes, o deben repetir el año apenas empezando su proceso escolar. Esto sugiere una reflexión urgente y acciones pertinentes, por parte del Gobierno local, que no afecten a los niños en su desarrollo y bienestar.

Etapa 4

Seguimiento al tránsito, que incluye el establecimiento de indicadores de gestión y de impacto, así como la documentación y la socialización de información para el seguimiento tripartito; esto es, padres de familia, docentes de la escuela y agentes educativos del ICBF.

El estudio realizado se constituye en un llamado a plantear una reflexión y estudio de la inversión local que evalúe las acciones que desarrolla para garantizar los recursos que permitan la concienciación masiva y la adopción de los planes de acción que incidan en la Ruta Integral de Atenciones (RIA) que permitan asegurar, con atenciones adecuadas, la transición de los niños en primera infancia al grado transición para decir que ¡Santander está listo!

Es de anotar que el ejercicio realizado aportó a la región, departamento de Santander, una mirada local que permite ajustar o fortalecer las acciones que promuevan el conocimiento de los referentes técnicos de la educación inicial; esto, en el marco de la atención integral sobre transiciones armónicas como respuesta para incentivar la equidad, la igualdad, promover la paz y desaparecer la deserción y la repitencia de los niños que ingresan en la educación formal.

Referencias

- Abric, J. C. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J. C. Abric (Coord.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 53-74). Ediciones Coyoacán.
- Benavides Rodríguez, E., Cardona Correa, M. L., y Tello Torres, F. (2016). *Representaciones sociales de educación inicial: el caso de los actores escolares de las Instituciones Educativas Acacia II y Jackeline de la ciudad de Bogotá* [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/790>
- Consejo de Estado. Sala Contenciosa Administrativa. Sección Primera. Expediente 11001-03-24-000-2005-00086-01. C. P. Marco Antonio Velilla Moreno. 27 de enero de 2011.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF]. (2017). *Guía orientadora de tránsito de niños y niñas de los programas de atención a la primera infancia del ICBF al sistema educativo formal*. <https://www.icbf.gov.co/guia-orientadora-para-el-transito-de-los-ninos-y-ninas-desde-los-programas-de-atencion-la-primera>
- Johnson, B., y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Documento n. o 10. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-210305.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Fundamentos políticos, técnicos y de gestión de la estrategia de atención integral a la primera infancia*. <https://bit.ly/3NIAO4G>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento n. ° 20. El sentido de la educación inicial*. <https://bit.ly/42LagiV>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *¡Todos listos! Para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo*. <https://bit.ly/43AhI1u>
- Moscovici, S. (1991). *Psicología social I. Influencia y cambio de actitudes, individuos y grupos: cognición y desarrollo humano*. Paidós.
- Secretaría de Educación Departamental (2017). *Matrícula 2017 grado transición*. Bucaramanga, SED.
- Wolter, R. (2018). The Structural Approach to Social Representations: Bridges between Theory and Methods. *Psico-USF*, 23(4), 621-631. <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230403>