

Informe de resultados

22/04/2021

Informe de resultados

Diseño, implementación y socialización de la evaluación de procesos del piloto del servicio de Desarrollo Infantil en Medio Familiar – DIMF de la Modalidad Familiar en zona rural y rural dispersa (2019)



Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
**Evaluación de procesos del piloto del
servicio de DIMF**



CNC
Centro Nacional de Consultoría

Informe de resultados

16/04/2021

Informe de resultados

Diseño, implementación y socialización de la evaluación de procesos del piloto del servicio de Desarrollo Infantil en Medio Familiar – DIMF de la Modalidad Familiar en zona rural y rural dispersa (2019)

Preparado por:

Vicepresidencia de Gobierno
Centro Nacional de Consultoría
Calle 82 # 6 -51, Bogotá D.C. Colombia
(571) 3394888
www.centronacionaldeconsultoria.com

Preparado para:

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
Calle 72 # 10-71 Pisos 11 y 12
(571) 3120090
www.unicef.org.co

Contenido

Introducción	1
1 Descripción del servicio evaluado	1
2 Objetivos de la evaluación	3
3 Síntesis metodológica de la evaluación	5
3.1 Muestra efectiva de los instrumentos aplicados	8
3.1.1 Instrumentos cuantitativos	8
3.1.1.1 Operativo e incidencias de la recolección de información cuantitativa ...	9
3.1.2 Instrumentos cualitativos	10
3.1.2.1 Operativo e incidencias de la recolección de información cualitativa ...	11
4 Resultados de la evaluación	11
4.1 Análisis contextual: objetivos y diseño del piloto	11
4.2 Análisis de procesos	15
4.2.1 Análisis de eficiencia	16
4.2.1.1 Selección y contratación del talento humano	16
4.2.1.2 Inducción	19
4.2.1.3 Focalización	21
4.2.1.4 Relaciones técnicas ajustadas	26
4.2.1.5 Orientaciones pedagógicas	31
4.2.1.6 Encuentros en el hogar	36
4.2.1.7 Encuentros grupales	43
4.2.1.8 Acompañamiento remoto	53
4.2.1.9 Coordinadoras pedagógicas	60
4.2.1.10 Agente educativa (AE)	63
4.2.1.11 Recursos financieros y costos	67
4.2.2 Análisis de eficacia	69
4.2.2.1 Procesos del servicio	69
4.2.2.2 Materiales pedagógicos	75
4.2.2.3 Ración para preparar (RPP)	78
4.2.2.4 Percepción de satisfacción de las familias	79
5 Conclusiones	81
5.1 Eficiencia	81
5.2 Eficacia	85

6	Recomendaciones	87
•	Anexos	1

Índice de tablas y gráficas

Tabla 1.	Prácticas y acciones que favorecen el desarrollo infantil.....	1
Tabla 2.	Tipos de acompañamientos a familias y cuidadoras	3
Tabla 3.	Hipótesis del rediseño.....	4
Tabla 4.	Principios de la evaluación y alcance.....	6
Tabla 5.	Módulos de los formularios de la encuesta	7
Tabla 6.	Distribución encuestas a usuarios por departamento y zona.....	8
Tabla 7.	Distribución encuestas a AE por departamento y zona	9
Tabla 8.	Distribución entrevistas por actores del servicio y municipio	10
Tabla 9.	Comparativo DIMF tradicional vs Rediseño	13
Tabla 10.	Calificación de la inducción	20
Tabla 11.	Tiempo de duración de los encuentros en el hogar	37
Tabla 12.	Tiempo de desplazamiento entre la cabecera municipal y el hogar más lejano de la UA.....	37
Tabla 13.	Tiempo de desplazamiento entre la cabecera municipal y el hogar más lejano de la UA (desagregado por municipio).....	38
Tabla 14.	Costo de desplazamiento a los hogares visitados en un día	38
Tabla 15.	Costo de desplazamiento a los hogares visitados en un día (desagregado por municipio)	38
Tabla 16.	Tiempo de desplazamiento de los cuidadores al lugar del encuentro grupal (en minutos).....	45
Tabla 17.	Tiempo de desplazamiento de los cuidadores al lugar del encuentro grupal (en minutos) (desagregado por municipio).....	46
Tabla 18.	Costo del desplazamiento (ida y vuelta) de los cuidadores al lugar del encuentro grupal	46
Tabla 19.	Costo del desplazamiento (ida y vuelta) de los cuidadores al lugar del encuentro grupal (desagregado por municipio).....	46
Tabla 20.	Tiempo del desplazamiento de las AE al lugar del encuentro grupal (en minutos)	47
Tabla 21.	Tiempo del desplazamiento de las AE al lugar del encuentro grupal (en minutos) (desagregado por municipio)	47
Tabla 22.	Costo del desplazamiento (ida y vuelta) de las AE al lugar del último encuentro grupal	47
Tabla 23.	Costo del desplazamiento (ida y vuelta) de las AE al lugar del encuentro grupal (desagregado por municipio)	47
Tabla 24.	Porcentaje de AE que reportan la participación del equipo en los encuentros grupales.....	49
Tabla 25.	Comparación perfiles DIMF vs Rediseño DIMF.....	63

Gráfica 1. AE que contaban con experiencia en trabajo con primera infancia	17
Gráfica 2. Proceso de identificación de familias	23
Gráfica 3. Distribución de los usuarios por municipio	24
Gráfica 4. Desplazamiento a la cabecera municipal.....	24
Gráfica 5. Cuidador permanente de los niño(s) o niña(s) asociados al programa	25
Gráfica 6. Edad de los cuidadores	25
Gráfica 7. Nivel educativo de los cuidadores	25
Gráfica 8. Principal razón para participar en el piloto	26
Gráfica 9. Satisfacción con el tiempo de cada encuentro en el hogar para realizar las experiencias propuestas	27
Gráfica 10. Satisfacción con el tiempo de cada encuentro grupal	27
Gráfica 11. Participación de las niñas y niños en las actividades de autoabastecimiento	35
Gráfica 12. Compromisos identificados por los cuidadores	39
Gráfica 13. Participación profesionales equipo de atención	40
Gráfica 14. Actividades o experiencias realizadas durante el encuentro	41
Gráfica 15. Participación de los miembros del hogar en las experiencias y actividades realizadas por la AE en el hogar	41
Gráfica 16. Percepción sobre los encuentros en los hogares.....	42
Gráfica 17. Razones de la no participación en encuentros grupales	44
Gráfica 18. Lugar donde se realizó el encuentro.....	45
Gráfica 19. Organización de los encuentros grupales	48
Gráfica 20. Resultados derivados de los encuentros	50
Gráfica 21. Recomendaciones ante novedades en la salud de niñas y niños	51
Gráfica 22. Percepción sobre los encuentros grupales	51
Gráfica 23. Fecha de recepción del primer acompañamiento pedagógico virtual.....	54
Gráfica 24. Acompañamientos remotos por día	54
Gráfica 25. Rol del segundo perfil en el acompañamiento remoto	55
Gráfica 26. Planeación acompañamientos remotos	56
Gráfica 27. Experiencias propuestas durante el acompañamiento remoto.....	56
Gráfica 28. Percepción sobre el acompañamiento remoto	59
Gráfica 29. Tipo de acompañamiento adicional recibido	59
Gráfica 30. Percepción sobre las llamadas de apoyo psicosocial	60
Gráfica 31. Percepción sobre las llamadas de seguimiento nutricional	60
Gráfica 32. Elementos recibidos como kit pedagógico	77

Lista de siglas

CIPI Comisión Intersectorial de Primera Infancia

CPNA Consejería Presidencial para la Niñez y la Adolescencia

DNP Departamento Nacional de Planeación

DIMF Desarrollo infantil en medio familiar

AE Agente educativa

FCP Fondo Colombia en Paz

GT Grupo territorial

ICBF Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

MEN Ministerio de Educación Nacional

PDET Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial

RPP Ración para preparar

UA Unidad de atención

Introducción

Este documento es el resultado de la evaluación de procesos del piloto del servicio de Desarrollo Infantil en Medio Familiar (DIMF) en zona rural y rural dispersa (2019-2020) que permite identificar las fortalezas y debilidades de las actividades que se ejecutan en cada una de sus etapas para el logro de los objetivos del servicio.

Esta evaluación surge de la necesidad de identificar las fortalezas y los retos de la operación piloto del servicio de educación inicial en modalidad familiar en zonas rurales y rurales dispersas, para optimizar y mejorar los procesos de manera que permita guiar la ejecución del servicio, así como para propiciar su escalamiento a nivel nacional. Para cumplir con el objetivo de la evaluación, el estudio se abordó desde los criterios de eficiencia y eficacia.

El documento, entonces, está dividido en una sección introductoria en la que se describe el servicio evaluado, se exponen los objetivos de la evaluación y se hace una síntesis del proceso metodológico de investigación; posteriormente, se expone un análisis contextual en que se desarrollan los objetivos e hipótesis de diseño del servicio y los aspectos que definen la operación. Se aborda luego el análisis de los procesos y los resultados percibidos por los actores que hicieron parte de evaluación. Finalmente se incluye un aparte de conclusiones generales y recomendaciones.

1 Descripción del servicio evaluado

El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) es la entidad encargada de la coordinación y prestación de los servicios de educación inicial en el marco de la atención integral a la primera infancia en el país. Los servicios de educación inicial que lidera el ICBF se organizan en cuatro modalidades: Modalidad institucional, Modalidad propia e intercultural, Modalidad comunitaria y Modalidad familiar. En esta última se encuentra el servicio de DIMF que opera en zonas rurales, rurales dispersas, y urbanas vulnerables, atendiendo a mujeres gestantes, y niñas y niños menores de 4 años, 11 meses y 29 días, en las zonas rurales y rurales dispersas, y mujeres gestantes, y niñas y niños menores de 2 años en las zonas urbanas vulnerables. (ICBF, s.f.)

La Comisión Intersectorial de Primera Infancia (CIPI) tomó la decisión de rediseñar el servicio DIMF para la ruralidad y la ruralidad dispersa con el fin de mejorar la calidad de la atención de este servicio de educación inicial respondiendo a las realidades territoriales de la ruralidad y la ruralidad dispersa del país. Para esto, se basó en los resultados de la *Evaluación de operaciones y resultados del servicio DIMF* realizada por el Centro Nacional de Consultoría y el ICBF en 2016, la *Evaluación institucional y de resultados de la Política de atención integral a la primera infancia De Cero a Siempre* realizada por Econometría consultores y el Departamento Nacional de Planeación (DNP) en 2018, el *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera* aparte 1.3.2.2. Educación rural, y el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 en el apartado *Pacto por la equidad: política social moderna centrada en las familias, eficiente, de calidad y conectada a mercados*.

Entonces, desde la CIPI se lideró el proceso de construcción colectiva e intersectorial de las apuestas operativas, técnicas y metodológicas que guiaron el rediseño del servicio DIMF para la ruralidad y la ruralidad dispersa. Esto se realizó con la participación del Fondo Colombia en Paz (FCP), el ICBF, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Consejería Presidencial para la Niñez y la Adolescencia (CPNA). Como resultado de este proceso se definió que el objetivo del rediseño del servicio, cuyo pilotaje es el objeto de la presente evaluación, es:

Promover el desarrollo integral de las niñas y los niños desde la gestación hasta los seis años, a través del fortalecimiento de las familias y comunidades en su rol de cuidado, crianza y protección, de acuerdo con el contexto de las zonas rurales y rurales dispersas. (ICBF, 2019)

En concordancia con los resultados de las evaluaciones mencionadas y el marco normativo y técnico en el que se desarrolla la educación inicial en Colombia, uno de los principios de este objetivo es el reconocimiento prioritario de las particularidades culturales y territoriales de la población del país que habita zonas rurales y rurales dispersas, como una forma de garantizar intervenciones pertinentes y orientadas al desarrollo integral de las niñas y niños de primera infancia.

Los objetivos específicos del servicio son (ICBF, 2019):

- a. Promover interacciones sensibles, afectuosas y vinculantes entre el padre, la madre y/o cuidadores con los niños y las niñas de manera oportuna y pertinente.
- b. Generar con las familias experiencias significativas que promuevan el desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños, teniendo en cuenta sus características, particularidades y las de sus contextos.
- c. Acompañar a las familias en el reconocimiento, fortalecimiento y/o resignificación de sus prácticas y acciones que favorecen el desarrollo infantil.
- d. Gestionar y hacer seguimiento al cumplimiento de las atenciones priorizadas, en el marco de la ruta integral de atenciones para la garantía de los derechos.
- e. Promover prácticas cotidianas e intencionadas relacionadas con la salud, alimentación, nutrición y hábitos de vida saludable de niñas, niños y mujeres gestantes.
- f. Fortalecer a las comunidades en la construcción y/o consolidación de entornos protectores para la primera infancia y la promoción de su desarrollo integral.

Las zonas del país priorizadas para la implementación del piloto del rediseño fueron el Nordeste Antioqueño, con los municipios de El Bagre, Segovia, Remedios y Zaragoza, y el Sur de Bolívar, con los municipios de Santa Rosa del Sur y San Pablo. Estos son municipios en los que no se encontraban servicios de educación inicial, que fueron afectados por el conflicto armado y cuentan con Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET), donde se atendió un total de 1520 cupos (6% niños y niñas menores de 6 meses, 8% mujeres gestantes y 86% niños y niñas entre 6 meses y 5 años 11 meses).

El rediseño del servicio DIMF se organizó a partir de Unidades de Atención (UA) y Grupos Territoriales (GT). Las UA son grupos de niños, niñas y mujeres gestantes asignados a una AE, con cupos para 16 a 20 usuarios en las zonas rurales y 8 a 16 en zonas rurales

dispersas. Los GT son la agrupación de varias UA que comparten un mismo talento humano interdisciplinario lo que permite optimizar la planeación y funcionamiento de la atención. (ICBF, 2019) Sumado a lo anterior, el rediseño del servicio DIMF tiene dos esquemas de organización en su estructura operativa, una para la ruralidad y otra para la ruralidad dispersa. En el caso de las zonas rurales un (1) GT está conformado por 8 UA, por lo que en total el GT cuenta con 128 a 160 cupos. Para las zonas rurales dispersas un (1) GT está conformado por dos (2) subgrupos con 5 UA cada uno, para un total de 80 a 160 cupos. (ICBF, 2019)

Figura 1. Estructura operativa ruralidad



Fuente: Elaboración propia con base en Anexo técnico operativo, 2019

Figura 2. Estructura operativa ruralidad dispersa



Fuente: Elaboración propia con base en Anexo técnico operativo, 2019

Además, el servicio se implementa a partir de dos estrategias principales: los encuentros en el hogar y los encuentros grupales. Los primeros son espacios de encuentro entre la familia (en particular el cuidador o cuidadora principal de las niñas y los niños) y niña o niño o mujer gestante con el talento humano del servicio. Se desarrollan en la casa de cada participante (niña, niño o mujer gestante), y sigue una planeación que responde a sus particularidades. En las zonas rurales se propone la realización de dos (2) encuentros en el hogar mensuales por cada usuario y en las zonas rurales dispersas se realiza al menos un (1) encuentro mensual en el hogar por cada usuario. (ICBF, 2019)

Los encuentros grupales son encuentros con los grupos de niñas, niños, mujeres gestantes, familias y las comunidades que conforman la UA. Son planeados e intencionados por el talento humano que acompaña cada UA con base en el plan grupal de atención, en ellos se realiza la actividad de la “olla comunitaria”. Se tiene previsto el desarrollo de dos (2) encuentros grupales mensuales en zonas rurales y un (1) encuentro mensual en las zonas de ruralidad dispersa. (ICBF, 2019)

Así las cosas, las principales diferencias entre la operación en la ruralidad y la ruralidad dispersa son el número de usuarios por UA, siendo mayor el número en la ruralidad que en la ruralidad dispersa, y la frecuencia y tiempo de los encuentros en el hogar y grupales por mes, nuevamente siendo mayor la frecuencia en la ruralidad.

La operación del piloto inicia con la contratación del talento humano y su inducción, la cual se llevó a cabo por los equipos técnicos del FCP, ICBF y MEN, a través de talleres

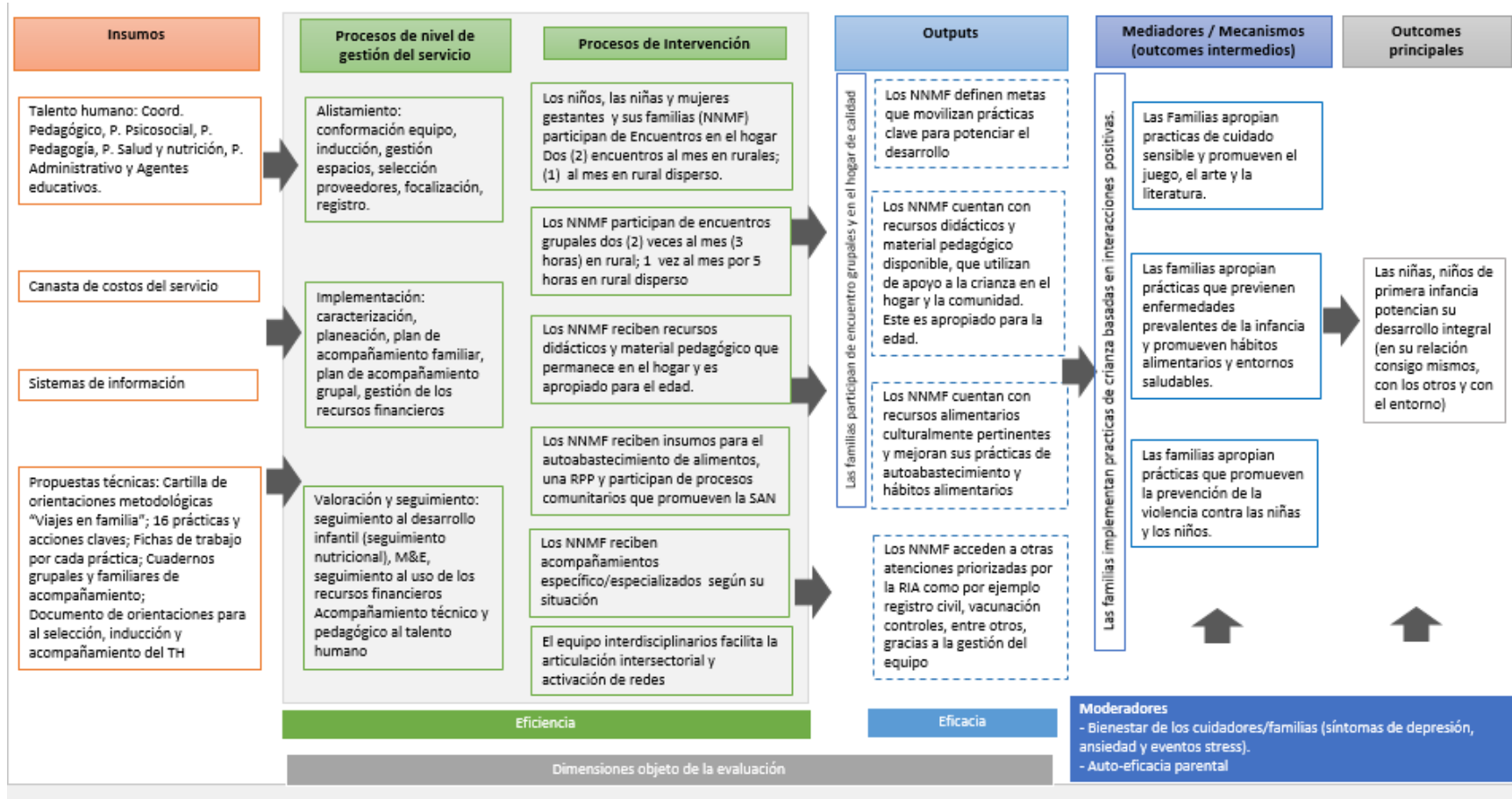
presenciales en los que se socializa y se busca la apropiación, reconocimiento y comprensión del marco normativo, político, técnico y metodológico de la educación inicial y del servicio. Posteriormente, se lleva a cabo el proceso de focalización e identificación de las niñas, niños o mujeres gestantes participantes y de sus familias.

La segunda fase está relacionada con la implementación del servicio y el inicio de la atención. Esta fase inicia con la caracterización de los usuarios, con el propósito de comprender las particularidades de niñas, niños y sus familias, así como de las mujeres gestantes para priorizar las prácticas y acciones que favorecen el desarrollo infantil a trabajar. Además, en esta fase se llevan a cabo los encuentros en el hogar y los encuentros grupales siguiendo la frecuencia antes descrita.

En cuanto a la atención directa a los usuarios, como se mencionó antes, se materializa por medio de los encuentros en el hogar y encuentros grupales, en los que se desarrollan procesos pedagógicos que promueven el desarrollo y aprendizaje de niños y niñas, al mismo tiempo que acompañan y fortalecen a las familias en sus prácticas y acciones que favorecen el desarrollo infantil. Al tiempo, se hace seguimiento al desarrollo integral de niñas y niños, el cual se constituye en un insumo clave para la planeación de los procesos y la priorización de prácticas a desarrollar y permite valorar y monitorear el cumplimiento de los objetivos con los hogares. En paralelo, se realiza un acompañamiento constante al talento humano para brindar asistencia técnica oportuna.

En resumen, como se observa en la Figura 3, la operación del servicio DIMF se desarrolla en procesos a nivel de gestión del servicio y procesos de la intervención. Los primeros contemplan el alistamiento y las acciones operativas para la implementación como la caracterización, la planeación de los encuentros y la gestión financiera y seguimiento a la implementación del servicio. Los segundos son aquellos que corresponden a la implementación del marco metodológico y técnico del servicio y es en los que se enmarcan las estrategias de encuentros en el hogar, encuentros grupales y la entrega de recursos y materiales pedagógicos y nutricionales como la ración para preparar.

Figura 3. Teoría de cambio Servicio DIMF para la ruralidad y la ruralidad dispersa



Fuente: Elaboración propia

Es importante mencionar que en el rediseño del servicio DIMF se definieron un conjunto de prácticas¹ y acciones que favorecen el desarrollo infantil e involucran a las comunidades, las familias y el equipo del talento humano (Fondo Colombia en Paz, 2019). Estas 16 prácticas se entienden como las guías que permiten desarrollar todo el potencial de los niños y niñas de primera infancia en los entornos familiares y comunitarios, al tiempo que fortalecer y potenciar las capacidades de las familias en su labor de cuidado y crianza. (Fondo Colombia en Paz, 2019) Así como el marco de acción pedagógica que tendrá el talento humano para el diseño e implementación de las experiencias a desarrollar en los encuentros en el hogar y en los encuentros grupales . Estas 16 prácticas son:

Tabla 1. Prácticas y acciones que favorecen el desarrollo infantil

1	Alimentar adecuadamente a niñas y niños de acuerdo con las características de su momento de desarrollo.
2	Adoptar medidas saludables de preparación, manipulación, conservación y consumo de los alimentos.
3	Asegurar que las niñas y niños reciban los cuidados necesarios para una buena salud.
4	Brindar apoyo a la mujer gestante y en periodo de posparto con los cuidados adecuados
5	Lavarse las manos con agua y jabón en los momentos clave.
6	Mantener la casa limpia y dar un tratamiento adecuado a las excretas, las aguas residuales y los residuos sólidos.
7	Proteger a la familia de moscas, cucarachas, ratas, zancudos, murciélagos y otros animales que representan un peligro para la salud
8	Tomar las medidas adecuadas para tener agua segura para consumo y aseo personal
9	Tomar medidas adecuadas para prevenir accidentes en el hogar y su entorno.
10	Acompañar el desarrollo de la autonomía de las niñas y los niños
11	Acompañar la construcción de identidad
12	Promover la construcción de normas y límites.
13	Generar experiencias para el disfrute del juego, la creación, la exploración y la literatura con niñas y niños desde la gestación
14	Vivir interacciones sensibles y acogedoras con niñas y niños desde la gestación.
15	Aportar al mejoramiento de la disponibilidad de alimentos naturales, nutritivos, sanos y variados para las niñas, los niños y las mujeres gestantes
16	Participar como comunidad en la protección y el desarrollo de los niños y las niñas.

Fuente: Cartilla de orientaciones metodológicas del Pilotaje servicio de desarrollo infantil en medio familiar rural y rural disperso, 2019.

En el rediseño del servicio DIMF también se incluyó la entrega de un Paquete Didáctico con materiales específicos que se entrega a las familias. El Paquete Didáctico es escogido con base en las planeaciones pedagógicas de las Agentes educativas (AE) y las prácticas que se quieren trabajar con las familias. Además, varía dependiendo del contexto cultural. (Fondo Colombia en Paz, 2019)

¹ Las prácticas se entienden como una habilidad o experiencia que se consigue o se adquiere con la realización continuada de un comportamiento, acción o actividad. (ICBF, 2020a)

Sumado a lo anterior, el rediseño contempló, dentro de la práctica 15, prácticas de autoabastecimiento que brinden apoyo a iniciativas de producción familiar para el autoconsumo, con el fin fortalecer las buenas prácticas de alimentación familiar y contribuir a mejorar la disponibilidad de alimentos naturales y saludables para la familia. (Fondo Colombia en Paz, 2019) Paralelamente, programó la entrega de una Ración para Preparar (RPP) por participante para 15 días, que se deberá ajustar a la cultura alimentaria y las tradiciones de la comunidad.

En una primera etapa, comprendida entre finales de 2019 y el primer semestre de 2020, la prueba piloto del rediseño del servicio DIMF para la ruralidad y la ruralidad dispersa fue ejecutada por el FCP, con el liderazgo técnico del ICBF, el acompañamiento del MEN y la CPNA. (ICBF, 2020) En una segunda etapa, a partir de octubre de 2020, la prueba piloto empezó a ser operada directamente por el ICBF, continuando con el acompañamiento técnico de las demás entidades.

Ante la declaratoria de emergencia sanitaria establecida por el Gobierno Nacional por la pandemia por COVID-19, el ICBF expidió la resolución 3005 de 2020 en la cual se promueven medidas para flexibilizar la prestación de los servicios de educación inicial en el marco de la atención integral, mientras dure la emergencia sanitaria y la suspensión de la atención presencial en las unidades de servicio. Para el piloto, en acuerdo con las EAS y con los lineamientos, se mantuvo el desarrollo de las prácticas que potencian el desarrollo integral por medio de acompañamientos telefónicos realizados por el talento humano de la EAS con los hogares que tenían posibilidad de conexión; y de estrategias para el acompañamiento comunitario con los hogares que no se podían contactar telefónicamente. Estos acompañamientos alternativos se definieron evaluando las condiciones de las comunidades (de conectividad, comunicación y organización comunitaria) para mantener el contacto a través de cuñas radiales, cartilas, carteleras, entre otros.

Los mecanismos a través de los cuales se desarrollarían estas estrategias, siendo el teléfono el medio de comunicación usado por excelencia para esta labor dadas las condiciones de conectividad de las familias participantes, en la que se pretende “promover experiencias significativas en el hogar para potenciar el desarrollo integral de las niñas y niños desde la gestación”. (ICBF, 2020a) En cada acompañamiento se debe establecer un diálogo que genere confianza y empatía con la familia y no una encuesta rígida en la que no existe interlocución entre las partes. (ICBF, 2020a)

En cuanto al esquema de operación, cada cuidador debía recibir como mínimo un total de seis (6) llamadas de acompañamientos telefónicos al mes por parte del talento humano de la Entidades Administradoras del Servicio (EAS), cada llamada tendría una duración promedio de 15 minutos. Vale la pena aclarar que todos los cuidadores deben recibir acompañamientos tipo 1 y 4, y los acompañamientos 2 y 3 (ver Tabla 2) se realizarán, a demanda, para casos priorizados. (ICBF, 2020a)

Tabla 2. Tipos de acompañamientos a familias y cuidadoras

Tipo de acompañamiento	Descripción
<i>Acompañamiento Pedagógico Mis Manos te Enseñan</i>	Lo reciben todos los usuarios y lo realizan los AE, Profesionales pedagógicos, Auxiliares pedagógicos, Dinamizadores comunitarios, Perfil 2 de salud y nutrición, madres y padres comunitarios.
<i>Acompañamiento Psicosocial Priorizado</i>	Lo reciben, las veces al mes que sea necesario, únicamente las familias y usuarios que requieren un acompañamiento psicosocial por situaciones socioemocionales identificadas en el marco del acompañamiento pedagógico. Este acompañamiento lo realiza el Profesional psicosocial.
<i>Seguimiento al estado de salud-Niñas y niños con desnutrición aguda moderada o severa.</i>	Se realiza dos veces al mes (quincenal), únicamente a los usuarios que en la última toma nutricional de la vigencia 2019 y lo que va de 2020 tienen clasificación nutricional en desnutrición aguda moderada o severa. Este seguimiento lo realiza el Perfil 1 del profesional de salud y nutrición.
<i>Seguimiento al proceso de desarrollo.</i>	Se realiza una vez al mes a todos los usuarios de los servicios. Este seguimiento lo realizan los AE, Profesionales pedagógicos, Auxiliares pedagógicos, Dinamizadores comunitarios, Perfil 2 de salud y nutrición, Profesionales psicosociales, madres y padres comunitarios.

Fuente: Anexo para la prestación de los servicios de atención a la primera infancia del ICBF en la emergencia sanitaria, 2020.

Finalmente, para la prueba piloto se mantuvo la práctica de autoabastecimiento, en la que las familias escogieron entre insumos para tener una huerta casera o gallinas ponedoras. La entrega del paquete didáctico se realizó con la entrega de las RPP con lo cual hubo un cambio en el diseño original de la estrategia, ya que se había pensado que los elementos del Kit se entregarían progresivamente a las familias de acuerdo con las experiencias desarrolladas, pero debido a las restricciones derivadas de la emergencia sanitaria el Kit se entregó completo a cada familia. En cuanto a los mecanismos de implementación de las estrategias, como consecuencia de la baja conectividad existente en las zonas rurales y las zonas rurales dispersas, el talento humano del piloto recurrió a medios comunitarios y alternativos como emisoras comunitarias, carteleras o perifoneo para mantener el contacto con las familias durante la pandemia.

2 Objetivos de la evaluación

Existe una apuesta desde el Gobierno Nacional por mejorar la calidad del servicio de DIMF en las zonas rurales y rurales dispersas del país. Como se explicó en el apartado anterior, parte de este ejercicio consistió en realizar un rediseño del servicio DIMF para la ruralidad y la ruralidad dispersa el cual tuvo una intervención piloto que es objeto de la presente evaluación, que se deriva de la necesidad de ajustar la modalidad y de establecer orientaciones más precisas sobre su sentido, sus propósitos, su desarrollo técnico y su

organización, para que responda de manera más pertinente a la realidad de las niñas, los niños, las mujeres gestantes y las familias que atiende (Unicef, 2019).

Teniendo en cuenta que el servicio DIMF es una de las ofertas gubernamentales estratégicas para la llegada a zonas de difícil acceso del país, resulta indispensable para el Gobierno Nacional, especialmente para las entidades que conforman la CIPI, asegurar que la reestructuración, los ajustes y nuevas apuestas del diseño sean coherentes con las dinámicas territoriales, capacidades institucionales, y expectativas poblacionales, con miras a plantear un posible escalamiento a nivel nacional.

Además, como parte de los procesos de gestión de conocimiento dentro del ICBF se tiene presente la necesidad de incentivar el uso de los resultados de las evaluaciones como herramienta complementaria para la toma de decisiones en materia de políticas, programas, planes y proyectos, a favor del bienestar de la primera infancia, la niñez, la adolescencia y las familias. (ICBF, 2019a)

Para acompañar este piloto, el Gobierno Nacional, de la mano de UNICEF, propuso desarrollar una evaluación de carácter externo a la CIPI, que permitiera: estudiar la aceptabilidad, efectividad, eficiencia y replicabilidad del servicio, y facilitar el diálogo directo entre instituciones del gobierno nacional y otros actores clave sobre el servicio con base en evidencia.

Así las cosas, el objetivo del presente estudio es:

Evaluar los procesos del piloto del rediseño del servicio Desarrollo Infantil en Medio Familiar (DIMF) para la ruralidad y la ruralidad dispersa, estableciendo a partir de su *eficiencia* y *eficacia* los logros y brechas en la implementación, factores de éxito, cuellos de botella a superar y recomendaciones de ajuste y mejora. (Unicef, 2019)

Ahora bien, desde la mesa de rediseño se plantearon las siguientes hipótesis (ver Tabla 3) para orientar el desarrollo de la evaluación en línea con los seis ejes de la operación que tuvieron los principales cambios con relación al modelo tradicional del servicio DIMF.

Tabla 3. Hipótesis del rediseño

Ejes	Hipótesis
Relación técnica del talento humano	1. Contar con una relación técnica menor de profesional por usuario en el equipo interdisciplinario que acompaña el servicio, mejora la calidad de la atención que reciben las familias.
	2. Tener una relación menor de AE por familia/usuario permite un acompañamiento más centrado y profundo a las familias, las niñas, los niños y el desarrollo de acciones comunitarias.
Perfiles del talento humano	3. En la coordinación del servicio, dividir las funciones administrativas de las técnicas permite que el/la coordinadora se enfoque en la planificación y en el acompañamiento y formación de su equipo.
	4. El perfil del(a) AE incide en la calidad de la planeación e implementación de los encuentros grupales y los encuentros en el hogar, así como en la movilización comunitaria.

Ejes	Hipótesis
Proceso de selección, inducción y acompañamiento al talento humano.	5. Incidir en la selección del talento humano garantiza tener un mejor punto de partida para la atención. Verificar principalmente interés, motivación, competencias y habilidades personales. 6. Detallar las características y metodología del proceso de inducción al talento humano incide en una mejor planeación de las estrategias del servicio. 7. Apostar por el acompañamiento en sitio a los AE en la ruralidad y la ruralidad dispersa, a través del equipo interdisciplinarios de cada GT, es la manera más adecuada y eficiente de formar a los AE y mejorar la calidad de la atención a las familias
Estrategias y materiales para el acompañamiento y trabajo con familias.	8. El servicio DIMF requiere de materiales estructurados para el acompañamiento a las familias en los encuentros en el hogar y encuentros grupales que, si bien permite adaptación en contexto, marcan una hoja de ruta y unas metas por grupo y por familia.
Canasta de costos rural / rural disperso	9. Aumentar los costos de gastos operativos permite un mejor desarrollo del servicio. 10. El aumento del rubro de talento humano en la canasta incide en una mejoría en la calidad del servicio (por ejemplo: logro de atenciones priorizadas para la atención integral, competencias de las familias, etc.). 11. Financiar vía la canasta un kit pedagógico para las familias permite mejorar las actividades de los encuentros en el hogar.
Educación Alimentaria Nutricional	12. Para los usuarios que gozan de buen estado nutricional y cuentan con buenas prácticas de alimentación, intercambiar el paquete por insumos para potenciar esas prácticas familiares, es consecuente con los objetivos de una modalidad de educación inicial.

3 Síntesis metodológica de la evaluación

Esta evaluación aborda un análisis esquemático de los procesos que conllevan a la entrega de bienes y/o servicios de una intervención. Analíticamente se vincula lo que comienza como una intervención hipotética (el rediseño en este caso) con los procesos observados en la práctica y los resultados producidos. Para esto la evaluación se centró en la implementación, examinando principalmente la eficiencia y eficacia en la prestación del servicio.

La eficacia y la eficiencia se definen según lo solicitado en las preguntas orientadoras de los términos de referencia del proceso, y según los planteamientos de la OCDE (2010) en los Estándares de Calidad para la Evaluación del Desarrollo así:

Tabla 4. Principios de la evaluación y alcance

Principio	Eficacia	Eficiencia
Nivel	Corresponde a los análisis relacionados con el nivel de producto	Corresponde a los análisis relacionados con el nivel de actividades
Alcance	<p>Analiza las características y dinámicas de la entrega del servicio (<i>delivery</i>) para el logro de los objetivos. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Estructura y tiempos ● Materiales y contenidos ● Percepción calidad ● Fidelidad con la implementación según orientaciones y metodologías ● Instrucciones de uso ● Percepción de utilidad ● Estructura y uso de los recursos 	<p>Analiza el proceso de planeación, gestión y evaluación del servicio. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Eficiencia en la contratación del Talento Humano ● Procesos y tiempos ● Fidelidad ● Innovación ● Focalización familias ● Apropiación de los contenidos

Fuente: elaboración propia

El desarrollo de la evaluación se dio a través de los métodos mixtos. Es decir que la investigación recopiló y analizó datos integrando los hallazgos provenientes de enfoques tanto cualitativos como cuantitativos. El objetivo de este diseño fue generar mayor validez en la evaluación al buscar corroboración entre datos cuantitativos y cualitativos maximizando la heterogeneidad de las fuentes (el talento humano a cargo de la operación y las familias beneficiarias del servicio).

Ante la imposibilidad de desarrollar la evaluación en las condiciones inicialmente pactadas que fueron alteradas por la pandemia COVID-19, la mesa de rediseño, el supervisor del contrato, y el CNC fijaron algunos acuerdos que permitieran la continuidad de la evaluación.

En términos generales se mantuvieron los objetivos y preguntas orientadoras, pero se ajustó el alcance de la evaluación y algunos aspectos operativos para facilitar la recolección de información con seguridad y preservando la salud de las personas (personal de la firma, usuarios y talento humano del servicio).

Con respecto al primer punto, el alcance se amplió para evaluar también la operación de las estrategias y mecanismos de atención remota establecidos para continuar con la atención durante la pandemia. Por otro lado, se ajustaron las herramientas de recolección de información para su aplicación de forma no presencial. Así, las encuestas, entrevistas y grupos focales planeados en la propuesta inicial se replantearon para hacerse de manera telefónica. El cambio metodológico no representó afectaciones de confiabilidad ni de sesgos porque se mantuvo el diseño muestral respetando la estratificación muestral del diseño inicial y la selección probabilística de las unidades a encuestar. Para cada uno de

los 10 estratos muestrales conformados por municipio y zona, se logró cobertura de muestra, sin embargo en algunos la cobertura fue inferior a la inicialmente propuesta, situación que fue compensada incrementando el tamaño muestral en otros estratos muestrales como lo evidencia la Tabla 6; así mismo el factor de expansión muestral calculado para la posterior inferencia de los resultados al universo, pondera el peso de cada familia encuestada de acuerdo al estrato muestral al que pertenece, esto con el fin de controlar el sesgo que eventualmente pudiera generar haber logrado coberturas superiores al 100% en algunos estratos e inferiores en otros.

La metodología cuantitativa incluyó la aplicación y el análisis de encuestas no presenciales hechas a 380 cuidadores/ familiares de los usuarios y mujeres gestantes, y 46 AE seleccionados de forma aleatoria en los dos departamentos priorizados (Antioquia y Bolívar). El tamaño de muestra para el segmento de usuarios permite reportar indicadores de resultados con error de muestreo máximo de 4,6% y confiabilidad de 95%. Para la selección de las agentes se contó con el universo de profesionales que ingresaron al pilotaje en el año 2020 y que estuvieron vinculados hasta agosto de 2020 o que seguían vinculados al servicio. En este caso, el CNC aseguró tener un agente educativo por municipio y en cada municipio incluir agentes educativas tanto de la zona rural como de la zona rural dispersa.

La importancia de realizar encuestas con estos actores radicó en la posibilidad de evidenciar tendencias de las condiciones generales de las familias atendidas y comprender sus expectativas, experiencias y su percepción sobre la utilidad y posibles resultados de su participación en el piloto. Con las encuestas aplicadas a las AE se capturaron variables asociadas a los procesos de su ejercicio, así como los elementos que facilitan o dificultan (factores de éxito y cuellos de botella) la operación del piloto en las diferentes etapas.

Tabla 5. Módulos de los formularios de la encuesta

Módulos
Identificación y focalización/ caracterización
Encuentros en el hogar
Encuentros grupales
Acompañamiento pedagógico remoto
Acuerdos
Acompañamiento alternativo comunitario
Olla comunitaria
Autoabastecimiento
Ración para preparar
Material didáctico y prácticas

Fuente: elaboración propia

Las muestras logradas permiten un análisis desagregado tanto para usuarios como para AE en:

1. Departamento de operación
2. Tipo de ruralidad

Cualitativamente, para documentar los procesos bajo los que opera el piloto, tanto los planeados como los emergentes y producto de adaptaciones en el ejercicio práctico, se examinó:

- El diseño del servicio y sus supuestos causales y temporales a partir del marco normativo y técnico a través de las percepciones, opiniones y definiciones de parte de los actores involucrados en el diseño (principalmente los de la mesa de rediseño), y en la puesta en práctica de esas apuestas (con el talento a cargo de la implementación).
- Su implementación a partir del análisis de las percepciones, opiniones y definiciones, evidenciando si se hizo según lo previsto y los cambios en diferentes contextos de intervención identificando cuellos de botella y fortalezas.
- La interacción entre actores a partir de las percepciones, opiniones y definiciones de cómo los actores participaron y respondieron al desarrollo del servicio y el registro de cómo este relacionamiento modifica la implementación.
- Las percepciones, opiniones y definiciones sobre los contextos en los que se desarrollan los procesos.

Con las entrevistas, grupos focales y observaciones se abordaron aspectos específicos sobre el diseño, sobre cómo se da la entrega de la intervención, la recepción de la intervención y el escenario o contexto de la misma. Esto se llevó a cabo a partir de capturar la realidad empírica a partir de las narraciones que estructuran los actores involucrados. La información cualitativa se segmentó en tipo de actor entrevistado o participante de los grupos focales y se codificó siguiendo un esquema de categorías y códigos de análisis según la matriz de consistencia de la evaluación.

3.1 Muestra efectiva de los instrumentos aplicados

3.1.1 Instrumentos cuantitativos

Se logró una muestra de 380 usuarios (38 cuidadores/familiares de niños y niñas menores de 6 meses de edad, 315 cuidadores/familiares de niños y niñas entre 6 meses - 5 años y 11 meses, y 27 mujeres gestantes) que corresponden al 100% de la muestra establecida y que representan a los 1514 usuarios del universo de familias participantes del servicio. El diseño muestral fue probabilístico y estratificado. Los estratos muestrales estuvieron conformados por municipio y zona (rural/rural dispersa), en suma la muestra estuvo conformada por 10 estratos como se detalla en el siguiente cuadro y al interior de cada estrato se realizó un muestreo proporcional al tamaño del universo en cada estrato. La recolección de información se realizó entre el 7 de diciembre de 2020 y el 13 de enero de 2021. La muestra se distribuye de la siguiente manera.

Tabla 6. Distribución encuestas a usuarios por departamento y zona

Municipio	Zona	Universo	Muestra	Muestra	% cobertura
El Bagre	Rural	318	80	90	113%
El Bagre	Rural Disperso	160	40	42	105%
Remedios	Rural	159	40	19	48%

San Pablo	Rural	160	40	61	153%
San Pablo	Rural Disperso	80	20	32	160%
Santa Rosa Del Sur	Rural	160	40	36	90%
Santa Rosa Del Sur	Rural Disperso	160	40	9	23%
Segovia	Rural Disperso	79	20	7	35%
Zaragoza	Rural	158	40	72	180%
Zaragoza	Rural Disperso	80	20	12	60%
TOTAL		1514	380	380	100%

Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a usuarios

Por otro lado, se realizaron 46 encuestas a AE educativos siguiendo la distribución que se presenta a continuación.

Tabla 7. Distribución encuestas a AE por departamento y zona

Municipio	Total	Porcentaje	Departamento		Zona	
			Antioquia	Bolívar	Rural	Rural disperso
El Bagre	11	24%	39%	-	6	5
Santa Rosa	9	20%	-	50%	5	4
San Pablo	9	20%	-	50%	4	5
Zaragoza	8	17%	29%	-	7	1
Remedios	6	13%	21%	-	6	-
Segovia	3	6%	11%	-	0	3
TOTAL	46	46	28	18	28	18

Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a AE

3.1.1.1 Operativo e incidencias de la recolección de información cuantitativa

El equipo de trabajo de campo estuvo conformado por 20 encuestadores, quienes estuvieron a cargo del agendamiento y aplicación telefónica de las encuestas. Además, a lo largo de todo el operativo, los encuestadores estuvieron acompañados por una (1) coordinadora de campo y dos (2) supervisores que controlaban la calidad de la información recolectada y el cumplimiento de las cuotas establecidas.

Respecto al campo cuantitativo, si bien se logró el cumplimiento del 100% del total de la muestra propuesta, el principal problema operativo que se enfrentó a lo largo de toda la recolección estuvo relacionado con la conectividad de las familias. La mayoría habitan zonas con mala señal telefónica, por tanto, fue necesario plantear estrategias como contactar a los AE asignados a las unidades de servicio e indagar con familias de las mismas veredas la mejor manera y horario de contactar a aquellas familias con las que no se lograba establecer comunicación. Además, el equipo del *call center* agendaba primero un espacio de tiempo adecuado con los cuidadores y Agentes, donde su disponibilidad de tiempo y la calidad de señal fueran óptimas para el desarrollo de la encuesta. Otro problema operativo estuvo relacionado con la coyuntura de la pandemia, pues la

aplicación del instrumento cuantitativo se postergó respecto a la fecha planeada, y esto hizo que fuera más difícil contactar a algunos Agentes que ya no estaban vinculados al servicio.

3.1.2 Instrumentos cualitativos

Los desde el 19 de noviembre de 2020 hasta el 17 de diciembre del mismo año.

Se realizaron en total 41 entrevistas semiestructuradas con actores del servicio así:

- Doce (12) entrevistas con coordinadores pedagógicos
- Doce (12) entrevistas con AE de las unidades de atención de todos los municipios
- Doce (12) entrevistas con usuarios del servicio de zonas rurales y rurales dispersas de los dos departamentos
- Dos (2) entrevistas con los Operadores Fundación de Atención a la niñez (FAN) – en Antioquia – y Fundación Hogar Juvenil – en Bolívar.
- Tres (3) entrevistas con actores del orden nacional (ICBF, MEN y FCP)
- Una (1) entrevista con la firma C&M Consultores que ejerció la interventoría del servicio.

Tabla 8. Distribución entrevistas por actores del servicio y municipio

DEPARTAMENT O/EAS	MUNICI PIO	GRUPO TERRITO RIAL	COORDINAD OR/A PEDAGÓGIC O	AE	USUA RIOS	ICB F	OPERAD OR	ME N	CONSEJE RIA	INTERVENT ORIA	FON DO	TOT AL	
Nacional	-	-	-	-	-	1	-	1	1	1	1	5	
Antioquia - Fundación de Atención a la niñez (FAN)	El Bagre	Rural 1	1	1	1	1	1	-	-	-	-	5	
		Rural 2	1	1	1			-	-	-	-	3	
		Dispers o 1	1	1	1			-	-	-	-	3	
		Dispers o 2	1	1	1			-	-	-	-	3	
	Zarago za	Rural 1	1	1	1			-	-	-	-	3	
		Dispers o 1	1	1	1			-	-	-	-	3	
		Segovi a	Dispers o	1	1			1	-	-	-	-	3
		Remed ios	Rural	1	1			1	-	-	-	-	3
Bolívar - Fundación Hogar Juvenil	San Pablo	Rural	1	1	1	1	1	-	-	-	-	5	
		Dispers o	1	1	1			-	-	-	-	3	
	Santa Rosa	Rural	1	1	1			-	-	-	-	3	
		Dispers o 1	1	1	1			-	-	-	-	3	
		Dispers o 2	1	1	1			-	-	-	-	3	
TOTAL			13	13	13	3	2	1	1	1	1	48	

Además, se realizaron tres (3) grupos focales con profesionales en salud y nutrición, psicosociales, pedagógicos y auxiliares administrativos de los GT. Uno con profesionales

de los municipios de El Bagre y Zaragoza; otro con profesionales de Segovia y Remedios y otro con profesionales de San Pablo y Santa Rosa del Sur.

3.1.2.1 Operativo e incidencias de la recolección de información cualitativa

Para el desarrollo del trabajo de campo cualitativo se contó con un equipo consultor de tres profesionales en ciencias humanas (antropología, sociología y ciencias políticas) experimentados en recolección de información cualitativa.

Para las entrevistas y los grupos focales se usaron como principales canales de comunicación la plataforma Microsoft Teams y las llamadas telefónicas. Para el proceso de convocatoria se dispuso de un guión para los citadores con el propósito de unificar el proceso de convocatoria de funcionarios y de garantizar claridad en los participantes sobre los motivos y objetivos de la citación. Las citas programadas fueron enviadas como citación al calendario de los investigadores a cargo de la aplicación de los instrumentos y a los informantes cuando proporcionaban correo electrónico. En la citación se incluyó el número de contacto de los informantes para que los moderadores pudieran asistirlos en el acceso a la reunión. Para los casos en los que los informantes no tuvieran acceso a internet o a la plataforma, las entrevistas se realizaron vía telefónica, por medio de llamadas que fueron grabadas en audio.

En el trabajo de campo cualitativo no se presentaron problemas mayores que afectaran el cumplimiento de los objetivos de la recolección de información. Las entrevistas con los grupos de interés se desarrollaron con facilidad y hubo cumplimiento de las citas y puntualidad por parte de los interlocutores. Las citas se hicieron con anticipación suficiente para cuadrar las agendas de los investigadores y que estos pudieran acogerse a la disponibilidad de tiempo de los actores a ser entrevistados.

Los actores entrevistados tuvieron siempre excelente disposición para atender las entrevistas y se mostraron interesados en los temas consultados. Esto se reflejó en la calidad de las respuestas obtenidas (amplitud y profundidad) y en la actitud respetuosa y dispuesta.

4 Resultados de la evaluación

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir de la triangulación de las diferentes fuentes de información primarias y secundarias, cualitativas y cuantitativas a la luz de los criterios de eficiencia y eficacia. Además, para iniciar, se incluye una sección de análisis de contexto en la que se incluye información sobre el proceso de rediseño del servicio DIMF y sobre las zonas focalizadas.

4.1 Análisis contextual: objetivos y diseño del piloto

Como se mencionó en el apartado de la Descripción del servicio evaluado, entre los principales antecedentes que dieron origen al rediseño del servicio DIMF se encuentran las evaluaciones que desde el ICBF y el DNP se realizaron al servicio y a la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, respectivamente. En concreto, la evaluación realizada en 2016 al servicio de DIMF del ICBF recomendó, entre

otras cosas: Recuperar la concepción inicial de la modalidad que las niñas y los niños de la primera infancia son la población objetivo, diseñar metodologías y materiales didácticos y pedagógicos definidos de manera detallada por el ICBF y que no queden a discreción de los Operadores, y que las niñas y los niños deben estar a cargo de docentes experimentadas y no de auxiliares. (CNC, 2016)

Con las anteriores recomendaciones en mente, desde el ICBF y la CIPI surge la iniciativa del rediseño del servicio DIMF para zonas rurales y rurales dispersas, con el fin de articular acciones para mejorar la calidad de la educación inicial en el país. Posterior a la firma del Acuerdo de paz entre el Gobierno Nacional y la guerrilla de las FARC, se dio una especial atención a la infancia rural con énfasis en los municipios PDET.

En el proceso de rediseño del servicio DIMF se tomaron herramientas de algunos programas ya existentes (Entrevista Entidades nacionales, diciembre 2020):

- *CuidArte*, del Ministerio de Educación Nacional, que tiene como base los acontecimientos de la vida cotidiana como trascendentales para el proceso de desarrollo infantil. Y es una “estrategia de formación dirigida a fortalecer las prácticas de cuidado, crianza y educación de personas cuidadoras, como medio para promover el desarrollo de niños y niñas en la primera infancia en el entorno familiar, a través del uso de metodologías de educación a distancia, participativas presenciales y acompañamiento en el hogar”. (CINDE-EDUPOL, 2010)
- *Seres de cuidado*, de Unicef, tiene como objetivo mejorar el cuidado integral de la primera infancia y trabaja por la salud, la nutrición y el desarrollo de niñas y niños menores de 5 años, mujeres gestantes y madres en período de lactancia. (Unicef, 2015)

A partir de elementos propios de los programas mencionados, como las prácticas y acciones que favorecen el desarrollo infantil, que se adaptaron al contexto colombiano y sobre la base del esquema de operación que tenía el ICBF, se decidió mantener la estrategia de encuentros en el hogar y encuentros grupales ajustando las metodologías, tiempos y frecuencias de los encuentros a partir de la categorización de la ruralidad y la ruralidad dispersa como una forma de responder a la diversidad de contextos en el país

El siguiente paso en el rediseño fue definir las relaciones técnicas y los perfiles del talento humano. Con base en el esquema de operación de la Modalidad Familiar se modeló una estructura que, además de reconocer las diferencias entre la ruralidad y la ruralidad dispersa, le apuntara al fortalecimiento pedagógico de la Modalidad. Así las cosas, se eliminó el perfil de Auxiliar pedagógica, que en la práctica realizaba las mismas labores que las AE, se cualificó el perfil de las AE, se disminuyó el número de familias atendidas por cada AE y se estableció que la coordinación de los GT debía estar a cargo de pedagogas(os) y en la ruralidad se complementa, además, con un profesional pedagógico. Ahora bien, en comparación con el servicio DIMF tradicional, en el rediseño se incluyeron los siguientes cambios:

Tabla 9. Comparativo DIMF tradicional vs Rediseño

Ejes	DIMF 2019	DIMF rediseño ruralidad
Relación técnica de TTHH (profesionales)	Por 300 usuarios	Rural: 128 a 160 usuarios Rural disperso: 80 a 160 usuarios
Perfiles del TTHH	1 coordinación técnica y admón. por 300 usuarios	1 Coordinación pedagógica + 1 técnico o profesional en admón. Rural: Por cada 128 a 160 usuarios Rural disperso: Por cada 80 a 160 usuarios
Unidades de atención	50 usuarios	Ruralidad: 16 a 20 usuarios Ruralidad dispersa: 8 a 16 usuarios
Proceso de selección, inducción y acompañamiento TTHH	A discreción de la EAS con mínimos de los estándares 32, 33 y 52	Estructurado con guías y materiales de apoyo y monitoreo
Estrategias para el acompañamiento y trabajo con familias	POAI Proyecto pedagógico Plan de acompañamiento a familias	Metodología de 16 prácticas y acciones clave Cartilla de orientaciones metodológicas del Pilotaje servicio de desarrollo infantil en medio familiar rural y rural disperso “viajes en familia” Cuadernos de acompañamiento familiar y grupal Fichas de trabajo por cada práctica con base conceptual, pistas para la observación y experiencias inspiradoras
Materiales para el trabajo	Dotación por UA	Dotación UA Kit didáctico por familia
Canasta de costos (10,5 meses x año)	\$2.427.036	Rural: \$2.880.663 (incremento aprox. 15%) Rural disperso: \$3.458.952 (incremento aprox. 30%)
Aporte nutricional	Paquete con 70% de requerimientos nutricionales	½ Paquete con aporte a requerimientos nutricionales según usuario Apoyo a huertas familiares y cría de especies menores

Fuente: ICBF, 2019.

En cuanto a las prácticas, que son el eje central en torno al cual se realiza el trabajo con las niñas, niños, mujeres gestantes y familias, se tomó la determinación de establecerlas desde la Mesa de Rediseño ya que

(...) cada zona puede tener unas particularidades que no necesariamente van a favor del desarrollo infantil; y una de las críticas que tenía la Modalidad Familiar, y tiene todavía, es que bien le pueden estar enseñando karate como pueden estar enseñando otra cosa (...) y no están dando experiencias, entonces dejar las prácticas abiertas implicaba que hubiera zonas con alta incidencia religiosa y quisieran enseñar por ejemplo una práctica sobre el temor de Dios, o una práctica sobre el cuidado de los animales que estén en contra de la preservación del ambiente (Entrevista entidades nacionales, Diciembre 2020).

Entonces, la definición de las prácticas enmarcan el desarrollo de las experiencias en los encuentros en el hogar y los encuentros grupales, al tiempo que van en línea con las recomendaciones de la evaluación realizada en 2016, que, como se mencionó antes,

sugería que el diseño de las metodologías y materiales pedagógicos estuviera definido por el ICBF y no por los Operadores.

Una vez finalizado el rediseño del servicio DIMF, en el marco de las acciones intersectoriales para la promoción del desarrollo integral de la primera infancia en los 170 municipios PDET que estipula el Acuerdo Final, se prioriza para el pilotaje del rediseño las zonas del Nordeste Antioqueño y el Sur de Bolívar. Para el Nordeste Antioqueño se tuvo en cuenta los municipios de: El Bagre, Segovia, Remedios y Zaragoza. Para el Sur de Bolívar se tuvo en cuenta los municipios de Santa Rosa del Sur y San Pablo. Estos municipios, además de ser PDET, en sus zonas rurales y rurales dispersas no contaban con ningún servicio estatal de educación inicial o primera infancia.

Así las cosas, en el diseño del pilotaje se establecieron las características a partir de las cuales se clasificaron algunas veredas como parte de la ruralidad y otras de la ruralidad dispersa. Sin embargo, la realidad del contexto supera cualquier ejercicio de planeación. Para empezar, ambas regiones tienen veredas en las cuales las vías de acceso y el transporte son casi inexistentes o varían mucho dependiendo de la época del año (lluvias o verano). Por ejemplo,

En el momento que nosotros vamos a llevar las RPP, como son veredas tan lejanas (...) por lo menos estos días que ingresamos, nos tocó devolvernos porque no había paso, había un camión enterrado en el lodo total, entonces no podíamos pasar y nos devolvimos, y a la siguiente semana que volvimos también se estaba viniendo un barranco y tampoco pudimos ingresar, entonces nosotros nos acogemos las fotos a las evidencias, videos que las familias nos mandan (...) y nos toca salir de las veredas rápido porque si está lloviendo, entonces no podemos salir de la vereda, nos dicen que tenemos que salir porque está peligroso en el momento porque no funcionó algo, entonces nos toca salir (Entrevista coordinadora pedagógica).

Además de las vías y el estado del terreno, al ser estas zonas que han sido afectadas por el conflicto armado en las que continúa la presencia de grupos al margen de la ley, el acceso a estas también se dificulta por el miedo, la zozobra y la desconfianza que genera en la población la llegada de personas extrañas al territorio.

Hay familias que son muy... digamos muy discretas, que no les gusta que uno se le meta tanto a la familia de ellos y más en estas zonas rurales, que es más delicado, sabemos que se mueven grupos armados, entonces uno tiene que saber cómo llegar, es un poquitico más duro. (Entrevista AE)

Como lo menciona la AE en el fragmento anterior, las familias son muy *discretas*, y tienen cierta resistencia a la llegada de extraños a sus casas. Esta fue una barrera de acceso que enfrentó el talento humano, que se combina con ciertas creencias sobre la crianza de las niñas y niños que representaban un reto para que las AE y demás miembros del equipo pudieran generar confianza .

La distancia física o lejanía de las veredas se traduce también en una ausencia estatal en las zonas reflejada en la carencia de servicios básicos de luz, agua y alcantarillado, que son inexistentes o autogestionados por la comunidad. Lo mismo sucede con la salud y la

educación, aun cuando con el piloto se está brindando un servicio al que estas familias nunca han tenido acceso.

se han hecho gestiones para que se acerquen de las alcaldías a las veredas para que allá hagan el proceso de tomar vacunas, del Sisbén y todo eso y no se ha podido realizar porque como es difícil el acceso por lo de la violencia, y hemos tenido muchas dificultades por enfrentamientos y todo eso, entonces para ellos se ha dificultado el acceso a las veredas, o sea, que no ha sido posible, es más en este momento tenemos niños que no tienen vacunas, no tienen crecimiento y desarrollo, no tienen absolutamente nada porque no se ha logrado que se realice el acercamiento a las veredas. (Entrevista coordinadora pedagógica)

La adversidad de las condiciones de infraestructura vial y seguridad que hacen parte de la cotidianidad de las familias que ingresaron al pilotaje, también repercute en la labor desempeñada por los equipos de trabajo. Especialmente cuando estos están conformados en su mayoría por mujeres que, como se pudo evidenciar anteriormente, tienen que lidiar con el machismo presente en la zona, además de los peligros inherentes al tránsito por zonas de conflicto.

ustedes saben que es una zona que está en rojo porque es de riesgo y uno llegar por ahí a un lugar y no sólo que la vereda está a 5 horas. Sino que aparte de eso uno llega donde lo deja el carro, se hospeda, organiza todo y las casas no están ahí pegaditas todas. Uno si tiene, por ejemplo, yo tenía muchas del caserío, pero había casas que me tocaba coger a media hora, 40 minutos caminando y sola. O sea, uno pues llegar una vereda donde uno no es de allá, donde uno sabe que hay tanto riesgo, peligro, entonces en ocasiones no nos rendía el trabajo porque entonces nos uníamos dos compañeras “venga acompañame allí para yo hacer esta visita y yo la acompaño a usted a la otra”. (Entrevista AE)

En conclusión, se evidencia cómo el piloto del rediseño del servicio de DIMF para la ruralidad y la ruralidad dispersa, después de un proceso arduo de investigación, análisis y construcción, está llegando a dos regiones del país en las que en años anteriores no había ningún tipo de presencia estatal, menos de servicios de primera infancia. Con la declaración de emergencia sanitaria por el COVID-19 se realizaron algunos ajustes al servicio que fueron explicados en la sección de Descripción del servicio evaluado.

En el siguiente capítulo se presentarán los resultados en los que se muestra cómo las decisiones técnicas, operativas y metodológicas que se tomaron en el rediseño se relacionan con las características del contexto y en qué medida algunas de ellas dificultan o facilitan la operación del pilotaje.

4.2 Análisis de procesos

A continuación, se presentan los resultados de la evaluación organizados a partir de los criterios de eficiencia y eficacia a la luz de las dimensiones y categorías de análisis definidas en la matriz de consistencia.

4.2.1 Análisis de eficiencia

4.2.1.1 Selección y contratación del talento humano

Una de las hipótesis planteadas en el rediseño del servicio DIMF rural y rural disperso, con relación al proceso de contratación y selección del talento humano fue: *5. Incidir en la selección del talento humano garantiza tener un mejor punto de partida para la atención. Verificar principalmente interés, motivación, competencias y habilidades personales.* (ICBF, 2019) En concordancia con lo anterior, en el Anexo técnico operativo del piloto, publicado en 2019, se establecen los requisitos de formación académica, experiencia, habilidades y actitudes para los perfiles principales y optativos 1 y 2 de cada rol del equipo y se define que, en caso de no encontrar los perfiles requeridos, las hojas de vida postuladas deberán ser aprobadas en el marco del Comité operativo del contrato. A la par, se le exige a las EAS que deben contar con un “protocolo de selección que incluya las acciones de convocatoria en el territorio (perifoneo, voz a voz, publicaciones en espacios públicos, entre otras)” y priorizar la contratación de personas que residan en el territorio. (ICBF, 2019)

No obstante, tanto en Antioquia como en Bolívar hubo dificultades en la vinculación del talento humano debido a dos factores principales. Por un lado, la poca disponibilidad de los perfiles solicitados en los territorios y, por el otro, lo poco atractiva que resultaba la remuneración ofrecida por el servicio en los casos de personas de otros municipios o departamentos que a pesar de no residir en el Sur de Bolívar o en el Nordeste Antioqueño estaban dispuestas a desplazarse a las zonas focalizadas.

Entonces, las EAS, según sus testimonios en las entrevistas, tuvieron que recurrir al Comité operativo del contrato para la convalidación de los perfiles e intercambiar experiencia por estudios en los casos de personas que tenían experiencia y trayectoria de trabajo con primera infancia, pero no cumplían con la formación académica solicitada, en especial los perfiles del Profesional en salud y nutrición, Coordinador/a pedagógico y Profesional pedagógico:

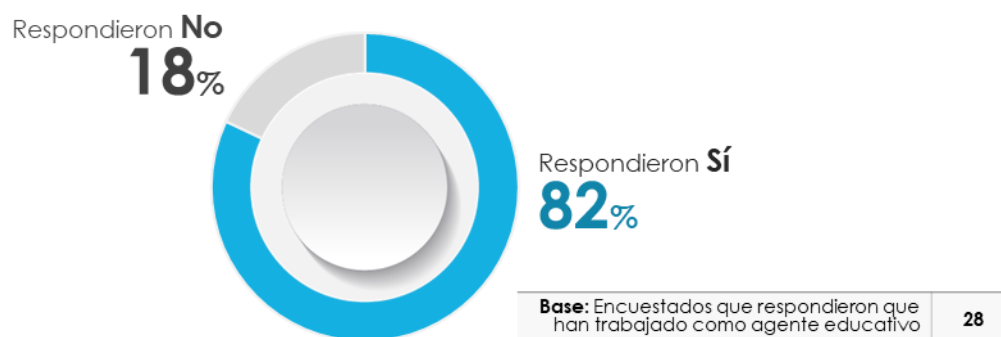
Nos tocaba contratar personas que tuvieran menor tiempo en experiencia, o que tuvieran formaciones más técnicas, o tecnológicas. Sí, técnicos o tecnológicos y no profesionales, entonces no podíamos tener una licenciada y teníamos un técnico en primera infancia, o un técnico en guardería, porque una licenciada por ese valor simplemente no lo iba a hacer. (Entrevista Operador, diciembre 2020)

Evidencia de esto son los resultados de la encuesta. Frente al perfil de las AE, el 48% de aquellas encuestadas son técnicas, el 37% son profesionales, el 13% son normalistas y el 2% restante no especifica el nivel. Para las zonas rurales dispersas, el porcentaje de Agentes con nivel técnico aumenta a 56%, mientras que el nivel profesional disminuye a 28%. Además, en Antioquia, el porcentaje de Agentes normalistas aumenta a 21%, mientras que en Bolívar son más las Agentes con nivel profesional (44%). Los programas cursados por las Agentes son: atención integral a la primera infancia (50%) y licenciatura en pedagogía infantil (39%), en correspondencia con lo establecido en el rediseño del servicio.

Frente a la experiencia, el 61% de las AE encuestadas había trabajado antes en los servicios de primera infancia del ICBF, el 30% en la Modalidad institucional y el 31% en la

Modalidad familiar. Estas Agentes han tenido vínculos laborales con operadores del ICBF por 2,9 años en promedio. En Antioquia, el porcentaje de Agentes que había estado vinculada como AE en los servicios de atención a la primera infancia del ICBF aumenta a 75% y el promedio de tiempo de vinculación a 3,2 años mientras que en Bolívar cae a 39% y a 2 el promedio de años trabajando con operadores del ICBF, es decir, el 61% de las Agentes encuestadas en Bolívar no había trabajado antes en servicios de educación inicial del ICBF. No obstante, la mayoría de las Agentes encuestadas sí contaba con experiencias en trabajo con primera infancia (82%).

Gráfica 1. AE que contaban con experiencia en trabajo con primera infancia



Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a AE

A pesar de que el ajuste en el rediseño involucra al Comité operativo del contrato en la aprobación de las hojas de vida del talento humano, por parte de las EAS se expresa que se presentaron dificultades y retrasos en este proceso debido a la falta de conocimiento que tenía la Interventoría sobre las dinámicas territoriales y a fallas en los procesos internos:

Allí comenzaron nuestras dificultades con la interventoría, porque nosotros empezamos a notar que la interventoría tenía una cantidad de personas que participaban, que opinaban, que decían y que, en vez de apoyar el proceso, enlentecían los procesos (Entrevista Operador, diciembre 2020).

Tuvimos una interventoría allá en Bogotá que no conoció territorio ni tampoco se sentó en territorio, que eso fue una de las grandes dificultades que se nos presentaron, porque era todo en Bogotá, entonces para uno explicarles que en donde estamos operando no hay ni siquiera un notario para que vayan y juramenten que eso es real (Entrevista Operador, diciembre 2020).

En contraste, en las entrevistas al talento humano se identificó que el proceso de contratación fue sencillo y transparente. Las convocatorias fueron publicadas en las páginas web y redes sociales de las fundaciones operadoras del servicio y los requerimientos de documentación fueron fáciles de cumplir. Además, las AE encuestadas reportan que para la contratación debieron realizar una entrevista individual (68%), un ejercicio práctico (juego de rol, ejercicio en grupo, etc.) (43%) y una prueba escrita (39%), lo cual concuerda con lo planteado en la hipótesis sobre la incidencia de dar a las EAS lineamientos claros sobre el proceso de selección para tener un mejor punto de partida para la atención. En palabras del talento humano:

Te digo que para mí fue maravilloso porque en ese entonces acá en estos corregimientos o en estos municipios se ve mucho lo que es influencias de lo que son padrinazgos políticos ¿si me hago entender? En cambio, que en este sentido, o en este cierto punto, no tuvo nada que ver eso. Fue como mirar tu hoja de vida, ver quién eres, qué profesión tienes, o qué rol llevas y tratar de darte la oportunidad. (Entrevista AE, diciembre 2020)

Bueno, inicialmente cuando ingresé por primera vez una convocatoria por las redes sociales (inaudible) “no, mira que estamos buscando personal así y así” y bueno, después de un par de días me llamaron, tuvimos una entrevista con un psicosocial, hicimos una serie de pruebas y pues el psicosocial me hizo unas pruebas y otras personas, no recuerdo ahorita, hicimos otras que tenían que ver con la educación inicial y luego nos llamaron para confirmar si queríamos ser parte del proceso. (Coordinadora pedagógica, noviembre 2020)

Respecto a la contratación, también se debe tener en cuenta que el piloto comenzó el proceso de búsqueda, selección y contratación del talento humano en los meses de septiembre y octubre de 2019, meses en los cuales ya estaban operando otras modalidades del ICBF que, a pesar de no llegar a las zonas focalizadas, ocupaban la oferta de profesionales disponibles en los municipios. Asimismo, otros operadores del ICBF ofrecían remuneraciones salariales más altas que el piloto y, como ya se mencionó, para una persona que debía trasladarse de lugar de residencia para laborar en el piloto no era rentable la remuneración recibida:

No éramos ni cinco competitivos en el mercado, entonces cualquier otro operador se los llevaba por cien mil pesos más o la diferencia que fuera, y el desgaste que eso implicó fue muy grande. (Entrevista Operador, diciembre 2020)

Para el caso de los licenciados o los Agentes educativos que estaban directamente en el territorio, (...) por la época de contratación del piloto [octubre 2019], los que había ya estaban contratados y obviamente tenían ya como otras ofertas, entonces quedaba digamos disponible la gente que estaba o recién egresada o que no tenía trabajo en ese momento. (Entrevista Operador, diciembre 2020)

He visto esos casos que les salen mejor oferta y dejan tirado, ya no siguen más y se van para el otro nuevo trabajo que consiguieron, que no sé, que pagan mal. (Entrevista AE, noviembre 2020)

En lo referente al lugar de residencia, se observa, por ejemplo, que el 18% de las AE encuestadas en Antioquia reside en municipios diferentes a los priorizados para el desarrollo del piloto, mientras que en Bolívar el porcentaje de Agentes que reside en municipios distintos a San Pablo y Santa Rosa del Sur corresponde al 28%. En palabras de una de las profesionales del servicio, relacionando la remuneración salarial y el lugar de residencia:

sí hay que dejar una observación y es que en estas zonas tienen muy complicado y muy difícil conseguir como que el talento humano, digámoslo así con los perfiles principales. Por lo general al principio del pilotaje todos los perfiles que se consiguieron fueron perfiles optativos, uno pues por la zona y segundo pues al principio los salarios que estaban... digamos bueno sí, yo me voy, firmó un contrato y me voy para allá pero es una zona muy alejada, tengo que pagar arriendo o me tengo que quedar en una vereda para poder hacer los seguimientos (Grupo focal Profesionales del servicio, diciembre 2020)

Ahora bien, no fue fácil para las EAS conformar los equipos en su totalidad y, aun así, una vez iniciado el pilotaje se tuvo un alto número de renunciaciones. Esta alta rotación de personal se dio como consecuencia de tres factores principales: primero, en las visitas iniciales a las veredas algunas profesionales experimentaron encuentros con grupos armados que generaron miedo y pánico en ellas; segundo, algunas se enfrentaron a las dificultades de acceso al territorio las cuales eran más adversas de lo que ellas esperaban, y tercero, otras profesionales consiguieron ofertas laborales mejor remuneradas. Así las cosas, a pesar de estos tropiezos iniciales los equipos de trabajo estuvieron completos y funcionando activamente alrededor del mes de febrero de 2019.

Muchas de las personas, cuando alcanzaron a ir a los territorios a hacer el proceso de focalización (...) se dieron cuenta de las dificultades que era trabajar; porque digamos, una cosa es que conozcan Santa Rosa, trabajen en Santa Rosa y otra cosa es trabajar en los territorios donde estén; (...) todas estas dificultades hicieron que al principio se saliera parte del talento humano, o porque de pronto en su momento no tenían otro empleo y listo, le salió esta oportunidad y tiempo después le sale en ese transcurso, en una semana, le sale oferta laboral con una mayor remuneración y residencial (Entrevista Operador, diciembre 2020).

4.2.1.2 Inducción

En línea con la hipótesis 6. *Detallar las características y metodología del proceso de inducción al talento humano incide en una mejor planeación de las estrategias del servicio* (ICBF, 2019) y la conclusión de la evaluación de la Modalidad familiar de 2015 en la que se recomendaba “diseñar metodologías y materiales didácticos y pedagógicos definidos de manera detallada por el ICBF y que no queden a discreción de los operadores”, (CNC, 2016) desde el MEN, el ICBF, la CPNA y el FCP se diseñó la metodología de la inducción presencial que se realizó al talento humano a finales de 2019.

La inducción fue propuesta como una jornada de cinco días cuyo objetivo fue “*Generar un trabajo colectivo que permita abordar todos los elementos técnicos y operativos que configuran el servicio en el marco del pilotaje fortaleciendo las capacidades del talento humano para iniciar la atención de los niños, niñas, mujeres gestantes y sus familias en el medio rural y rural disperso*”. (Fondo Colombia en Paz, 2019 a) También teniendo presente la siguiente premisa sobre la relevancia del proceso de inducción en un servicio de educación inicial que se está piloteando:

Un servicio de educación inicial que inicia debería tener toda la orientación técnica de las instituciones del Estado antes de soltársela a una entidad operadora, pero bueno. Entonces no bastaba con darle las orientaciones, ahí sí, como dice ICBF, a través de un texto y que la EA la desarrollara, sino que había que desarrollarla (Entrevista Entidades nacionales, diciembre 2020).

En adición, la agenda de la inducción al talento humano contó con cinco principios metodológicos (vivencial, horizontal, participativo, organizativo, útil), actividades detalladas y mensajes claves definidos para cada actividad realizada durante cada día del proceso.

Esta estrategia de cualificación fue calificada muy positivamente por las AE encuestadas. La Tabla 10 muestra el porcentaje de Agentes que califican como bueno y muy bueno diferentes aspectos de la inducción. Los aspectos mejor calificados fueron la claridad lograda respecto a las responsabilidades del rol de AE y la disposición de los capacitadores para resolver las dudas durante las sesiones. Por otro lado, el aspecto peor calificado fueron los materiales de apoyo entregados.

Tabla 10. Calificación de la inducción

Criterio	Bueno + Muy bueno		
	Total	Antioquia	Bolívar
La claridad sobre las responsabilidades que usted tiene como AE	98%	96%	100%
La disposición de los capacitadores para responder las dudas	98%	96%	100%
La claridad sobre la forma como opera el piloto	95%	92%	100%
La duración de la capacitación	95%	92%	100%
El lugar de la capacitación	95%	96%	94%
La organización general de la capacitación	95%	92%	100%
Los materiales de apoyo a entregados	85%	83%	88%

Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a AE

Desde el componente cualitativo se logró ahondar en el proceso e identificar que, especialmente para las AE, la manera en la que se desarrolló la inducción las acercó a la apuesta pedagógica de la modalidad y ayudó a la apropiación de las prácticas y el trabajo a partir de experiencias pedagógicas. Para ellas, la inducción fue un espacio para *aprender* y *desaprender*, ya que tradicionalmente en los servicios del ICBF, y en algunas entidades de formación técnica y profesional, se construye el acompañamiento o el trabajo con los niños y niñas alrededor de actividades y no de experiencias y prácticas, como lo planteaba el pilotaje.

Respecto a las metodologías de la inducción, las AE resaltan que se trabajaron ejercicios de caracterización y experiencias con las cuales ellas se familiarizaron de manera práctica con las estrategias del servicio.

Uno como que se apropiaba mucho y ella era muy divertida y dinámica en el momento de hacer las exposiciones. Aprendíamos era por medio de ejemplos porque ella nos explicaba y por medio de ejemplos, dramas, de situaciones expuestas era que nosotros íbamos adquiriendo pues el conocimiento para enfrentarnos a frente a este pilotaje. (...) Ellos pues plantaban la situación, entonces ya nosotros buscábamos de qué manera ponerle las soluciones a lo plantado entonces eso para mí fue algo muy bonito (Entrevista AE, diciembre 2020).

En cuanto a la asistencia, el 87% de las AE encuestadas indica haber asistido a proceso de inducción del piloto y el 13% no haberlo hecho. De ese 13% que no asistió el 33% explica que no lo hizo porque al momento de la vinculación ya habían dictado la inducción, el 17% porque ingresaron durante la pandemia, sin embargo, el 50% indica no saber o no responden. Según lo reportado en la encuesta y en las entrevistas, en contraste con la

planeación realizada, las AE tienen la percepción de que la inducción tuvo una duración de dos días entre los meses de octubre y noviembre de 2019.

En los aspectos logísticos se recomienda realizar la convocatoria con mayor antelación, especialmente en los casos en los que el equipo deba trasladarse a la capital del departamento. En este sentido, el operador de Bolívar realizó la inducción en cada municipio, mientras que el operador de Antioquia decidió reunir los equipos de todos los municipios en Medellín. Se debe mencionar que esta fue una decisión logística con repercusiones técnicas:

Haberlos juntado en Medellín no fue un acierto, lo mejor es hacerlo directamente en las zonas y lograr esa cohesión por municipio que es tan importante, porque al juntarlos en Medellín se juntó Remedios y Segovia (...) y es importante que cada municipio se vaya organizando alrededor del servicio y que el talento humano tenga como esa apropiación (Entrevista Entidades nacionales, diciembre 2020)

Como se dijo, y como consecuencia de la alta rotación de personal y de las demoras en la contratación que se mencionaron en los apartados anteriores, hubo una parte del talento humano que se vinculó al piloto cuando este ya estaba en implementación, razón por la cual no pudieron recibir la misma inducción, liderada por el MEN, ICBF, FCP y la CPNA, que recibieron sus compañeras en 2019. No obstante, las Coordinadoras pedagógicas han liderado los procesos de inducción posteriores llevados a cabo en 2020, presenciales y virtuales, transmitiendo los mismo contenidos metodológicos y pedagógicos y compartiendo experiencias en la ejecución del servicio.

4.2.1.3 Focalización

Teniendo en cuenta que en las bases del Plan de Desarrollo 2018 – 2022 se establece en el “Pacto por la equidad: política social moderna centrada en las familias, eficiente, de calidad y conectada a mercados”, ampliar la atención integral de la primera infancia y a la adolescencia, mejorando la focalización y consolidando los proyectos de vida, lo cual significa garantizar progresivamente la atención integral de las niñas y los niños en zona rural y rural dispersa con una focalización de enfoque territorial a partir de servicios de educación inicial oportunos, pertinentes y de calidad. (ICBF, 2019) Según lo consignado en el Anexo técnico operativo del piloto², las zonas focalizadas fueron: la zona del Nordeste antioqueño de acuerdo con el decreto 893 de 28 de mayo de 2017 y la zona del sur de Bolívar, con los municipios definidos en el decreto 893 de 28 de mayo de 2017. Ambas zonas están compuestas por varios municipios, pero en este caso uno de los principales retos en términos de la focalización era que las EAS llegaran a las zonas rurales y rurales dispersas, no sólo a las cabeceras municipales o zonas aledañas.

² En este proceso se toma como referencia el Anexo técnico operativo de 2019 que fue el utilizado para la focalización, búsqueda y vinculación de usuarios. En febrero de 2020 se publica la *Guía para la focalización de usuarios de los servicios de primera infancia*, que detalla roles y responsabilidades en el proceso de focalización, pero en este momento el pilotaje ya había realizado la focalización, búsqueda y vinculación de usuarios.

En el Anexo técnico operativo de 2019 también se establecen los criterios de focalización de la población a atender, donde se especifica que se dará el ingreso de nueva población para la conformación o permanencia de nuevas UA o reposición de cupos que se liberan por niñas y niños que van ingresando al sistema educativo formal o aquellos usuarios que se retiren del servicio. (ICBF, 2019) Asimismo, se delega en las EAS el acercamiento con las entidades territoriales tales como Gobernaciones, Alcaldías, Secretarías de Educación, Salud, Cultura, Recreación y Deporte, Planeación, Desarrollo Social y demás entidades que intervienen en la Ruta Integral de Atenciones-RIA. (ICBF, 2019)

Ahora bien, desde los Operadores se realizó la búsqueda y vinculación de las familias en terreno con base en la información disponible, pero reconociendo que para próximos procesos es necesario que la designación de las zonas obedezca a un conocimiento de estas, ya que las condiciones de las veredas, la comunicación y verdadera distancia entre estas, no se plasma en las bases de datos.

Nuestro temor era que nos designaran unas zonas para trabajar marcadas desde, me van a perdonar la expresión, desde Bogotá, desde las necesidades que tienen establecidas, por un censo que estaba desactualizado y no desde el terreno. (Entrevista Operador, diciembre 2020)

El mapa de las familias y de los municipios a los que se pretendía llevar el servicio (...) son unas de las cosas que revelan que desde el nivel de donde se contrata lo que hicieron fue un mapa, pero los que estamos en territorio sabemos las distancias y la movilización entre zonas, eso era absolutamente imposible. (Entrevista Operador, diciembre 2020)

En el proceso de búsqueda y vinculación de familias del pilotaje se debe resaltar el papel que desempeñaron las Coordinadoras pedagógicas y las AE, las cuales además de realizar la búsqueda casa a casa, identificaron a las y los líderes comunales que, dadas las complejidades de orden público de las zonas, sirvieron como la puerta de entrada del pilotaje a las familias.

En ese sentido, el 80% de las AE encuestadas participó en el proceso de búsqueda y vinculación que permitió la identificación de las familias que serían beneficiarias del servicio. En el sur de Bolívar el porcentaje de AE involucradas en el proceso de focalización aumenta a 89% mientras que en Antioquia disminuye a 75%. El promedio de familias identificadas por AE durante este proceso fue de 25 , sin embargo, el promedio aumenta para Antioquia (29 familias) y disminuye en Bolívar (19 familias). Es decir, los Agentes que participaron en este proceso tuvieron a su cargo la identificación de tantas familias como las asignadas según la planeación por UA.

El 63% de las AE encuestadas indicó haber realizado el proceso de identificación de familias en terreno recorriendo las veredas y el 37% lo hizo por medio de listados entregados por el operador. Los Agentes asignados a las zonas rurales dispersas reportan en mayor porcentaje haber realizado el proceso por el recorrido en terreno (72%).

Gráfica 2. Proceso de identificación de familias



	Departamento		Zona	
	Antioquia	Bolívar	Rural	Rural disperso
Base: Total Encuestados	28	18	28	18
Se identificaron en terreno recorriendo la(s) vereda(s)	61%	67%	57%	72%
Provenían de listado entregado por el operador	39%	33%	43%	28%

Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a AE

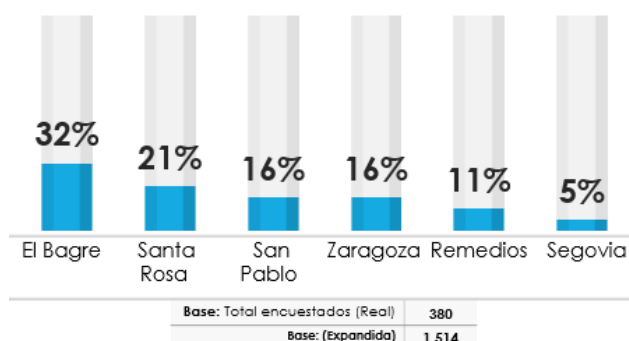
En algunos casos, especialmente en Antioquia, se logró contratar a personas de las mismas veredas, y de esta forma se agilizó el proceso de vinculación, pero sobre todo, se generó más fácilmente confianza y empatía con las comunidades: *“Tenían como cierto peso y voto en la comunidad, entonces las familias les copiaban fácilmente a ellos, entonces eso también ayudó, tener personas de las veredas, obviamente teniendo también a la par variable formación”* (Entrevista Operador).

Debido a que la focalización se realizó en terreno, las dificultades mencionadas en las entrevistas por los Operadores fueron también citadas por las AE encuestadas: el 28% encontró dificultad para acceder a las zonas, el 28% problemas con el traslado o transportes y el 24% problemas de comunicación y conectividad.

Sumado a lo anterior, según los testimonios de las agentes educativas en las entrevistas, una característica de las dinámicas socioeconómicas de las veredas que dificultó el proceso de focalización vinculación fue la alta movilidad o rotación constante de las familias como consecuencia de la actividad minera en tanto que se requiere personal en diferentes municipios de la zona y las familias se movilizan de acuerdo a la demanda de mano de obra de esta industria. En cada visita se encontraban familias diferentes, algunas de las ya focalizadas se habían ido y nuevas habían llegado, generando retrasos en la consecución del 100% de la población a atender.

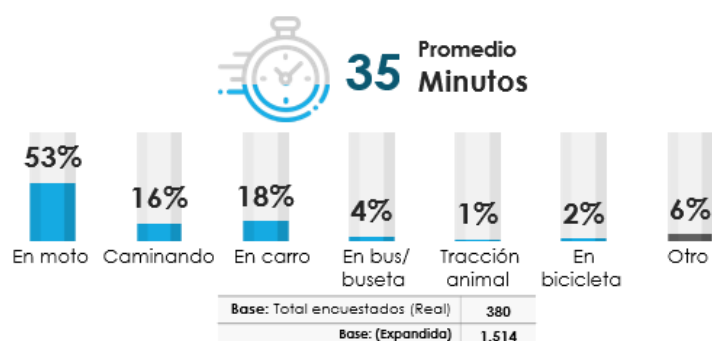
Respecto a la población atendida, la información capturada a través de la encuesta indica que la mayoría de los usuarios beneficiarios residen en el municipio del Bagre (31.6%), seguido por Santa Rosa (11.9%). El municipio donde residen proporcionalmente menos beneficiarios es en Segovia por la distribución de cupos establecida en el contrato. Asimismo, el 63.1% se encuentra en las zonas rurales de los municipios, el 36.9% restante lo hace en las zonas rurales dispersas. Con esto en mente, la mayoría de las familias manifestó que el desplazamiento a la cabecera municipal lo realiza en moto (53%), con una duración promedio de 35 minutos (ver Gráfica 4)

Gráfica 3. Distribución de los usuarios por municipio



Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a usuarios

Gráfica 4. Desplazamiento a la cabecera municipal



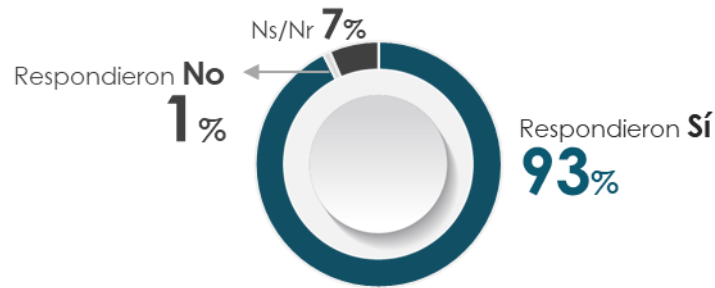
Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a usuarios

Por otro lado, el 89% de las encuestas fueron diligenciadas por el jefe del hogar (31%) o su cónyuge (58%). Igualmente, en la Gráfica 5 se puede observar que el 93% de los informantes que acudieron al encuentro eran el cuidador permanente de las niñas y niños usuarios del servicio³. Dentro de este porcentaje la mayoría eran mujeres (99%). Además, la edad de las cuidadoras se concentra entre los 18 y los 34 años, con un promedio cercano a los 30 años; y su parentesco en el 93% de los casos era el de padre o madre de la niña o niño, seguido por abuelo(a) con 5% y por madrastra o padrastro u otro pariente, cada uno con un 1%.

³ El porcentaje toma como base los informantes que afirmaron ser usuarios del servicio.

Gráfica 5. Cuidador permanente de los niño(s) o niña(s) asociados al programa

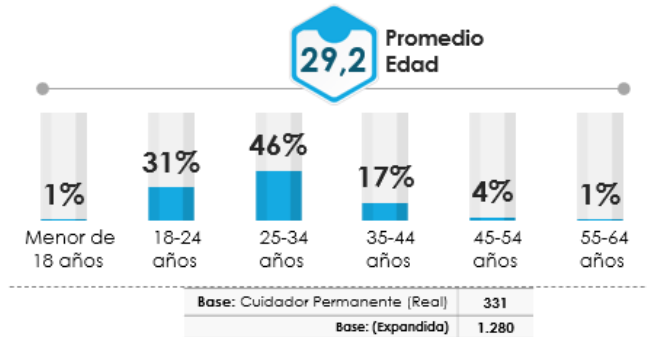
H. ¿Ud. es el cuidador permanente de
(E: mencione el(los) nombres del niño(s) o niña(s))



Base: Son Usuarios Del Servicio (Real)	349
Base: (Expandida)	1.383

Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a usuarios

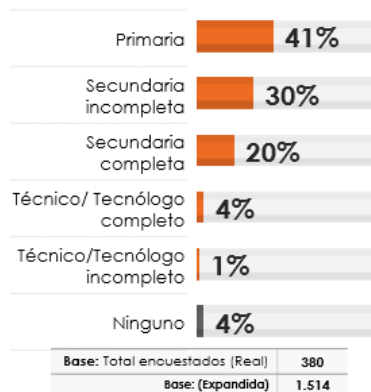
Gráfica 6. Edad de los cuidadores



Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a usuarios

Respecto a otras características socioeconómicas, se pudo identificar que tan solo el 5% de los cuidadores tiene un nivel educativo superior a la secundaria completa (ver Gráfica 7). En particular, la mayoría de ellos terminaron sus estudios en la básica primaria (41% de los casos) y el 4% reportó no tener algún nivel de escolaridad.

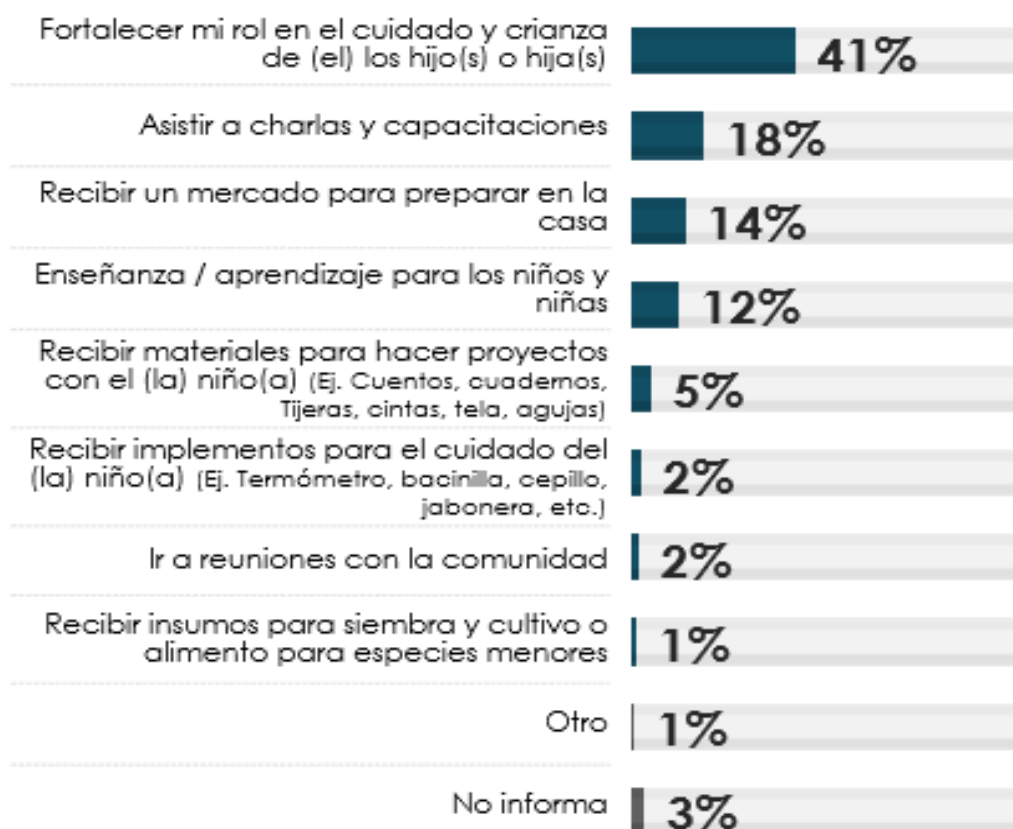
Gráfica 7. Nivel educativo de los cuidadores



Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a usuarios

Finalmente, cuando se les preguntó a los cuidadores por su principal motivo para participar en el servicio de DIMF la mayoría de los encuestados indicó que era la posibilidad de fortalecer su rol en el cuidado y crianza de sus hijos o hijas.

Gráfica 8. Principal razón para participar en el piloto



Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a usuarios

4.2.1.4 Relaciones técnicas ajustadas

De acuerdo con lo descrito en la sección de Objetivos de la evaluación, uno de los ejes en torno al cual se plantearon dos de la hipótesis del rediseño del servicio DIMF fueron las relaciones técnicas. En este caso las hipótesis fueron:

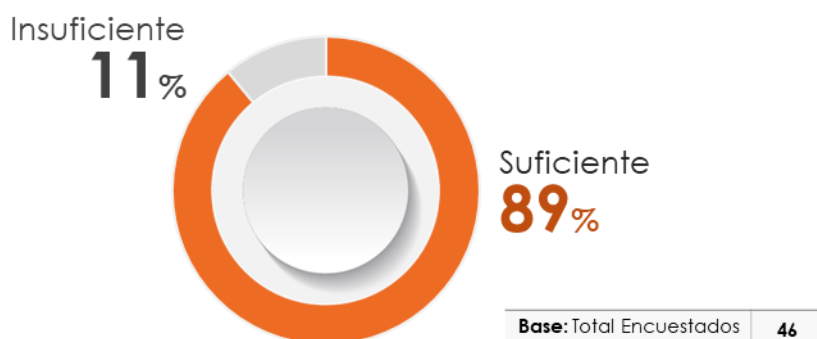
1. Contar con una relación técnica menor de profesional por usuario en el equipo interdisciplinario que acompaña el servicio mejora la calidad de la atención que reciben las familias.
2. Tener una relación menor de AE por familia/usuario permite un acompañamiento más centrado y profundo a las familias, los niños y el desarrollo de acciones comunitarias.

En concordancia con lo anterior, en el esquema de atención de la Modalidad Familiar cada UA tiene un total de 50 usuarios, mientras que en el rediseño del servicio se disminuyó esta

proporción a 16-20 usuarios por UA en la ruralidad y a 8-16 en la ruralidad dispersa (Ver Tabla 8. Comparativo DIMF tradicional vs Rediseño). Como se observa en la Figura 1. Estructura operativa ruralidad y en la Figura 2. Estructura operativa ruralidad dispersa, en los esquemas operativos del rediseño en la ruralidad y la ruralidad dispersa hay diferencias entre: la metodología, la frecuencia de los encuentros en el hogar y los encuentros grupales, el número de UA por GT, el número de profesionales por GT y la inclusión de un Profesional en pedagogía para la ruralidad.

Así las cosas, respecto a las relaciones técnicas ajustadas se evidencia que el talento humano tiene una percepción positiva sobre la frecuencia, duración y número de encuentros en el hogar y encuentros grupales en la ruralidad y en la ruralidad dispersa (ver Gráfica 9 y Gráfica 10). Estos permiten el cumplimiento de las metas de acompañamiento a familias y, por lo general, que los encuentros en el hogar se den de acuerdo con lo planeado⁴. El diseño de la estructura operativa del pilotaje, pensada de manera diferencial para la ruralidad y la ruralidad dispersa como una forma de adaptar el servicio a las condiciones territoriales, le brindó al equipo interdisciplinar la oportunidad de conocer a las comunidades, las familias y a los y las usuarias. A la par, se generaron dinámicas de equipo que incentivaron el intercambio de conocimiento y el acompañamiento, en especial, a la labor de las AE.

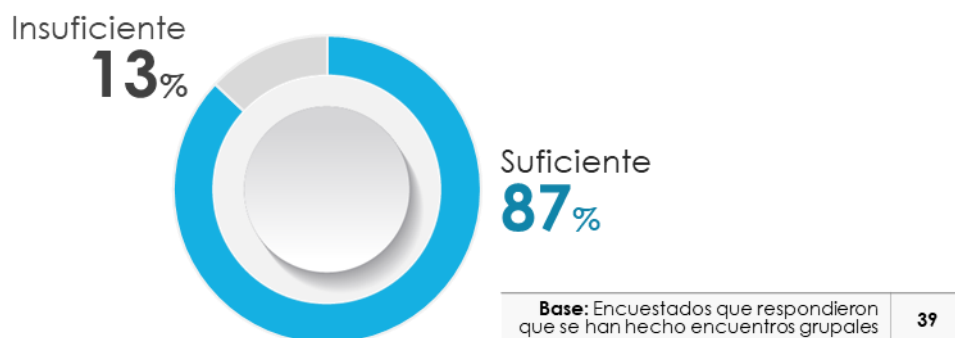
Gráfica 9. Satisfacción con el tiempo de cada encuentro en el hogar para realizar las experiencias propuestas



Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a AE

Gráfica 10. Satisfacción con el tiempo de cada encuentro grupal

⁴ El proceso de planeación se discutirá con más detalle en el criterio de Eficacia.



Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a AE

En el día a día del desarrollo de los encuentros en el hogar desde el talento humano se refuerzan las diferencias significativas en las condiciones de acceso y desplazamiento de las zonas rurales y las zonas rurales dispersas que, a pesar de la planeación, afectaban el cumplimiento de las metas propuestas en términos de encuentros realizados, en especial en las zonas rurales dispersas. Por ejemplo, esta es la percepción de una Coordinadora pedagógica de un GT rural disperso:

El tiempo es el apropiado para llegar después a hacer otra planeación y después ir y hacer el acompañamiento. Entonces creo que la distancia es uno de los aspectos que tal vez no permitiera que haya mayor cantidad de encuentros, porque la verdad una persona no daría para hacer eso, si fuesen (sic.) más, de verdad que eso sería muy complejo, porque pues yo veo que en Rural los acompañamientos son más cercanos, o sea son más fáciles de transitar y cosas así, entonces tal vez por eso ellos tendrían el doble de acompañamiento, porque sí es algo que se puede hacer, pero en cambio uno de rural disperso, créeme que cuatro horas de caminata algunas veces, es algo que va uno más despacio para hacer mayor cuestión. (Entrevista Coordinadora pedagógica, noviembre 2020)

En contraste con las dificultades de acceso, en la ruralidad dispersa se destaca que las experiencias pedagógicas se pueden desarrollar con más tiempo ya que es mayor el tiempo de duración de cada encuentro en el hogar,

Ese disperso se vuelve más demorado el encuentro pero se hacen más cosas, en el sentido de que se crean más cosas con más tiempo, como carteleras, maquetas, se aprenden canciones, se recorre la casa, se buscan espacios del hogar que puedan brindar el aprendizaje, debajo de un árbol, en la orilla del río, entonces todos esos espacios se vuelven esenciales y uno le saca como un significado a lo que uno haya planeado según lo que uno identifique. (Entrevista Coordinadora pedagógica, noviembre 2020)

Ahora bien, la principal dificultad identificada por el talento humano en las entrevistas y grupos focales en cuanto a las relaciones técnicas fue la existencia de fallas en la clasificación de algunas veredas que estaban registradas como rurales, pero cuyas condiciones de acceso y distancia entre hogares obedecían a la ruralidad dispersa. Al respecto, en el Anexo técnico operativo del piloto, publicado en 2019, no se encuentra una definición clara sobre qué se entiende por ruralidad y ruralidad dispersa, lo más cercano a

una definición es lo escrito en su glosario, donde los aspectos que determinan la ruralidad son: “i) las características demográficas de la población, ii) niveles de conectividad entre municipios, iii) actividades económicas preponderantes, iv) vocación y uso del suelo, y, v) diversas formas de relación con la tierra (resguardos indígenas, territorios colectivos, entre otros)” (ICBF, 2019), sin incluir una definición de ruralidad dispersa. En diciembre de 2020 el ICBF publica la Guía orientadora para el pilotaje del servicio de educación inicial en zonas rurales y rurales dispersas, en la que se encuentra definida la ruralidad y la ruralidad dispersa como:

Zona Rural: zonas donde los hogares cuentan con menos de cuatro de las siguientes características urbanas: alumbrado público, calles pavimentadas, acueducto, red de alcantarillado, cloacas, servicio médico asistencial y centro educacional. Además, implica cabeceras pequeñas con densidades intermedias de 10 a 100 hab/km². Se puede decir que el tiempo promedio de recorrido entre casas es de 15 minutos.

Zona Rural Dispersa: además de las necesidades insatisfechas, se cuenta que son zonas con cabeceras pequeñas y densidades muy bajas, es decir, menos de 10 hab/km², lo que implica una distancia de recorrido promedio de 45 minutos entre casas. Son aquellos municipios y Áreas No Municipalizadas —ANM— que tienen cabeceras pequeñas y densidad poblacional baja (menos de 50 hab/km²). (DNP-Definición de las categorías de ruralidad 2014).

Por su parte, en la “Cartilla de orientaciones metodológicas del Pilotaje servicio de desarrollo infantil en medio familiar rural y rural disperso”, en la sección 1.2. *Lo que debemos conocer para el recorrido del servicio durante el viaje con los niños, las niñas y sus familias*, se toma como referencia para la clasificación de ruralidad y ruralidad dispersa la definición del DANE, como se observa en la Figura 4 :

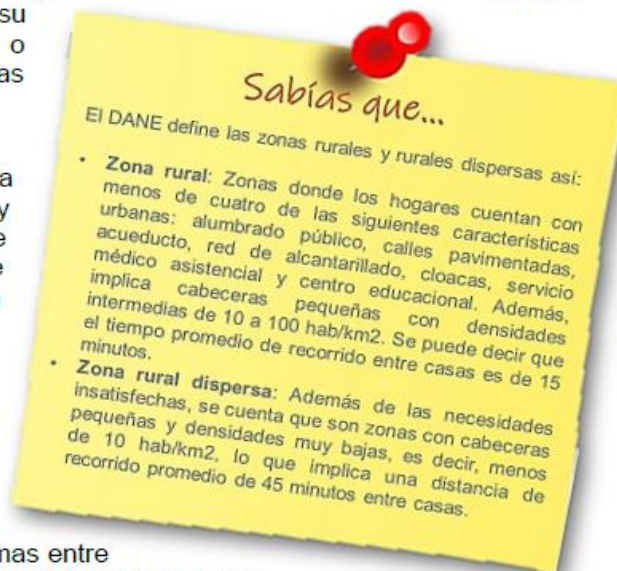
Figura 4. Definición ruralidad y ruralidad dispersa Cartilla de orientaciones metodológicas

Para enriquecer las conexiones que acaba de realizar, lo invitamos a leer las consideraciones alrededor de los conceptos centrales del proceso de atención en el servicio de educación inicial en medio familiar. Una vez de leer, vuelva al mapa y converse con su equipo si hay cosas que deba cambiar o aclarar en relación con las definiciones, las frases y el mapa que ha realizado.



El viaje que ha iniciado se ubica en las ruralidades y ruralidades dispersas de nuestro país. Hablamos de ruralidades porque no hay una forma única y homogénea de habitar los territorios y zonas que son reconocidas desde su ubicación geográfica en comparación con las características de las zonas urbanas.

Las ruralidades no se podrían definir solo desde la diferenciación con lo urbano, pues existen relaciones muy íntimas entre las dos. Sino que también se deben reconocer desde las labores propias alrededor de la tierra que han desarrollado sus habitantes por muchos años, la presencia de unas prácticas culturales y unas formas de relacionarse entre las



Fuente: Cartilla de orientaciones metodológicas del Pilotaje servicio de desarrollo infantil en medio familiar rural y rural disperso, 2019.

En consecuencia, esta falla en la clasificación de algunas veredas, donde no se tuvo en cuenta los criterios como las condiciones de acceso y la distancia real entre casas, generó desequilibrio en la carga laboral y dificultades para cumplimiento de la meta de encuentros en el hogar realizados para las AE encargadas de las veredas clasificadas como rurales, pero con características de ruralidad dispersa. A continuación, algunos ejemplos de cómo se vivió esta situación desde el talento humano:

El corregimiento sería no rural si no disperso ¿por qué? Porque hay familias que viven tan lejos, son muy lejanas las casas y demoras tú a veces hasta media hora, 45 minutos para tú llegar a ese hogar, a veces estamos de punta a punta, yo puedo tener el lunes tres familias, tres encuentros en el hogar, pero resulta que para desplazarme de una casa a otra yo demoro hasta 40 minutos (Entrevista Profesional pedagógica, diciembre 2020).

Rural, pero en sí eso es rural disperso, sólo que eso lo pusieron como rural porque la vereda se llamaba Lejanías y uno se demoraba 5 horas para llegar cuando la carretera estaba buena, cuando la carretera está mala uno todo el día viajando. (...) Siendo sincera, hubieron (sic.) veces que de 20 encuentros apenas alcancé a realizar 11 encuentros, porque llegábamos, la familia no estaba, había familias que no lo recibían a uno, como había familias

que lo esperaban a uno que le guardaban almuerzo, comida, muy atentas. (Entrevista AE, noviembre 2020)

Además de tener repercusiones sobre el desempeño de las AE, las fallas en la clasificación de las veredas también afectan a las familias, especialmente en los encuentros grupales, a los que asistir representaba un esfuerzo representativo para ellas. Por ejemplo, uno de los casos expuestos en el componente cualitativo, es el de una vereda clasificada como rural, pero con característica de ruralidad dispersa se encontraban familias que tenían que realizar recorridos de tres horas por trayecto para llegar al encuentro grupal, estar entre tres y cuatro horas en el encuentro y luego devolverse a su casa.

En conclusión, el ajuste de las relaciones técnicas del rediseño del servicio DIMF representó un avance en la estructuración de un servicio pensado desde las características de la ruralidad y la ruralidad dispersa en el país al plantear formas de operación diferenciadas para cada tipo de zona. Sin embargo, resulta indispensable que se tenga una definición clara de qué es ruralidad y qué es la ruralidad dispersa que responda a las condiciones reales de las vías de acceso, medios de transporte disponibles, distancia entre hogares, entre otras, de las zonas de intervención.

4.2.1.5 Orientaciones pedagógicas

En concordancia con las recomendaciones de la evaluación realizada a la Modalidad familiar en 2016, que sugería que el diseño de las metodologías y materiales pedagógicos estuviera definido por el ICBF y no por las EAS (CNC, 2016), una de las hipótesis del rediseño fue: el servicio DIMF requiere de materiales estructurados para el acompañamiento a las familias en los encuentros en el hogar y encuentros grupales que, si bien permite adaptación en contexto, marcan una hoja de ruta y unas metas por grupo y por familia.

Como se mencionó en la Descripción del servicio evaluado, como parte del marco pedagógico del rediseño se definieron 16 prácticas (ver Tabla 1) que trazan el camino con las familias con una intencionalidad y direccionalidad de acuerdo con una planeación producto de una clara caracterización. Estas prácticas son entendidas como la *“brújula que orienta la apuesta de acompañamiento con cada familia beneficiaria del servicio y con los grupos de familias de cada Unidad de Atención y están relacionadas con la cotidianidad de las familias y con los procesos estratégicos que se pueden impulsar en el viaje para favorecer el desarrollo de las niñas y los niños desde la gestación”*. (Fondo Colombia en Paz, 2019)

Desde la perspectiva del talento humano, las 16 prácticas son percibidas de manera positiva como una guía que les permite organizar el trabajo con las familias, niñas, niños y mujeres gestantes, direccionar cada encuentro y potenciar prácticas y acciones ya existentes en las familias. Así las cosas:

Las prácticas fueron también un punto fundamental, ¿por qué?, porque las prácticas estaban más aterrizadas a la realidad de nuestros territorios, estaban más contextualizadas a las

necesidades de las familias, lo que vivimos actualmente y estaba muy bien estructurada para que las familias recibieran el acompañamiento que necesitaban, con la pertinencia que se necesitaba. (Entrevista Coordinadora pedagógica, diciembre 2020)

Con relación a las prácticas, la verdad, fueron muy chévere. Con estas experiencias, muchas veces, al momento de realizar la planeación para una práctica nos dábamos cuenta de que estábamos mezclando, por decirlo así, dos o tres prácticas a la vez, porque una va de la mano con la otra, una argumenta a la otra y una complementa a la otra. Desde mi punto de vista esas prácticas están bien estructuradas, como le digo, una apoya a la otra. Un ejemplo muy puntual sería el caso de un encuentro en el que acompañé a una Agente educativa, ella trabajó la práctica del lavado de manos y la articuló directamente con la práctica del juego ¿cierto? Entonces uno veía que se podían abordar varias prácticas en una sola planeación, en un solo encuentro. Fue muy chévere trabajar con esas prácticas. (Grupo focal talento humano, diciembre 2020)

Al mismo tiempo, desde el talento humano se evidencia que, además de la apropiación del sentido de las prácticas, estas permitieron que el talento humano potenciara sus propias capacidades para caracterizar y diseñar experiencias de manera creativa respondiendo al contexto, capacidades y necesidades de cada familia.

Lo bueno de esas prácticas es que, por ejemplo, si tenemos una práctica de salud, se enlaza también con la pedagogía porque no se hace nada claro, como por ejemplo una enfermera va a llevar una capacitación o va a llevar una estrategia con las enfermedades prevalentes. Por ejemplo, ella no va a ir con una cartelera plana y va a decir, ojo con esto, la IRA, la diarrea, esto y esto se previene hirviendo el agua, que bañe al niño, no, esa no es la manera. La manera en que ella va a enseñarles eso es buscar una estrategia distinta, distinta para llevar eso, va a fortalecer por ejemplo la diarrea, para evitar que de la diarrea, ella lleva su temática, vamos hacer una receta, vamos hacer una tortilla, un puré de mango o vamos hacer algo, ella va a enseñar cómo va hacer eso, se lava el mango, (...) es como uno hacerlo para que ellos vean cómo se hace, no es llevar una cartelera limpia ahí que diga esto y esto, que si usted no lo hace el niño se le enferma no, para nada. (Entrevista Coordinadora pedagógica, noviembre 2020)

En cuanto a la implementación de las prácticas no existe un relato común en el talento humano sobre las más usadas, o con mayor acogida, y las menos implementadas o con menor acogida, ya que hay una alta variabilidad entre las percepciones de las personas entrevistadas en el componente cualitativo. No obstante, en el análisis realizado por la EAS que operó el pilotaje en Antioquia hasta mediados de 2020, Fundación de Atención a la Niñez (FAN), en su informe de Documentación sistemática (2020) se afirma que por parte de las familias hubo acogida de: *“las prácticas de alimentación adecuada a las niñas, los niños y las madres gestantes de acuerdo con las características de su desarrollo (práctica 1), el apoyo a la mujer gestante y en periodo de posparto con los cuidados adecuados, (P. 4); lavarse las manos con agua y jabón en los momentos claves (P. 5); generar espacios para el disfrute del juego, la creación, la exploración y la literatura con niñas y niños desde la gestación (P.13) y vivir interacciones sensibles y acogedoras con niñas y niños desde la gestación (P.14)”*.

En contraste, en el mismo documento se indica que, *“se constataron mayores dificultades en la asimilación de las prácticas: mantener la casa limpia y dar un tratamiento adecuado a las excretas, las aguas residuales y los residuos sólidos (P.6), Proteger a la familia de*

moscas, cucarachas, ratas, zancudos, murciélagos y otros animales que representan un peligro para la salud (P.7), Tomar las medidas adecuadas para tener agua segura para consumo y aseo personal (P.8), Tomar medidas adecuadas para prevenir accidentes en el hogar y su entorno (P.9) y Acompañar la construcción de identidad (P.11)”. A partir de lo anterior se infiere que, desde el análisis aportado por esta EAS, las prácticas relacionadas con las interacciones sensibles, el juego, la exploración y el escape de la rutina tuvieron mayor acogida en las familias que las relacionadas con acciones para tomar medidas adecuadas de prevención de riesgos en el hogar. Llama la atención que en el mismo documento se menciona que otra de las prácticas de más difícil asimilación por parte de las familias fue la de establecimiento de normas y límites (P.12), la cual genera entre los cuidadores de los niños y niñas la sensación de invasión por parte de la AE en la toma de decisiones del hogar. Las acciones asociadas a estas prácticas implican que las familias realicen ejercicios desde un lugar en el que es central el reconocimiento, conocimiento y construcción con las niñas y niños y las mujeres gestantes.

A pesar de la alta variabilidad entre las percepciones del talento humano sobre las prácticas que para ellas y ellos eran las más fáciles o difíciles de trabajar con las familias, fueron consistentes las menciones sobre la Práctica 13. Generar experiencias para el disfrute del juego, la creación, la exploración y la literatura con niñas y niños desde la gestación, como aquella que las AE más trabajaron con las familias. En algunos casos, además de los resultados de la caracterización, esta práctica era trabajada por la motivación personal que tenían las AE de realizar experiencias pedagógicas a partir del juego, el arte y la literatura.

Bueno, por ejemplo, una de las prácticas que yo más trabajaba era la 13. La 13 habla sobre... son como la literatura, el juego... La 13 trata de eso entonces: ¿Qué notaba yo cuando iba donde las familias? Se expresaban de pronto de una manera muy brusca, no compartían tiempo de calidad con los niños porque no jugaban, querían ya como entrar a enseñarles la A, la B, la C, o sea el abecedario, la educación pues en sí, no leían cuentos, no compartían espacios de calidad con ellos entonces como que está esa necesidad, vamos a potencializar eso entonces ¿Qué hacíamos? Realizábamos experiencias por ejemplo de cuentos, poner a la familia a que le leyera un cuento, que realizaran nichos, que crearan juguetes con material reciclable, que salieron a realizar *picnics* o sea llevando la familia al juego, (Entrevista AE, diciembre 2020)

Yo una de las prácticas que más trabajé con las familias fueron las prácticas afectivas, como crear experiencias por medio del juego, porque veía que en mi vereda al principio los papitos como que no eran muy afectivos con los niños. Éramos, eran como que, bueno, aquí está el niño, aquí está el niño, este es el papá, esta es la mamá, y la mamá pa' la cocina, el papá se va pal campo, y el niño se queda ahí encerradito muy poco pues, lo sacaban, yo tengo la fortuna de que en mi vereda hay un parque muy lindo. Y no, ni al parque, ni compartían el juego con los niños, entonces esa fue una de las prácticas que yo más trabajé con mis familias. (Entrevista AE, diciembre 2020)

En cuanto a la **práctica de autoabastecimiento** existe una percepción positiva sobre esta por parte de los actores que la ven como una suerte de *ayuda* para las familias, y como una forma de reforzar el componente comunitario y nutricional. Es decir, desde el talento humano y las EAS se percibe que con la práctica de autoabastecimiento se está ayudando a que familias vulnerables tengan acceso a productos cosechados en las huertas caseras

o a los huevos de las gallinas ponedoras, que fueron las dos principales actividades productivas escogidas por las familias en la práctica de autoabastecimiento.

En palabras de una madre cuidadora, para ella la práctica de autoabastecimiento:

Después del programa ya uno sabía que tenía una huerta y no tenía que ir a comprar, que ya tenía tomatillo, entonces esto también fue una enseñanza que no todo tiene que ser comprado, sino que uno puede cultivar todas esas cosas. Muy buena la enseñanza. En el programa nos dieron gallinas ponedoras, ya dan el huevito, están poniendo ya, están grandes, entonces uno puede criar, puede sembrar, puede, mejor dicho, enseñanzas muy buenas que el programa nos dio. Antes del programa uno no hacía eso, ya con el programa comienza uno a hacer todo eso. (Entrevista Usuaría, diciembre 2020)

Desde el talento humano y los Operadores, como ya se mencionó, la práctica se percibe de manera positiva como una forma de aportar a la seguridad alimentaria de las familias. Las opiniones sobre esta práctica se concentran en ese aspecto, en la ayuda que se da a las familias para su alimentación.

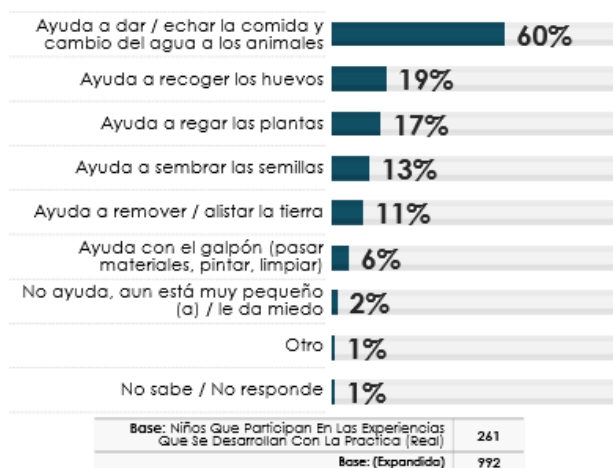
la práctica de autoabastecimiento me parece algo muy, muy bonito, el hecho de enseñarles a las familias a cultivar a tener sus animalitos para beneficio de ellos mismos, me parece que es algo muy bonito. (Entrevista coordinadora pedagógica, noviembre 2020)

abastecimiento que también fue algo que se hizo en el primer contrato de llevarles a las mamás, a las familias unas gallinitas y semillas para sembrar y eso fue un reto que hicimos nosotros acá del talento humano, llevarle eso allá pero eso fue algo que generó en la familia como que ese aprendizaje también de hacer un galpón, de que el niño esté apoderado con sus gallinas y hay que echarle comida y como que la mamá diga ay, ya tengo dos, me voy a comprar otras dos, entonces eso ayuda a que la familia tenga su huevito fresco y eso, entonces eso es algo que se implementa, esa es otra dificultad, cuesta mucho trabajo sí, pero también el trabajo en familia es maravilloso (Entrevista coordinadora pedagógica, diciembre 2020)

me pareció muy pertinente, muchas familias, en su mayoría, estaban muy entusiasmadas con el tema, pues nos mandaban muchas fotos, yo creo que fue el momento en el que más fotos habían de las familias. (Entrevista Operador, diciembre 2020)

Con los datos de la encuesta a usuarios se identificaron diferentes prácticas de autoabastecimiento acordadas entre las familias y los Agentes. En particular, 57% acordó la cría de gallinas ponedoras, 35% la huerta casera, 1% los pollos de engorde y solo el 19% no acordó ninguna práctica, en algunos casos por falta de espacio en las casas o por desconocimiento sobre la práctica. Además, los datos cuantitativos de la encuesta a usuarios indican que en estas tres prácticas hay una alta participación de las niñas y los niños. Por ejemplo, 83% de las familias que ejecutan las gallinas ponedoras manifestaron que los niños(as) participan en esta actividad, mientras que el porcentaje respectivo fue 77% para las familias que ejecutan la huerta casera y 89% para las familias que ejecutan los pollos de engorde. En la Gráfica 11 se pueden contemplar las diferentes formas de participación de las niñas y niños, así como su frecuencia observada. Asimismo, el 92% de los cuidadores reconocen que estas prácticas pueden mejorar las relaciones entre los adultos y los niños y niñas, y el 86% piensa que pueden incentivar las relaciones con los vecinos y otros habitantes de la zona.

Gráfica 11. Participación de las niñas y niños en las actividades de autoabastecimiento



Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a usuarios

En el trabajo de campo cualitativo con el talento humano se pudo profundizar más en el tipo de participación de las niñas y niños y se evidenció que la participación de las niñas y los niños se enmarca, principalmente, en nombrar a las gallinas y a las huertas, en algunos casos también participaron en la construcción de los galpones y las huertas. Así las cosas, es de resaltar que las niñas y los niños se involucraron en el desarrollo de la práctica de autoabastecimiento, pero esta, como ya se ha venido hablando, se percibe como un ejercicio de seguridad alimentaria y apoyo a las familias en el acceso a alimentos, más que como un ejercicio ligado al desarrollo integral de las niñas y niños. Además, en algunos casos con esta práctica se propició la participación de los padres en actividades como la construcción de los galpones.

A continuación, se exponen algunas percepciones sobre la participación de las niñas y niños en la práctica autoabastecimiento:

Bueno, también ha sido significativo porque las familias, este, se integran por ejemplo para construir la huerta o hacer el galpón. Los niños les... se definen responsabilidades, que tienen que echarles el agua a las gallinas, que echarle la comida, que tiene que ir a recoger los huevos. Entonces no lo miran como algo que tienen que hacer sino como algo que les gusta hacer. (Entrevista Coordinadora pedagógica, noviembre 2020)

los niños felices, cuando estaban elaborando el corral para las gallinas, también se involucraron mucho con el papá. Esa experiencia fue única porque los papás se involucraron bastante elaborando el galpón dónde iban a estar las gallinas, los niños criando sus gallinas, dándoles de comer, de beber, limpiándolas, es una experiencia muy bonita (Entrevista AE, noviembre 2020)

me pareció muy pertinente, muchas familias, en su mayoría, estaban muy entusiasmadas con el tema (...) En las prácticas de autoabastecimiento los niños súper contentos, le pusieron nombre a la huerta o nombre a los animalitos, pues, que tenían, a las gallinitas; los niños mandaban fotos cargando las gallinas o sembrando con el papá, la mamá; permitió, pues, como que los niños se entusiasmaron mucho en el proceso y aparte de eso que las familias se involucraran. (Grupo focal talento humano, diciembre 2020)

Eso logró también que vincularan de manera muy creativa a los niños, porque para muchos de ellos no era solo tener la gallinas, sino mandaban videos de los niños alimentando a la gallina, le ponían nombre a la gallina, el galpón se llamaba como el niño quería, decoraron el galpón, hicieron la huerta con espantapájaros, el espantapájaros lo hicieron con las telas que traía el paquete didáctico, consiguieron más telas, fue como un derroche de creatividad alrededor de esa práctica que uno dice, es de las cosas lindas que pasaron en el pilotaje y que se pudieron observar, y las familias se sintieron muy agradecidas (Entrevista Operador, diciembre 2020)

A la par, se debe tener en cuenta que a pesar de que las AE realizaron una caracterización de las familias y coordinaron con ellas para definir si estas iban a tomar las gallinas ponedoras o la huerta, la principal actividad productiva de las personas de los territorios focalizados es la minería, y no las actividades agropecuarias. En ese orden de ideas, se deben contemplar alternativas para que las familias que no tienen conocimientos sobre actividades agrícolas o agropecuaria menores, reciban insumos más acordes a sus usos y costumbres y un acompañamiento al respecto del cuidado y mejores prácticas para las actividades, ya que las Agentes no tienen una formación que les permita hacer un seguimiento a las gallinas y a las huertas y dar recomendaciones sobre su manejo.

Yo digo que dependiendo del territorio, por lo menos hay territorio que la siembra no son útiles, porque hay territorios enlazados con la minería, entonces ahí es perder tiempo, que las mamás hagan su huertica como ellas le llaman, echen su abono, las temperaturas son demasiado altas debido a que la vegetación está devastada por lo de la minería, entonces dicen no profe aquí no nace y es verdad por más que intentaron le hicieron ranchito y todo no nace, por eso se propuso lo de los pollos de engorde, porque es más viable, por lo menos las gallinas hay unas mamás que no saben en qué época se lleva a gallinar, cierto, empiezan a dar su pollito, su huevito, en cambio ya saben el proceso de engorde, primeros días de levante, luego purina de engorde, desparasitarlos y ya, para la ollita o para la venta. (Entrevista Coordinadora pedagógica, diciembre 2020)

4.2.1.6 Encuentros en el hogar

Antes de la declaratoria de la emergencia sanitaria y la suspensión de los servicios presenciales, los equipos de Antioquia y Bolívar lograron realizar algunos encuentros en el hogar que permitieron conocer a las familias, a las niñas, niños y comunidades con las que se continuaría el acompañamiento remoto. Estos eran los espacios en los que las AE y el equipo interdisciplinar podía interactuar con las familias en el lugar en el que vivían.

El 74% de los cuidadores encuestados manifestó haber tenido al menos un encuentro en el hogar con la AE, esto antes de que empezaran a sentirse los efectos de la pandemia en Colombia; y según lo determinado, el porcentaje es mayor para los hogares rurales (78%) y menor para los rurales dispersos (68%). En general, desde que inició la participación en el programa se dio un promedio de 4.2 visitas por usuario, con una duración promedio de 51.2 minutos, con 56.4 minutos en la zona rural dispersa y de 48.5 en la zona rural, se debe tener en cuenta que según el Anexo operativo, para las zonas rurales dispersas los encuentros en el hogar debían tener una duración de 2 horas y en las zonas rurales de 1 hora.

Vale la pena mencionar que algunas de las AE que se vincularon tardíamente al pilotaje, y aquellas que entraron después de mediados de 2020, cuando ya se había declarado la suspensión de la atención presencial debido a la emergencia sanitaria por el Covid-19, no tuvieron la oportunidad de conocer a las familias personalmente, lo cual representa un reto para la generación de empatía y confianza con las familias, especialmente con las niñas y niños.

Por su parte, el 83% de las AE encuestadas afirmó realizar encuentros en el hogar desde el inicio de sus labores en el servicio. El porcentaje restante corresponde al talento humano que se vinculó al servicio durante la pandemia cuando el acompañamiento operaba de manera remota. Las Agentes encuestadas reportan un promedio de 4.2 encuentros en el hogar al día. Para las Agentes que se desempeñan en zona rural el promedio diario es de 4.4 mientras que para aquellas que tienen a su cargo las familias que habitan zonas rurales dispersas el promedio es 4 encuentros al día.

La duración de estos encuentros según lo manifestado por las AE encuestadas es de 78.1 minutos, la duración aumenta para la zona rural dispersa (93.5 minutos) y disminuye en las zonas rurales (65 minutos) en correspondencia con lo establecido en el diseño. El tiempo mínimo reportado de duración es de 20 minutos y el máximo de 180 minutos.

Tabla 11. Tiempo de duración de los encuentros en el hogar

Tiempo promedio del encuentro en minutos	Total	Antioquia	Bolívar	Rural	Rural disperso
Promedio	78,1	81,3	72,9	65	93,5
Mínimo	20	20	60	20	30
Máximo	180	180	120	120	180

Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a AE

Logísticamente, la realización de los encuentros en el hogar implican desplazamientos de las AE desde la cabecera hasta las veredas donde habitan sus usuarios. El tiempo promedio reportado por las Agentes encuestadas para llegar desde la cabecera municipal al hogar más lejano de la unidad de servicio es de 116 minutos. En Antioquia ese tiempo promedio aumenta a 127.4 minutos mientras que en Bolívar disminuye a 98.5 minutos. Para la zona rural el tiempo mínimo promedio es de 15 minutos, mientras que en la zona rural dispersa el mínimo es 40 minutos. El máximo tanto para zona rural como rural dispersa es de 300 minutos. Esto es reflejo del resultado antes expuesto de las pocas diferencias entre las características de las zonas rurales y rurales dispersas. El principal medio de transporte utilizado por las Agentes encuestadas es la moto (68%), un 18% se moviliza principalmente caminando y un 11% en carro.

Tabla 12. Tiempo de desplazamiento entre la cabecera municipal y el hogar más lejano de la UA

Tiempo de desplazamiento en minutos	Total	Antioquia	Bolívar	Rural	Rural disperso
Promedio	116	127,4	98,5	121	109,9

Tiempo de desplazamiento en minutos	Total	Antioquia	Bolívar	Rural	Rural disperso
Mínimo	15	15	20	15	40
Máximo	300	300	300	300	300

Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a AE

Tabla 13. Tiempo de desplazamiento entre la cabecera municipal y el hogar más lejano de la UA (desagregado por municipio)

Tiempo de desplazamiento en minutos	Antioquia				Bolívar	
	El Bagre	Zaragoza	Segovia	Remedios	San Pablo	Santa Rosa
Promedio	118,6	120,8	100	200	93	104,9
Mínimo	30	15	60	120	20	40
Máximo	240	300	180	300	300	300

Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a AE

Tabla 14. Costo de desplazamiento a los hogares visitados en un día

Tiempo de desplazamiento en minutos	Total	Antioquia	Bolívar	Rural	Rural disperso
Promedio	64.294,1	68.333,3	57.769,2	57.095,2	75.923,1
Mínimo	4.000	8.000	4.000	4.000	20.000
Máximo	320.000	150.000	320.000	320.000	150.000

Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a AE

Tabla 15. Costo de desplazamiento a los hogares visitados en un día (desagregado por municipio)

Tiempo de desplazamiento en minutos	Antioquia				Bolívar	
	El Bagre	Zaragoza	Segovia	Remedios	San Pablo	Santa Rosa
Promedio	80.909,1	50.833,3	100.000	46.666,7	77.625	26.000
Mínimo	8.000	30.000	100.000	20.000	4.000	20.000
Máximo	150.000	95.000	100.000	90.000	320.000	30.000

Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a AE

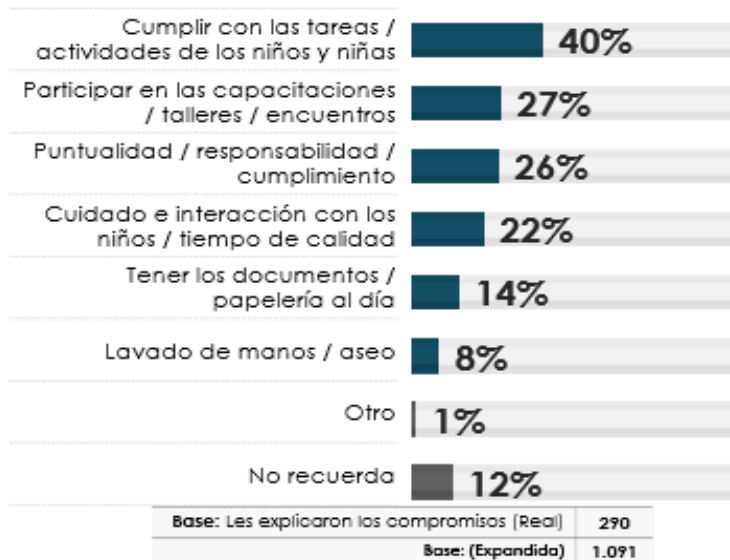
Las experiencias para trabajar con cada familia se definen, como ya se mencionó, a partir de la caracterización y la planeación. Para las familias, el encuentro en el hogar era un espacio en el que se sentían acompañadas, escuchadas y guiadas en el proceso de crianza de sus hijas e hijos, en los que se identificaron potencialidades y necesidades de ellos, y se escuchaban sus dudas e inquietudes. En especial, porque el encuentro no se desarrolló como una entrevista o encuesta, sino como un momento de interacción familiar.

La primera visita de la profe fue excelente, jugando con los niños como para uno aprender pues, es muy bueno porque alguien que sepa le enseña a uno más o menos. Excelente, los

niños contentos, la profe era maravillosa, hacíamos actividades, enseñanzas, cómo debemos alimentar a los niños porque aquí pues se le daban todas las comidas, mucha harina, mucho dulce, mucha cosa, entonces todo eso era como muy bueno, excelente. (Entrevista Usuaría)

Ahora bien, al analizar cuantitativamente características más detalladas de los encuentros se pudo identificar que en el 97% de los casos la AE explicó a l cuidador los compromisos que debía adquirir al participar en el servicio. En la Gráfica 12 se pueden observar los compromisos más reconocidos por los cuidadores. Por otro lado, el 68% de los cuidadores expresó que las Agentes estaban acompañadas por otro profesional, que podía ser un psicólogo, un nutricionista, y en menor medida, un pedagogo. También se pudo identificar que, según los reportes de los cuidadores, en las zonas rurales dispersas el porcentaje de encuentros en el hogar que contaron con el acompañamiento de otro perfil crece al 79%, mientras que en las zonas rurales es de 63%⁵.

Gráfica 12. Compromisos identificados por los cuidadores



Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a usuarios

Con respecto a la participación de los otros profesionales del GT en los encuentros en el hogar, el 76% de las AE encuestadas reporta que son acompañadas por estos muy frecuente y frecuentemente, el 21% que lo hacen ocasionalmente y el 3% raramente. Se reporta mayor frecuencia de acompañamiento de los profesionales por parte de las Agentes en el departamento de Antioquia donde se encuentra el operador FAN (el 91% reporta que el acompañamiento se da muy frecuente y frecuentemente), que de los Agentes en el departamento de Bolívar donde se encuentra el operador Fundación Hogar Juvenil (el 53% reporta que el acompañamiento se da muy frecuente y frecuentemente). Si bien se reporta que todos los miembros del equipo han acompañado los encuentros en el hogar, de los profesionales de los GT, se reporta mayor participación de los profesionales psicosociales

⁵ La diferencia existe también según la institución, ya que para la Fundación de Atención a la Niñez FAN el 75% de los encuentros se dio con ese acompañamiento, mientras que para la Fundación Hogar Juvenil el porcentaje es de 57%.

(95%), seguidos de los profesionales en salud y nutrición (86%) y de los coordinadores pedagógicos (78%).

Gráfica 13. Participación profesionales equipo de atención

	Total	DEPARTAMENTO		ZONA	
		Antioquia	Bolívar	Rural	Rural disperso
Base: ENCUESTADOS QUE RESPONDIERON QUE REALIZÓ ENCUENTROS EN EL HOGAR	38	23	15	21	17
25. ¿Con qué frecuencia asistían y participaban los demás profesionales del equipo de atención en los encuentros en el hogar?					
Muy frecuentemente	16%	26%	-	14%	18%
Frecuentemente	60%	65%	53%	52%	70%
Ocasionalmente	21%	9%	40%	29%	12%
Raramente	3%	-	7%	5%	-
Base: encuestados que respondieron que asisten con alguna frecuencia los profesionales del equipo de atención en los encuentros en el hogar	37	23	14	20	17
26. ¿Qué profesionales de su equipo participaron con usted en los encuentros en el hogar?					
Psicosocial	95%	96%	93%	90%	100%
Profesional en salud/nutrición	86%	96%	71%	80%	94%
Coordinador pedagógico	78%	87%	64%	85%	71%
Auxiliar administrativo	14%	13%	14%	15%	12%

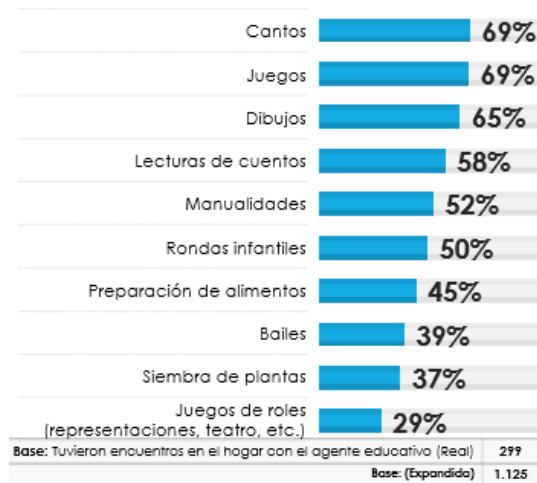
Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a AE

Respecto a las actividades y al nivel de involucramiento de las niñas y niños y sus cuidadores, el 75% de los cuidadores señala que durante el tiempo del encuentro en el hogar la atención de la AE estaba balanceada entre el(la) niño(a) y el(la) cuidador(a), el 17% indica que la atención se enfocó más en el niño o la niña y el 3% en el cuidador⁶. Asimismo, en la Gráfica 14 están señaladas las actividades más recurrentes durante los encuentros. Los cuidadores también expresaron que en el 37% de los casos no solo el niño o niña y el cuidador, sino que toda la familia se involucró en dichas actividades⁷ (ver Gráfica 15).

⁶ El porcentaje restante se distribuye en un 3%, donde la atención se centró más en el agente y un 2%, donde la atención se centraba en las madres gestantes.

⁷ 46% para rurales dispersos y 33% para rurales.

Gráfica 14. Actividades o experiencias realizadas durante el encuentro



Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a usuarios

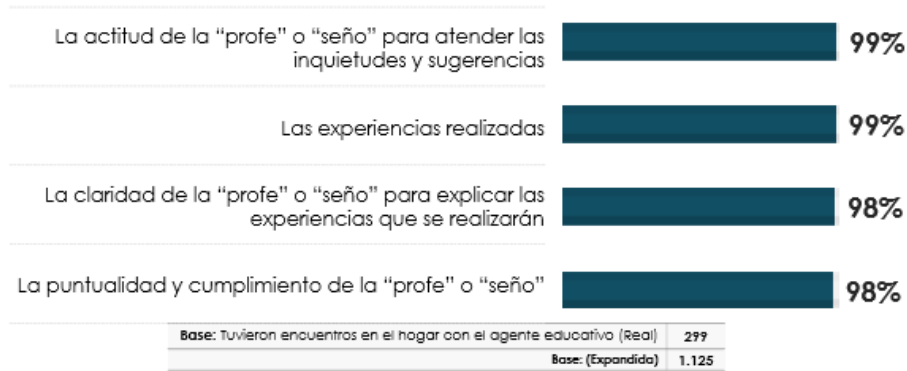
Gráfica 15. Participación de los miembros del hogar en las experiencias y actividades realizadas por la AE en el hogar



Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a usuarios

Finalmente, el 92% de los cuidadores manifestó que en los encuentros podían expresar sus opiniones y percepción sobre los aprendizajes; y el 89% declaró que podían preguntarle a la AE sus inquietudes sobre el cuidado y la crianza de las niñas y los niños. Con esta información se puede inferir que existió un alto nivel de retroalimentación y trabajo conjunto entre los cuidadores y el talento humano. Por esta razón, al analizar la percepción general sobre distintos aspectos de los encuentros se determinó que al menos el 98% de los cuidadores los califica como buenos o muy buenos como se puede observar en la siguiente gráfica.

Gráfica 16. Percepción sobre los encuentros en los hogares



Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a usuarios

En concordancia con la percepción de los cuidadores, para las AE el encuentro en el hogar era un espacio de definición y planeación del trabajo con las familias. El 92% de las Agentes encuestadas expone que se establecía metas trimestrales con las familias de acuerdo con las experiencias realizadas y prácticas acordadas. Algunas de las metas más reportadas por las Agentes en el marco de las encuestas fueron la unión o interacción familiar (34%), la realización de actividades de juego y exploración para las niñas y los niños (21%), la importancia del lavado de manos y la higiene (18%), la autonomía (13%) y el cuidado de las huertas (13%).

En la encuesta, las principales actividades que las AE mencionaron que desarrollaban durante los encuentros en el hogar fueron las rondas infantiles (100%), lecturas de cuentos (100%), juegos (100%), dibujos (97%), manualidades (95%) y cantos (92%). Para el desarrollo de las actividades los Agentes utilizaban diversos materiales, entre ellos elementos del medio como palos, hojas, semillas, papel, temperas, colores y marcadores

Igualmente, el 92% de las AE manifiesta que siempre trataba de variar los espacios y crear ambientes diferentes durante los encuentros y el 70% afirma que siempre incluía a todos los miembros del hogar en las experiencias desarrolladas durante el encuentro. El 100% de las Agentes encuestadas reportan que durante los encuentros en el hogar equilibraban su atención tanto en los padres y cuidadores como en las niñas y niños y, el 95% indica haber logrado mucha confianza con las familias en los encuentros en el hogar. Este último resultado presenta coherencia frente a lo reportado por los cuidadores y presentado anteriormente.

En general las AE califican la actitud de las familias como muy receptivas, tanto al momento de proponerles las experiencias y prácticas a desarrollar (95%), como en la utilización de los materiales sugeridos (89%) y de las metas que se acordaban (82%). Como consecuencia de la interacción, entre algunas Agentes y algunas madres se forjaron lazos de amistad y relaciones cercanas. Las Agentes, se convirtieron en el apoyo emocional de las madres, en esa persona a la que le podían "contar sus cosas", en la persona que las escuchaba. Ahora bien, aunque la mayoría de estas interacciones ocurrían fuera del espacio del encuentro en el hogar, es necesario evaluar la necesidad de que las Agentes tengan herramientas tanto para establecer límites en su relación con las madres y/o cuidadoras y no cargarse emocionalmente, como para brindar un acompañamiento

apropiado a aquellas que estén viviendo situaciones de violencia psicológica, física o frustración. Por ejemplo, en algunos casos:

“Tuve una que se quería quitar la vida, tiene once años, salió embarazada. “Yo me quiero quitar la vida porque mi mamá no me quiere”, “se me acabó la vida”. (inaudible) con la abuelita, hicimos una relación, ya nació el bebé, ya la chica está estudiando, la abuelita se comprometió a ayudarla, la mamá también, nadie la juzga, nadie la señala. Y ¿Qué es lo que nos dice? “profe, gracias. Usted fue la única que se tomó el trabajo de hablarme, porque yo no le quería hablar a nadie. Usted vio y vio hasta que yo le contesté, hasta le contestaba mal, ¿a usted qué le importa?, Esto es un problema mío” y yo ahí. No me voy a dar por vencido. Cuando un día, me volvió a llamar “profe, ya nació el bebé” me mandaron las fotos. Sinceramente se me vinieron las lágrimas. (Entrevista Coordinadora pedagógica, diciembre 2020)

pude decirle a la profe lo que uno quizás acá no puede comentar o hablar, pero con la profe sentí que podía hablar, decirle que mi embarazo fue esto, esto. Yo soy madre soltera entonces yo lucho con mis niños y es maravilloso, esa llamada me encantó porque como que recordar de mis embarazos, me gustó mucho. Con la profe yo me desestresaba en cada llamada. (Entrevista usuaria, diciembre 2020)

yo tengo una mamita que me dice, profe es que yo a usted le hablo como un miembro más de mi hogar. Porque yo con, en particular con esa mamita, pues ella me llama a cualquier hora entonces ya como “profe necesito que me dé un consejo, me está pasando esto y esto”, entonces eso para mí eso son experiencias muy bonitas, uno tiene que valorar. (Entrevista AE, diciembre 2020)

No obstante, no todas las familias tenían la misma receptividad frente a la visita de las AE a sus casas. Tanto por las precauciones frente a la visita de extraños en una zona con alta presencia de grupos armados, como por factores culturales que hacen que algunas familias tengan reservas para hablar sobre las relaciones interpersonales y sus prácticas y acciones que favorecen el desarrollo infantil. Sin embargo, los equipos encontraron diversas estrategias que permitieron traspasar las barreras presentes en el territorio y familias.

Como son familias que habitan por allá, son un poquito temerosas de abrirle los espacios a uno, [teníamos que] involucrarlos a todos y que se dieran cuenta que no solamente nosotros íbamos a observarlos o a estar metidos en la vida de ellos, no, sino que nosotros íbamos era a orientarlos en familia o para hubiera ese mejoramiento, intrafamiliar, que hubiera más unión entre ellos. (Entrevista Coordinadora pedagógica, diciembre 2020)

4.2.1.7 Encuentros grupales

Según lo consignado en la Cartilla de orientaciones metodológicas, los encuentros grupales son *“experiencias conjuntas que van trazando el camino y se tejen en articulación a lo que se vive en cada encuentro en el hogar y responde al recorrido que convoca el plan de acompañamiento grupal”*. (Fondo Colombia en Paz, 2019) Así las cosas, estos encuentros fueron percibidos por el talento humano y las cuidadoras entrevistadas, como el momento de construir experiencias conjuntas entre las familias de las veredas. Su planeación

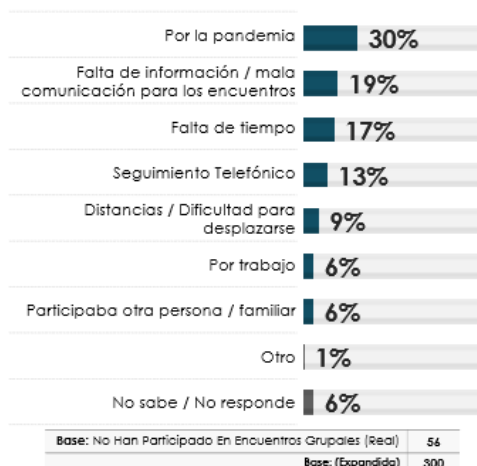
obedecía al análisis de las prácticas trabajadas con cada hogar sobre las cuales se construía el plan de acompañamiento grupal.

Por lo general, los encuentros grupales tenían una duración de entre 3 a 4 horas, donde se realizaban experiencias pedagógicas con las familias, las niñas y los niños en torno a las prácticas priorizadas, se tomaban medidas de talla y peso a los usuarios y se preparaba la olla comunitaria. Este era un espacio, en el que participaba la comunidad y el equipo interdisciplinario.

Llevábamos materiales, témpera, cartulina, colores marcadores para hacerles las actividades con niños y jugar en el momento que yo tenía que responder a mi rol como Agente educativo, y como pedagógica, tenía era que desarrollar el aprendizaje, jugar con los niños ahí en mi rol era ese. Mientras que la profesional de salud psicosocial le explicaba a las familias, dio una charla de todo lo que abarcaba el registro civil de los niños, el que no tenía la vacuna de crecimiento y desarrollo. (...) Mientras que la coordinadora ayudaba en partes y observaba en la realización del área comunitaria cuando la familia hacía el sancocho, alguna ensalada de frutas, lo que la familia escogiera para preparar ese día. (Entrevista AE, noviembre 2020)

Los datos de las encuestas a cuidadores indican que la participación en los encuentros grupales es ligeramente más alta que la de los encuentros en el hogar, ya que el 80% de los informantes manifestó haber participado en estos encuentros⁸. Sin embargo, la frecuencia es menor, ya que, en promedio, las familias participaron en 3.8 encuentros grupales desde que iniciaron su participación en el servicio. Además, la duración promedio fue de 6 horas. En la Gráfica 17 se pueden observar las principales razones dadas por el 20% de los encuestados que no participó en los encuentros grupales.

Gráfica 17. Razones de la no participación en encuentros grupales



Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a usuarios

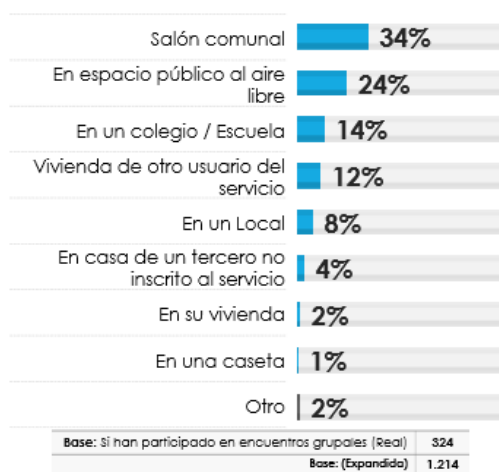
En ese sentido, el 85% de las AE encuestadas reporta haber realizado encuentros grupales antes de la pandemia y quienes reportan no haber llevado a cabo encuentros grupales explican que no estaban vinculados al servicio antes del inicio de la pandemia. En promedio las AE realizaron 5,6 encuentros grupales con sus UA en las zonas rurales y 3,3 en las

⁸ La participación cae el 70% en la zona rural dispersa.

zonas rurales dispersas antes del inicio de la pandemia. El encuentro grupal en zona rural tiene una duración promedio de 3,7 horas mientras que en la zona rural dispersa dura 4,4 horas, según lo manifestado por las AE encuestadas.

En cuanto a la logística de los encuentros, el 34% se realizó en un salón comunal, seguido por un espacio público al aire libre (24%). No obstante, en las zonas rurales dispersas casi la mitad de los cuidadores informó que estos encuentros se hicieron en los salones comunales (48%). Además, en estas zonas rurales dispersas el 75% de los desplazamientos al encuentro se daban caminando, mientras que ese porcentaje cambia a 65% para las zonas rurales. En ambos casos, el segundo medio de transporte más utilizado por las familias era la moto (19% y 32%, respectivamente). Igualmente, teniendo en cuenta los cuidadores de ambas zonas, el tiempo promedio que les tomaba llegar al sitio del encuentro fue de 19.2 minutos, con un costo promedio de \$12,908 pesos⁹ para quienes respondieron que deben gastar dinero en el desplazamiento (34,3% de los cuidadores encuestados). Sin embargo, se identificaron casos donde les costó a los cuidadores 3 horas y \$60,000 pesos llegar al punto de encuentro.

Gráfica 18. Lugar donde se realizó el encuentro



Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a usuarios

Tabla 16. Tiempo de desplazamiento de los cuidadores al lugar del encuentro grupal (en minutos)

Tiempo promedio del desplazamiento al lugar del encuentro grupal en minutos	Total expandido	Antioquia	Bolívar	Rural	Rural disperso
Promedio	19,2	23,6	11,3	17,5	22,8
Mínimo	1	1	1	1	1
Máximo	180	180	120	180	180

Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a usuarios

⁹ Como era de esperarse, el tiempo promedio de desplazamiento fue menor en las zonas rurales (17.5 minutos) en las rurales dispersas (22.8). Asimismo, el costo fue de \$11.024 para la primera y \$16.645 para la segunda.

Tabla 17. Tiempo de desplazamiento de los cuidadores al lugar del encuentro grupal (en minutos) (desagregado por municipio)

Tiempo promedio del desplazamiento al lugar del encuentro grupal en minutos	Antioquia				Bolívar	
	El Bagre	Zaragoza	Segovia	Remedios	San Pablo	Santa Rosa
Promedio	26,3	19,3	5,4	26,6	12,9	9,8
Mínimo	1	1	2	2	1	1
Máximo	180	140	10	180	120	59

Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a usuarios

Tabla 18. Costo del desplazamiento (ida y vuelta) de los cuidadores al lugar del encuentro grupal

Costo promedio del desplazamiento (ida y vuelta) al lugar del encuentro grupal	Total expandido	Antioquia	Bolívar	Rural	Rural disperso
Promedio	12.908,2	14.128,6	10.492,8	11.024,1	16.645,3
Mínimo	1.000	1.000	2.000	1.000	2.000
Máximo	60.000	60.000	50.000	50.000	60.000

Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a usuarios

Tabla 19. Costo del desplazamiento (ida y vuelta) de los cuidadores al lugar del encuentro grupal (desagregado por municipio)

Costo promedio del desplazamiento (ida y vuelta) al lugar del encuentro grupal	Antioquia				Bolívar	
	El Bagre	Zaragoza	Segovia	Remedios	San Pablo	Santa Rosa
Promedio	16.372,6	9.348,9	0	10.000	7.154,8	12.853,4
Mínimo	1.000	2.000	0	10.000	2.000	5.000
Máximo	60.000	40.000	0	10.000	30.000	50.000

Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a usuarios

Estos aspectos fueron indagados igualmente en la encuesta a AE. Para la selección de los lugares para la realización del encuentro grupal el principal criterio tenido en cuenta por las Agentes encuestadas es que fuera central para las familias (72%), pero también buscaron que fuera cómodo para el desarrollo de las experiencias (62%) y que cumpliera con las condiciones de seguridad (56%). El 56% de las Agentes encuestadas realizó el último encuentro grupal en un salón comunal, el 15% en un espacio público al aire libre y el 13% en una escuela o colegio de la zona.

Con respecto al tiempo de desplazamiento para llegar desde la cabecera municipal hasta el lugar del encuentro grupal, las AE encuestadas reportan demorar en promedio 112 minutos. El medio de transporte utilizado con mayor frecuencia para hacer este recorrido, de igual forma que para los cuidadores, es la moto (56%) y caminando (23%). Además,

para las AE que debían gastar dinero para desplazarse ida y vuelta al lugar del encuentro grupal (82%), el gasto promedio fue \$62.938 pesos.

Tabla 20. Tiempo del desplazamiento de las AE al lugar del encuentro grupal (en minutos)

Tiempo de desplazamiento al lugar del encuentro grupal en minutos	Total expandido	Antioquia	Bolívar	Rural	Rural disperso
Promedio	112,4	115,4	107,9	103,2	125,6
Mínimo	10	10	10	10	40
Máximo	300	300	308	308	300

Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a AE

Tabla 21. Tiempo del desplazamiento de las AE al lugar del encuentro grupal (en minutos) (desagregado por municipio)

Tiempo de desplazamiento al lugar del encuentro grupal en minutos	Antioquia				Bolívar	
	El Bagre	Zaragoza	Segovia	Remedios	San Pablo	Santa Rosa
Promedio	100	91,4	180	185	63	152,9
Mínimo	10	20	60	15	10	20
Máximo	240	240	300	300	120	308

Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a AE

Tabla 22. Costo del desplazamiento (ida y vuelta) de las AE al lugar del último encuentro grupal

Costo promedio del desplazamiento (ida y vuelta) al lugar del último encuentro grupal	Total expandido	Antioquia	Bolívar	Rural	Rural disperso
Promedio	62.937,5	71.714,3	46.181,8	56.000	74.500
Mínimo	8.000	8.000	8.000	8.000	30.000
Máximo	162.000	162.000	130.000	162.000	150.000

Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a AE

Tabla 23. Costo del desplazamiento (ida y vuelta) de las AE al lugar del encuentro grupal (desagregado por municipio)

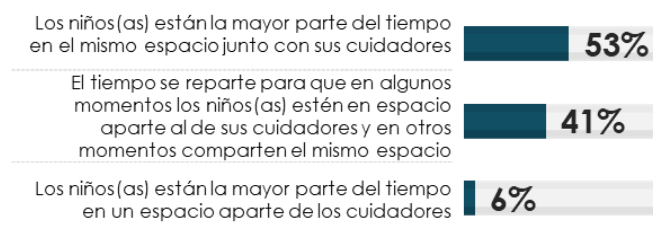
Costo promedio del desplazamiento (ida y vuelta) al lugar del encuentro grupal	Antioquia				Bolívar	
	El Bagre	Zaragoza	Segovia	Remedios	San Pablo	Santa Rosa
Promedio	81.818,2	46.285,7	40.000	121.000	41.000	60.000
Mínimo	10.000	30.000	40.000	80.000	8.000	60.000
Máximo	150.000	64.000	40.000	162.000	130.000	60.000

Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a AE

Según la Cartilla de orientaciones metodológicas, en los encuentros grupales se promoverá la conformación de dos grupos autónomos: de niñas y niños y de adultos cuidadores. En el espacio autónomo con el grupo de niños y niñas buscará que se vivan experiencias pedagógicas en consonancia con los intereses de los participantes y en el espacio autónomo de padres, madres y cuidadores se busca “*motivar y desarrollar una conversación constructiva entre las familias y los guías que desde el diálogo de saberes y la generación de una experiencia educativa se puedan aclarar dudas, orientar procesos e identificar potencialidades colectivas para la protección y el cuidado de la primera infancia*” (Fondo Colombia en Paz, 2019). En coherencia con lo anterior, el 53% de los cuidadores que han participado en estos encuentros manifestó que la mayoría del tiempo las niñas y los niños están en el mismo espacio con los cuidadores, mientras que el 41% informó que se reparten el tiempo en espacios diferentes a los de los cuidadores, y otros compartidos con estos¹⁰. Más allá de esto, en el 86% de los casos la AE organiza actividades para que tanto los niños y las niñas como los cuidadores participen en conjunto.

Gráfica 19. Organización de los encuentros grupales

27. Durante el encuentro grupal, cuáles de las siguientes situaciones suceden con mayor frecuencia:



Base: Si han participado en encuentros grupales (Real)	324
Base: (Expandida)	1.214

Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a usuarios

La información sobre la organización de los encuentros grupales también se exploró a través de las AE. Desde su perspectiva, el 69% afirma que en los encuentros hay unos momentos para que los niños y niñas estén en un espacio aparte de sus cuidadores y en otros compartan el mismo espacio; mientras que el 26% intentan que los niños y niñas compartan el mismo espacio e interactúen con sus cuidadores. En los casos en que se destinan actividades separadas entre cuidadores, niñas y niños, el 79% organiza experiencias de juego, arte, música, lectura de cuentos, baile, entre otros, mientras que el 21% permite que las niñas y los niños jueguen entre ellos mientras una persona los acompaña. Por ejemplo, así se experimentaba el desarrollo de un encuentro grupal:

llegábamos, estábamos todos, dábamos la bienvenida, después hagamos los puntos, después con los padres, después con los adultos... nos íbamos con los niños en otra parte que también tenía un piso y seleccionábamos los stands para realizar con los niños una experiencia de lectura, en una había unos disfraces, en otros tenían colores, en otro espacio tenía libros y así. Ellos disfrutaban de cada uno de los espacios o se quedaba en el que más

¹⁰ Este porcentaje crece a 53% para zonas rurales dispersas, y se reduce a 36% para zonas rurales.

les llamara la atención, ya la Coordinadora se quedaba con las familias realizando una experiencia con las mamás y las enfermeras se quedaban ambas allá. (Entrevista AE, noviembre 2020)

A pesar de que en la Cartilla de orientaciones metodológicas se plantean los momentos de los encuentros grupales: 1. Bienvenida, 2. Crear y conversar, 3. Hagámoslo juntos y 4. ¿Qué nos llevamos? Y ¿En qué quedamos?, donde el segundo momento es el que corresponde a los espacios autónomos mencionados anteriormente, en la información cualitativa se evidencia que la percepción de los actores, incluido el talento humano y las familias, es que los encuentros grupales son un momento para estar en comunidad y compartir en la olla comunitaria,

era súper chévere ver cómo las familias llegaban de tan lejos a un solo punto para interactuar juntas, para interactuar con los Agentes educativos, que era súper chévere verlas cómo llegaban así todas arregladas, todas bonitas y que era chévere. (Entrevista AE, diciembre 2020)

ellos mismos manifestaban que era muy chévere sobre todo por la estrategia de la olla comunitaria, porque para muchos era un compartir muy bonito entre comunidades que normalmente ellos no lo hacían por temas económicos, (...) en cambio al saber de la estrategia, ellos tenían la oportunidad de conversar como comunidad, dialogar, conocerse, compartir, que sobre todo los niños compartieran, interactuaran. (Entrevista Coordinadora pedagógica, diciembre 2020)

excelente porque ahí aprendíamos a convivir, aunque estamos en la vereda, estamos distanciados entonces ya ahí aprendimos como a convivir, a charlar entre nosotros mismos, a hacer actividades y como para uno integrarse más con toda la vereda y aportábamos alguna cosa (Entrevista usuaria, noviembre 2020)

Respecto al rol de los profesionales del GT, en la Tabla 24 se puede observar que las AE reportan la participación en los encuentros grupales de los Coordinadores pedagógicos, los Profesionales en salud y nutrición y los Profesionales psicosociales.

Tabla 24. Porcentaje de AE que reportan la participación del equipo en los encuentros grupales

	Total	Antioqui a	Bolívar	Rural	Rural disperso
Coordinador pedagógico	74%	78%	69%	74%	75%
Profesional en salud/nutrición	87%	87%	88%	87%	88%
Profesional psicosocial	74%	78%	69%	61%	94%

Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a AE

Al inicio de los encuentros, el 97% de las AE reporta que realizan actividades para romper el hielo. Las principales actividades que realizan son rondas (34%), dinámicas (24%) y canciones (21%). Asimismo, el 97% de las Agentes indica que siempre al inicio de los encuentros grupales se recuerdan los objetivos y el 85% que siempre permiten a los participantes hacer comentarios o sugerencias. El 100% dice ser flexibles en las actividades, procurar que los actores participen por igual y el 92% reporta que siempre desarrollan una rutina que involucra a todos los participantes.

Por otro lado, en la encuesta se indagó por los resultados que dejaron estos encuentros en los participantes. El 86% de los cuidadores informó que existe algo que les recuerda las experiencias y enseñanzas adquiridas durante las sesiones. En la Gráfica 20 se puede observar la distribución de estos resultados de los encuentros. Con los datos de la encuesta también se pudo identificar que durante los encuentros grupales efectivamente se realizan ciertas actividades como pesado y tallado de niñas y niños o la medida de la circunferencia de su brazo¹¹. En los casos donde hubo alguna novedad, los profesionales tomaron acciones para mejorar la salud de los niños y niñas, lo que incluye recomendaciones en alimentación balanceada o remisiones a centros de salud, entre otros (ver Gráfica 21).

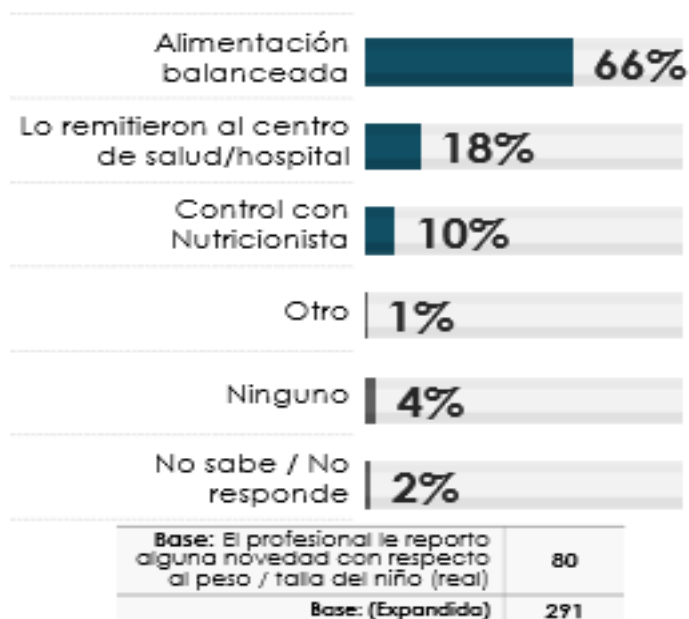
Gráfica 20. Resultados derivados de los encuentros



Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a usuarios

¹¹ La primera se realizó en el 74% de los casos, mientras que la segunda se dio en el 54%.

Gráfica 21. Recomendaciones ante novedades en la salud de niñas y niños



Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a usuarios

Finalmente, así como en el caso de los encuentros en los hogares, el porcentaje de personas que califica los encuentros grupales como buenos o muy buenos es bastante alto. En la Gráfica 22 se expone ese porcentaje de calificación para diferentes aspectos de los encuentros grupales.

Gráfica 22. Percepción sobre los encuentros grupales



Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a usuarios

En concordancia con los resultados expresados por los cuidadores, todas las AE encuestadas afirmaron crear, como resultado de los encuentros, algún producto que les recuerde a los participantes la experiencia vividas. En general estos productos son carteleras (23%), canciones (15%) y la olla comunitaria es también mencionada como uno de los principales productos del encuentro (13%).

Los resultados de las preguntas hechas a las familias usuarias sobre la alimentación brindada durante los encuentros grupales indican que en el 27% de los casos hubo

refrigerio, en el 51% hubo almuerzo a través de una olla comunitaria y en el 22% no hubo ninguna de estas dos opciones de alimentación. Este último porcentaje es mayor para las zonas rurales dispersas (30%) que para las zonas rurales (18%), y menor para los cuidadores de la Fundación Hogar Juvenil que atiende en el departamento de Bolívar (16%) que para los de la Fundación de Atención para la Niñez que atiende a las familias en Antioquia (26%). Además, el 88% de los cuidadores expresaron que los alimentos eran preparados por los mismos cuidadores y mujeres gestantes que participaron del encuentro. Por el contrario, 87% de las Agentes encuestadas reporta que en los encuentros grupales se ofrecía un almuerzo, el 10% indica que se daba un refrigerio y solo el 3% manifestó que no se daba ninguno de los dos.

Desde el componente cualitativo se pudo identificar que la olla comunitaria es un momento central de los encuentros grupales, sobre la cual se debe tener presente que: primero, según lo reportado en las entrevistas al talento humano, en repetidas ocasiones se ausentaban de este espacio las familias que no contaban con los medios para hacer el aporte comunal con el que participaban las familias.

El tema de la olla comunitaria siempre hubo un poquito de dificultades, porque habían muchas veces de que la familia no quería ir porque monetariamente no se podía recibir dinero ¿cierto? Entonces se le pedía a la mamita que llevara una papita, una libra de arroz, lo que pudiera... A veces las familias contábamos de que no tenían, entonces siempre faltaba. (...) para el próximo decían "Sí, yo voy a llevar tal", cosa resulta que la mamita era porque le daba pena o algo, decir y no llevar el próximo encuentro grupal. Entonces nos tocaba ir y trabajar con esas mamitas "mamita, el día de hoy faltó tal entonces vamos a tratar de llevar un poquito más" o nos tocaba a nosotros de nuestro bolsillo poner lo que la mamita no pudo llevar y sin embargo "mamita véngase" y no era capaz de ir. (Entrevista AE, diciembre 2020)

Segundo, el tiempo de preparación ya fuera del sancocho, el arroz o lo que se decidiera preparar, alargaba los encuentros de forma tal que algunos empezaban a las 8 o 9 de la mañana y terminaban a las 12 o 1 de la tarde con menos participantes que a su inicio, y por último algunas madres, AE o personas de la comunidad que habían sido invitadas, debían estar a cargo de la preparación de los alimentos, con lo cual se ausentaban de las actividades o experiencias desarrolladas en el encuentro. Sobre este punto, algunas de las Agentes manifestaron estar conformes con el desarrollo de la actividad de esta forma, pero para otras, la preparación de los alimentos hace que se pierda tiempo de calidad en las experiencias, se concentren esfuerzos en temas logísticos que desgastan al equipo y que las familias se dispersen. Esta es además una de las razones por las que el 13% de las Agentes considera que el tiempo de los encuentros es insuficiente.

otro problemita que teníamos a veces en los encuentros grupales era que... pues, la opción era que las familias llevarán a alguien diferente al grupo, a la Unidad de Atención, para que realizara la olla comunitaria, pues, algún primo, algún familiar, una tía del niño, cualquier cosa. Pero en muchas ocasiones la gente no iba porque ¿a quién le iba a gustar cocinar para un montón de gente? entonces generalmente le tocaba a las madres, ellas mismas involucrarse en la olla comunitaria y eso generaba que el grupo se dispersara, y la olla comunitaria no tenía como un tiempo como para que todas las familias participarán en cocinándola o preparándola, no, la olla comunitaria se hacía entre todo el encuentro grupal,

entonces había un familias que se tenían que dispersar del encuentro grupal para realizar la olla comunitaria. (Grupo focal profesionales del servicio, diciembre 2020)

4.2.1.8 Acompañamiento remoto

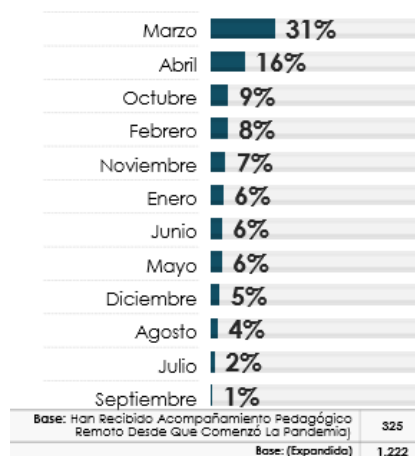
Con la declaratoria de emergencia sanitaria por el COVID-19, el ICBF expide la resolución 3005 de 2020 en la cual se adopta el Anexo para la prestación de los servicios de atención a la primera infancia del ICBF, ante la declaración de emergencia sanitaria establecida por el Gobierno Nacional de Colombia por causa del COVID-19 y en el cual se define la estrategia de acompañamientos remotos en los servicios, incluido el pilotaje. A partir de ese momento los encuentros en el hogar y los encuentros grupales continúan desarrollando las prácticas en el hogar definidas para el pilotaje, ahora a través del acompañamiento por medio de llamadas telefónicas y medios comunitarios y alternativos.

Este cambio en el canal de comunicación y atención implicó diversos retos tanto para el talento humano, como para los usuarios y sus familias que, en su mayoría, dadas las condiciones de las zonas habitadas, tienen problemas con la señal telefónica y la conexión a internet. Esta situación hizo que los equipos del servicio recurrieran a su creatividad y recursividad para mantener el contacto con las familias y estas estrategias fueron planteadas en mesas de trabajo entre el equipo de rediseño y los operadores. Así como para los Operadores mantener, por ejemplo, la práctica de autoabastecimiento y la entrega de la RPP.

cuando yo empecé, inició la pandemia, o sea, fue algo como un choque en ese momento, duro, porque nosotros no sabíamos cómo era que íbamos a trabajar, como íbamos a abordar todo este pilotaje; las cosas se fueron dando en el camino y con el acompañamiento, con la Fundación que estábamos fue muy grato, fue muy bueno, fue muy bonito todo, muy efectivo (minuto 18:23, inaudible) de trabajo, de estrés, de cansancio, pero se lograron cosas muy bonitas, yo pienso que eso fue lo más difícil. (Entrevista coordinadora pedagógica, noviembre 2020)

El 81% de los cuidadores encuestados afirmó haber recibido acompañamiento pedagógico bajo la modalidad remota. La mayoría de los cuidadores empezó a recibir este acompañamiento desde marzo (31%), pero existen algunos casos que empezaron a recibirlo en septiembre del 2020 (1%). Sin embargo, los datos expresan que en las zonas rurales dispersas el porcentaje de cuidadores que recibió ese acompañamiento cae al 72%, frente al 86% de cuidadores en zonas rurales. Ahora bien, con base en los cuidadores que sí recibieron ese acompañamiento pedagógico, se identificó que, en promedio, las sesiones se dieron cada 14.1 días. Los cuidadores reportaban que desde el inicio de su participación en el servicio mantenían contacto remoto con las AE, aún antes de la pandemia, por lo que podría haber una confusión al reportar estrictamente los acompañamientos pedagógicos virtuales.

Gráfica 23. Fecha de recepción del primer acompañamiento pedagógico virtual



Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a usuarios

El 96% de las AE hizo acompañamiento remoto a las familias una vez iniciada la pandemia por COVID-19, este porcentaje aumenta en Antioquia en donde el 100% de las Agentes encuestadas realizó el acompañamiento y disminuye un poco para Bolívar a 89% de Agentes que realizaron acompañamientos remotos a los usuarios del servicio.

En promedio, las AE encuestadas realizan 6,3 acompañamientos remotos en un día. Pero esta cantidad varía mucho entre las dos regiones priorizadas para el piloto y dependiendo del tipo de ruralidad. Mientras que en Antioquia, las Agentes realizan en promedio 5 acompañamientos remotos diarios en Bolívar este número asciende a 8.9. En las zonas rurales por su parte las Agentes realizan en promedio 7.1 acompañamientos remotos al día mientras que en las zonas rurales dispersas se logran hacer 5.1. Los acompañamientos remotos tenían una duración promedio de 21.9 minutos, siendo el tiempo mínimo 15 minutos y el máximo 40 minutos.

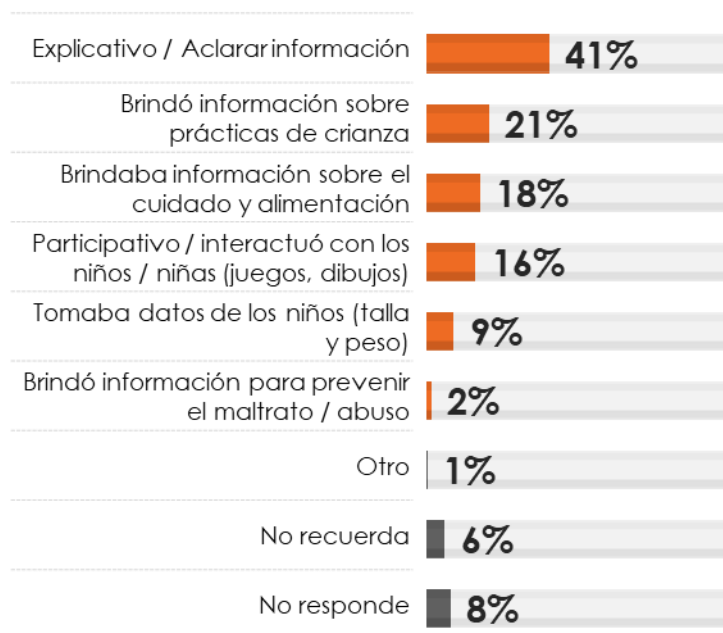
Gráfica 24. Acompañamientos remotos por día

	Total	INSTITUCION		ZONA	
		Antioquia	Bolívar	Rural	Rural disperso
Base: ENCUESTADOS QUE RESPONDIERON QUE REALIZÓ ENCUENTROS EN EL HOGAR	38	23	15	21	17
36. ¿Usted ha realizado acompañamiento telefónico desde que comenzó la pandemia?					
Si	96%	100%	89%	96%	94%
No	4%	-	11%	4%	6%
Base: Encuestados que respondieron que ha realizado acompañamiento telefónico desde que comenzó la pandemia	44	28	16	27	17
38. En promedio, ¿cuántos acompañamientos telefónicos hace en un día?					
Cuántos acompañamientos					
PROMEDIO	6,3	5	8,9	7,1	5,1

Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a AE

En cuanto a los perfiles que participaron en estas sesiones, el 32% de los encuestados dijo que la llamada estuvo acompañada por un segundo profesional, que en la mayoría de los casos se identificaron como un nutricionista (50%) o un psicólogo (53%) y, en menor medida, como pedagogo (39%). Además, el 93% de los cuidadores que estuvieron acompañados por otro profesional sintieron que ese perfil participó activamente de la experiencia, ejecutando diferentes roles que pueden ser observados en la Gráfica 25.

Gráfica 25. Rol del segundo perfil en el acompañamiento remoto



Base: El profesional que acompañó a la profe participó activamente en la experiencia (Real)	92
Base: (Expandida)	367

Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a usuarios

En concordancia con lo anterior, desde los diferentes perfiles se realizaron experiencias por medio remoto, en este caso, con las mujeres gestantes:

Como le comentaba habíamos (sic.) varias gestantes, nos llaman a todas al mismo tiempo, el psicólogo nos orienta sobre, nos orienta sobre lo del embarazo, la enfermera nos decía pues cómo debíamos de hacer cuando tuviéramos los bebés que ya los tuviéramos en los brazos, cómo lactarlos, cómo cargarlos, la posición que debíamos tener, pues para tomarlos de los brazos, cosas que a veces uno por muchos años que uno tenga no tiene la suficiente experiencia (...). Entonces ellos se encargaban de enseñarnos eso, por medio de la llamada, orientarnos sobre eso. (Entrevista usuaria, diciembre 2020)

Al respecto, el 68% de las AE encuestadas indica que los profesionales del GT que acompañan las actividades lo hacen muy frecuente y frecuentemente. Este porcentaje de participación de los profesionales en los acompañamientos remotos aumenta para Antioquia (75%) y disminuye en Bolívar (56%). De nuevo, quienes participan en los acompañamientos remotos son principalmente el profesional en salud y nutrición y el

psicosocial, sin embargo, en estos se han involucrado también los coordinadores pedagógicos.

Si bien para la ejecución del acompañamiento telefónico sí hay apoyo del equipo, el 32% de las Agentes reporta que nunca se realiza la planeación con todo el equipo. Así, un 73% de las AE reporta realizar la planeación individualmente, porcentaje que aumenta a 94% para Agentes del departamento de Bolívar.

Gráfica 26. Planeación acompañamientos remotos

	Total	INSTITUCION		ZONA	
		Fundación de atención a la niñez fan	Fundación hogar juvenil	Rural	Rural disperso
Base: encuestados que respondieron que ha realizado acompañamiento telefónico desde que comenzó la pandemia	44	28	16	27	17
Se realiza entre todo el equipo					
Siempre	32%	36%	25%	30%	35%
A veces	36%	46%	19%	37%	35%
Nunca	32%	18%	56%	33%	29%
Las realiza usted individualmente					
Siempre	73%	61%	94%	63%	88%
A veces	18%	29%	-	26%	6%
Nunca	9%	11%	6%	11%	6%
Sigue una estructura determinada para las llamadas					
Siempre	80%	82%	75%	78%	82%
A veces	18%	14%	25%	22%	12%
Nunca	2%	4%	-	-	6%

Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a AE

Por otro lado, desde la perspectiva de los cuidadores, en la Gráfica 27 se pueden observar las principales experiencias propuestas durante el acompañamiento remoto. Estas experiencias contaron con la participación tanto del cuidador como de la niña o del niño en el 52% de los casos, el cuidador fue el único participante en el 23% y participaron más miembros en el restante 25%. Además, el 78% de los cuidadores sintió que durante estas experiencias el AE equilibraba su atención entre el cuidador y la niña o niño, mientras que el 8% sintió que se concentraban únicamente en las niñas o niños.

Gráfica 27. Experiencias propuestas durante el acompañamiento remoto



Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a usuarios

Uno de los aspectos que puede haberse visto afectado por los acompañamientos remotos es la posibilidad de los cuidadores para interactuar con las AE y resolver sus dudas en un ambiente más familiar. Los datos permiten inferir que este efecto sí tuvo lugar. Por ejemplo, el porcentaje de cuidadores que expresaron haber compartido con las Agentes sus opiniones luego de los encuentros en el hogar fue del 92%, para el **acompañamiento remoto** el porcentaje cae al 78%. Asimismo, el 89% afirmó haber preguntado a la Agente sus inquietudes sobre el cuidado y crianza de la niña o niño al finalizar el encuentro en el hogar. **En el caso del acompañamiento remoto el porcentaje cae al 80%.**

Desde el componente cualitativo se identificó que, para mantener el servicio a pesar de las limitaciones metodológicas y los problemas de conectividad, se recurrió a varias estrategias: primero, se acordaron horas para realizar las llamadas con las familias que tenían celular con señal. Segundo, a las familias con acceso a internet se les llamaba a través de videollamada o se mantenía contacto por WhatsApp y se les enviaban mensajes con las propuestas de la experiencia a desarrollar. Tercero, se mantenía contacto con las familias a través de la radio, el perifoneo o las carteleras en las veredas. Cuarto, en el momento de la entrega de la RPP se entregaba material impreso para que las familias accedieran a las experiencias. En todas las alternativas, las familias hacían llegar a las AE las evidencias del desarrollo de las experiencias y de las interacciones de las niñas, los niños y demás miembros de la familia.

Asimismo, se debe resaltar el rol de los líderes comunitarios como aliados del servicio que han ayudado a mantener el contacto de los equipos interdisciplinarios con las familias en medio de la pandemia:

“Esos acompañamientos alternativos van de la mano de una figura que tal vez no hemos nombrado mucho, pero que ha sido un apoyo esencial en el piloto y son los líderes comunitarios. Los líderes comunitarios son presidentes de Junta de acción comunal, líderes que se reconozcan a pesar de no tener ninguna, cómo te digo, como ningún, bueno, no se necesita ser incluso presidente de Junta de acción comunal, solamente que sea reconocido por las familias como un líder, incluso un líder puede ser hasta un mismo miembro de la Unidad de Atención, un usuario. Entonces esa persona nos sirve como canal de

comunicación para llevar a que los acompañamientos alternativos se realicen con la ayuda de él y él nos brinda su web. Los resultados, o lo que obtenemos de esos acompañamientos alternativos, han estado también direccionados a partir de su momento de cuñas radiales, de cartelera". (Entrevista Coordinadora pedagógica, noviembre 2020)

Con respecto a la interacción con las familias, el 91% de las AE explica que normalmente participan los y las cuidadoras de las niñas y niños, el 75% indica que también participan de los acompañamientos las niñas y niños. No obstante, el contacto remoto tiene sus limitaciones, en especial con niñas y niños menores de 5 años, pero como se dijo, las agentes y los equipos han recurrido a su paciencia y creatividad para mantener a las familias involucradas con el piloto:

En cierta forma ha sido más con las mamás, por cuestión de que hay niños que no hablan, hay niños que cogen el celular y no hablan, les da pena, hay otros niños que tienen apenas meses y cogen el celular para metérselo a la boca. Entonces ha sido duro, pero como he visto esa forma, en partes yo les he pedido videos, yo les he dicho cuando tengan videos, cuando vea al niño haciendo algo, me mandan videos y así yo voy conociendo e interactuando más con el niño. Y yo trato de mandarle videos míos, estamos con un grupo, también como grupo lo hemos hecho, aquí en la zona lo hemos hecho con la coordinadora, la asistente administrativa, hemos hecho videos, mandándole mensajes de aliento, mandándole videos de muchas cosas, como presentándonos por videos a los niños, a la familia. (Entrevista AE)

Así las cosas, más allá de las alternativas utilizadas para mantener el contacto con la familia y la disposición de estas a realizar las experiencias y continuar en el servicio, una de las principales repercusiones del contacto remoto sobre los objetivos del piloto, en torno a la educación inicial es que en estos momentos el contacto entre ellos y las AE está mediado por los adultos de la familia o cuidadores principales. En las llamadas o mensajes la voz protagonista es la de las personas adultas y lo que se muestra, ya sea en fotos, videos o mensajes de voz, es la evidencia que aquellas quieren que llegue al equipo del servicio. Con el acompañamiento remoto existen claras limitaciones para realizar la observación participante a partir de la cual las AE identificaban las experiencias a proponer, y el seguimiento y valoración al desarrollo infantil.

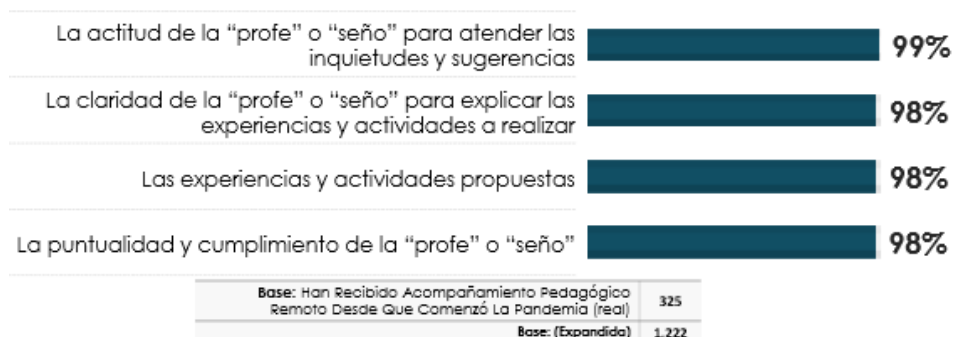
Al final lo que se evidenció es que no hay contacto con los niños, que el contacto es con el adulto, el adulto media y lo voy a poner entre comillas, media la relación con los niños. Al adulto se le explican las actividades que se espera desarrollen en casa, el adulto envía unas fotografías como a manera de evidencia, unos videos o unos audios. (Entrevista Entidades nacionales)

El acompañamiento telefónico está más orientado hacia la familia que hacia el niño mismo ¿no? con los niños se daban cosas en el acompañamiento telefónico y el niño también protagonizaba videos y los mandaba, pero la orientación es claramente a los adultos para generar la experiencia con los niños, no está mal ni bien, sino que así tocó. (Entrevista Entidades nacionales)

La percepción sobre el acompañamiento remoto sigue siendo bastante favorable. En particular, el 95% de los cuidadores afirmó que el tiempo de la llamada fue suficiente para que la AE pudiera realizar todas las actividades propuestas. Además, en la Gráfica 28 se puede observar el porcentaje de encuestados que calificó diferentes aspectos del

acompañamiento remoto como bueno o muy bueno. En todos los casos el porcentaje es igual o mayor al 98%.

Gráfica 28. Percepción sobre el acompañamiento remoto



Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a usuarios

En el formulario se incluyeron también algunas preguntas sobre otros tipos de acompañamiento recibidos por parte del servicio. El 19% de los cuidadores manifestó haber recibido algún tipo de acompañamiento adicional, que pueden observarse de manera desagregada en la Gráfica 29.

Gráfica 29. Tipo de acompañamiento adicional recibido



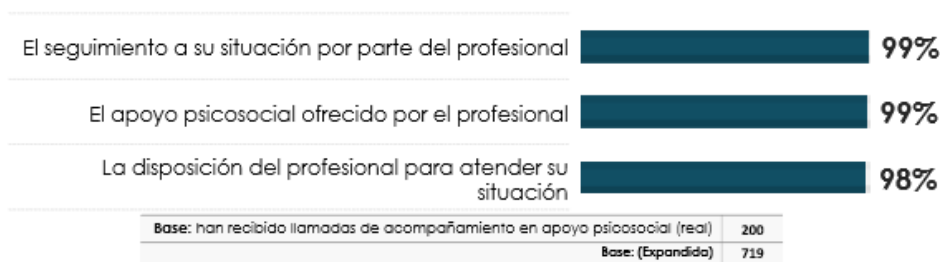
Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a usuarios

Por último, en la encuesta se incluyeron algunas preguntas sobre las llamadas de acompañamiento psicosocial y de seguimiento nutricional. Los resultados indican que el 59% de los cuidadores recibió el primer acompañamiento, mientras que el 53% recibió el segundo¹². En cuanto a la duración, las llamadas de acompañamiento psicosocial tuvieron una duración promedio de 11 minutos, con una duración mínima de 1 minuto y máximo de 50 minutos. Las llamadas de seguimiento nutricional duraron en promedio 7.3 minutos, pero se registraron casos de 1 minuto como mínimo y 15 minutos como máximo. En la Gráfica 30 y Gráfica 31 se puede identificar el porcentaje de cuidadores que calificó estos servicios

¹² Para el caso de las llamadas de acompañamiento psicosocial existe una diferencia por la zona, ya que en zonas rurales el porcentaje que sí las recibió fue del 62%, mientras que en zonas urbanas dispersas fue del 53%. Las llamadas de seguimiento nutricional tuvieron un comportamiento idéntico en cuanto al nivel de ruralidad.

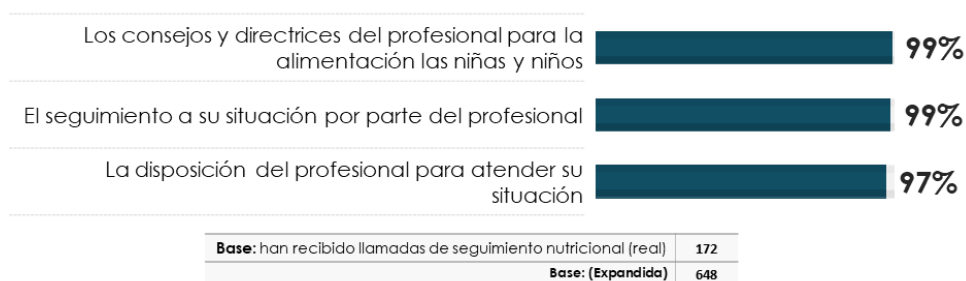
como buenos y muy buenos . Así como en los casos anteriores, la percepción positiva es bastante alta.

Gráfica 30. Percepción sobre las llamadas de apoyo psicosocial



Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a usuarios

Gráfica 31. Percepción sobre las llamadas de seguimiento nutricional



Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a usuarios

4.2.1.9 Coordinadoras pedagógicas

En lo correspondiente a los perfiles del talento humano, una de las hipótesis del rediseño del servicio fue: *3. En la coordinación del servicio, dividir las funciones administrativas de las técnicas permite que el/la coordinadora se enfoque en la planificación y en el acompañamiento y formación de su equipo.* En consecuencia, en la definición del perfil de la Coordinación pedagógica del servicio, tanto el perfil principal como los optativos exigían un nivel académico de profesional, dos en ciencias de la educación y uno en ciencias sociales, y dentro de las habilidades se exigía: *“Creatividad, recursividad e innovación en procesos pedagógicos, Capacidad de trabajo con grupos heterogéneos de niños y niñas con diferentes capacidades y de diversas culturas, Habilidad para el acompañamiento, gestión y trabajo de movilización social y comunitaria, y Conocimiento en planeación de experiencias y diseño de ambientes pedagógicos coherentes con el sentido de la educación inicial”*, entre otras. (ICBF, 2019) Asimismo, entre las actitudes se solicitaba: Liderazgo, coordinación y trabajo en equipo, Compromiso social y con la calidad educativa, y Disposición para el trabajo en equipo.

Como se puede observar, el perfil de Coordinadora pedagógica tiene una orientación hacia las habilidades en procesos pedagógicos, creatividad, trabajo con niñas y niños, liderazgo y movilización social comunitaria. Como complemento, en los GT de la ruralidad se contaría con un Profesional administrativo y en la ruralidad dispersa con dos Técnicos

administrativos, y así materializar la separación entre las funciones técnicas de las administrativas en coordinación.

Según la Cartilla de orientaciones metodológicas el/la Coordinadora pedagógica es la encargada de:

- Liderar y acompañar el equipo del talento humano para el cumplimiento de los propósitos del servicio.
- Liderar el ejercicio de planeación de las estrategias del servicio por cada UA.
- Coordinar y hacer seguimiento a las acciones operativas del servicio.

Lo cual en la práctica se traduce en:

Yo las apoyo en el seguimiento al desarrollo con los niños y niñas, les doy orientaciones metodológicas sobre lo que se debe realizar, que ya se debe realizar, realizarles acompañamiento y seguimiento a los compromisos y a lo que ellas tienen pendientes con ellas mismas y con las familias, brindar los aportes necesarios que necesitan, o sea, toda la información que se requiere, solicitarles a ellas la información para estar al día con todo lo que debemos entregar y con todo lo que debemos para pasar la información que debemos entregar y ayudarles y acompañarlas en las planeaciones para poder llegar a las familias. (Entrevista Coordinadora pedagógica, noviembre 2020)

Teniendo en cuenta la hipótesis sobre la separación de roles pedagógicos y administrativos de las Coordinadoras, uno de los principales hallazgos del componente cualitativo sobre este cambio en el rediseño es que se ha promovido que los coordinadores conozcan a las familias, se involucren más de cerca en las estrategias del servicio y brinden orientaciones metodológicas a los equipos

uno como coordinador sabe de la A a la Z lo de los niños, como coordinador, en cambio en las otras Modalidades son mucha población y el coordinador se vuelve administrativo. El coordinador se vuelve solamente de que necesitamos esto, hay que hacer esto, pero no vive la experiencia con una familia, no vive la experiencia con los encuentros en el hogar, en los encuentros grupales. En cambio, en este piloto el coordinador siempre está en campo, (...) cuando estamos en la normalidad, el coordinador diario está en campo, diario está ejerciendo, diario está mirando, diario está buscando estrategias de cómo llegar. (Entrevista Coordinadora pedagógica, diciembre 2020)

Sin embargo, las Coordinadoras pedagógicas continúan asumiendo ciertas responsabilidades administrativas ligadas a su rol de liderazgo en el equipo:

Había unos instrumentos de planeación, de seguimiento, de monitoreo, pero a la par teníamos que usar lo del ICBF, el sistema de Cuéntame, la planilla de entrega para preparar, los distintos formatos que tradicionalmente ellos utilizan, porque eran la manera como de triangular el servicio. Entonces eso hizo que la carga administrativa, la coordinadora en cierta manera tuviera que estar supervisando cómo era el desarrollo, adicional el tema de la interventoría, entonces eso nos llevó a tener una carga un poco administrativa en las coordinadoras pedagógicas (Entrevista Operador, diciembre 2020).

todo lo que sucede negativo a donde la Cordi, vea Cordi que la familia no contestó, Cordi que íbamos a entregar RPP y había un trancón en la vía y no hemos podido pasar, vea Cordi que el grupo armado apareció en tal parte y no hay paso, todo eso llega donde la Cordi. (Entrevista Coordinadora pedagógica, diciembre 2020)

Además, esta carga administrativa aumentó después de la declaración de la emergencia sanitaria por el COVID-19 y el inicio del trabajo de manera virtual:

Con la pandemia se ha hecho más fuerte, sí, porque mucha gente demandante (...) demasiado todo el día pegado al computador, envíe información, realice trabajos, mande una cosa, pídale las otras, muy demandante. (Entrevista Coordinadora pedagógica, noviembre 2020)

De todas formas, se han generado sinergias entre los Coordinadores pedagógicos y los Profesionales o técnicos administrativos de cada GT, que son la mano derecha de los Coordinadores a la hora de resolver, entre otras cosas, solicitudes de información o la organización de la entrega de las RPP.

“ Que cada grupo territorial tenga un administrativo para mí es magnífico, (...) y no es con una carga de que uno esté en la vereda y de que ¡ay, dios mío! que no aparece esto, que falta esto, que aquí no está la firma, porque son cosas que pasan en el cuadernillo, entonces hay que volver a escanear la asistencia, o que en la articulación de que tal niño, el crecimiento y desarrollo, entonces el Auxiliar administrativo se vuelve la mano derecha del coordinador de todo, porque él se da cuenta ah que salió un niño, de una vez hay que reemplazarlo, pídale póliza y él está ahí, entonces al coordinador en la parte pedagógica no se le pierde el foco”. (Entrevista Coordinadora pedagógica, diciembre 2020)

Desde la perspectiva de una Auxiliar administrativa:

“Ah! sí, ella, por ejemplo, casi siempre cuando se requiere algo, XXXX me escribe a mí o le escribe a ella y yo estoy pendiente de cualquier información y se las envío en cualquier momento, puede ser en la tarde, en la noche, en la mañana, apenas ellos me escriben yo estoy muy atenta. Porque a veces, es algo, pues, que también me parece muy maluco, que siempre pidan las cosas inmediatamente, uno no sabe cómo qué le van a pedir y “necesitamos esto ya” y ahí mismo toca mandarlo, entonces uno tiene que estar muy pendiente de todo eso”. (Grupo focal profesionales del servicio, diciembre 2020)

En conclusión, la separación de labores pedagógicas y administrativas de la Coordinación pedagógica ha permitido que las Coordinadoras ejerzan un liderazgo técnico en la caracterización, planeación e implementación de las estrategias del servicio, acompañando y organizando a todo el equipo interdisciplinario. También se ha promovido que los Coordinadores pedagógicos conozcan a las familias de las UA y se articulen con los y las líderes comunitarios para, en especial en época de pandemia, organizar la entrega de las RPP y el uso de medios comunitarios para la implementación de las estrategias del servicio. No obstante, a pesar de la articulación que han tenido Coordinadores y Auxiliares administrativos, como se mostró anteriormente, se evidencia que los Coordinadores pedagógicos continúan asumiendo cargas administrativas considerables que afectan su labor de liderazgo pedagógico. Se observa también que estas cargas aumentaron después de la declaratoria de emergencia sanitaria, particularmente las solicitudes de información inmediata desde el ICBF y el FCP.

4.2.1.10 Agente educativa (AE)

En el rediseño del servicio DIMF para zonas rurales y rurales dispersas se estipularon dos hipótesis directamente relacionadas con las AE. La primera, sobre la relación técnica AE/usuarios: 2. Tener una relación menor de AE por familia/usuario permite un acompañamiento más centrado y profundo a las familias, los niños y el desarrollo de acciones comunitarias; y la segunda, sobre el perfil profesional de las AE, 4. El perfil del(a) AE incide en la calidad de la planeación e implementación de los encuentros grupales y los encuentros en el hogar, así como en la movilización comunitaria.

En relación con la hipótesis 4, en el Anexo técnico operativo del pilotaje se establece que el perfil de AE corresponde a profesionales en ciencias de la educación para el Perfil principal y el Optativo 1, y Normalista superior o técnico en el área de ciencias de la educación para el Perfil optativo 2. En cuanto a las habilidades se exigían, entre otras: Habilidades de observación y escucha atenta, habilidades sociales y trabajo comunitario, empatía con las niñas y niños, y Creatividad, recursividad e innovación en proceso pedagógicos. Así como actitudes de: Respeto al trabajo con las familias, carisma y gusto para el trabajo con familias, mujeres gestantes, niñas y niños, y vinculación con la comunidad y reconocimiento por la misma por su disposición de trabajo con la niñez y las familias. (ICBF, 2019)

En contraste, como se observa en la Tabla 25, en el servicio DIMF “tradicional” hay tres perfiles optativos de AE y no dos, como en el rediseño. A diferencia del piloto, en el servicio DIMF “tradicional” los perfiles optativos incluyen licenciados y Madres y/o padres comunitarios o AE FAMI en proceso de formación técnica en atención integral a la Primera Infancia.

Tabla 25. Comparación perfiles DIMF vs Rediseño DIMF

DIMF	Perfiles	Rediseño DIMF	Perfiles
AE	Perfil 1. Profesionales en pedagogía infantil, educación preescolar, educación inicial, educación infantil, educación especial, psicopedagogía.	AE	Perfil Principal. Profesional en el área de ciencias de la educación con titulación en educación de primera infancia, educación inicial, educación infantil o educación preescolar en el marco de lo establecido en la resolución 02041 de 2016.
	Perfil optativo 1. Licenciados en otras áreas como: educación artística y cultural, educación física, recreación y deporte. Licenciados en: educación campesina y rural, educación comunitaria, etnoeducación, educación		Perfil optativo 1. Profesional en el área de ciencias de la educación con titulación en Educación especial, Educación comunitaria, Psicopedagogía, básica primaria, artes plásticas, escénicas o musicales o en las áreas de la lingüística y literatura.

DIMF	Perfiles	Rediseño DIMF	Perfiles
	<p>popular, licenciatura en literatura.</p> <p>Perfil 2. Normalista superior con 2 años de experiencia en trabajo pedagógico con Primera Infancia o formación a familias. Técnicos en desarrollo infantil, atención integral a la Primera Infancia, con 2 años de experiencia en trabajo pedagógico con infancia o formación a familias.</p> <p>Perfil 3. Madres y/o padres comunitarios o AE FAMI en proceso de formación técnica en atención integral a la Primera Infancia, con al menos 2 años de experiencia directa en trabajo educativo con infancia.</p>		<p>Perfil optativo 2. Normalista Superior o Técnico en el área de ciencias de la educación con titulación en desarrollo infantil o atención integral a la primera infancia</p>
Auxiliar pedagógico	<p>Perfil 1. Técnicas profesionales, tecnólogos y técnicas laborales relacionadas con la atención a la Primera Infancia.</p> <p>Perfil 2. Normalista superior sin experiencia y/o bachiller con un año de experiencia en trabajo pedagógico con Primera Infancia.</p> <p>Perfil 3. Madres o padres comunitarios o AE con básica primaria y que cuenten con 6 años de experiencia en dicho cargo.</p>	No aplica	No aplica

Fuente: Elaboración propia con base en el Manual operativo de la Modalidad familiar para la atención a la primera infancia del ICBF, 2020 b y el Anexo técnico operativo del piloto, 2019.

Como se observa en la Tabla 25, en el servicio DIMF “tradicional” los equipos cuentan con el perfil de Auxiliar pedagógico, que pueden ser técnicas profesionales, tecnólogos, técnicas laborales, normalistas superiores, bachilleres con un año de experiencia en primera infancia o madres o padres comunitarios con básica primaria que cuenten con 6 años de experiencia en sus cargos. En el servicio DIMF tradicional las AE y las Auxiliares pedagógicas trabajan en duplas por Grupo de Atención (GA), donde cada GA está compuesto por 50 usuarios, divididos en 3 UA que tienen un promedio de 16 a 20 usuarios. (ICBF, 2020 a) Entonces, siguiendo la hipótesis 2, sobre la disminución de la proporción de usuarios por AE, al eliminarse el perfil de Auxiliar pedagógico, las AE responden, cada una, por una UA de 8 a 16 usuarios en la ruralidad dispersa y 16 a 20 en la ruralidad, en lugar de 3 UA con un total de 50 usuarios.

En resumen, el rediseño del servicio DIMF le apuesta a tener AE mejor calificadas atendiendo a un número menor de UA, razón por la cual se elimina el perfil de Auxiliar pedagógico y se reorganizan los GT y los GA del servicio.

Sin embargo, como se vio en el apartado *Selección y contratación del talento humano*, aún cuando en el rediseño se hizo un ajuste a los perfiles con miras a aumentar la calidad del servicio, la remuneración salarial ofrecida en el pilotaje no es atractiva para las profesionales en ciencias de la educación (Perfil principal y perfil 1 Tabla 25), y en ocasiones es menor que en otras modalidades de atención a la primera infancia del ICBF.

El Agente educativo (...) debería ser el rol más importante, (...) a veces pareciera que no logramos reconocer la importancia que tiene el rol del Agente educativo en el desarrollo del servicio, siendo el que más conoce, el que más interactúa con la población beneficiada, quien más tiene posibilidad de relacionarse con ellos. Debería ser el mejor remunerado, debería ser como el más cuidado, como el perfil que uno le pone mucho ojo y está mirando que no se nos salga como del mejor (Entrevista entidades nacionales, diciembre 2020).

A pesar de la baja remuneración, las AE que decidieron continuar en el servicio después de enfrentar las adversidades del territorio, y las dificultades de los acompañamientos remotos, son personas que han demostrado su vocación por la enseñanza en la primera infancia.

“Para mí es un compromiso social con la familia, con la calidad de la educación, el conocimiento. Me gusta explorar con los niños en medios, actividades, juegos, recreación, porque de eso se trata, recrear al niño, alimentar experiencias pedagógicas, capacidades de organizar el entorno con la familia, saberlos comprender y no meterse uno en la familia sólo por mandarlos a que hagan y cambiarles a ellos ya la vida como ellos han estado viviendo. Sino que uno entra es como para reforzarlos, para apoyarlos e irles direccionándoles, perdón la palabra, direccionándoles, como hay que de pronto, jugar el papel importante de acompañamiento hacia los niños, que es muy indispensable aquí, que son los niños” (Entrevista AE).

Según la Cartilla de orientaciones metodológicas, las AE son las encargadas de liderar el proceso de acompañamiento de las niñas, niños, mujeres gestantes y sus familias y comunidades en articulación con otros profesionales y aportar al desarrollo de las acciones operativas del servicio. (Fondo Colombia en Paz, 2019) Así las cosas, a pesar de que las AE ya no cuentan con el apoyo de las Auxiliares pedagógicas, el rediseño del servicio

DIMF contempla el trabajo articulado de todo el equipo interdisciplinar. De esta forma, las niñas, niños y mujeres gestantes están recibiendo acompañamientos diseñados por un equipo interdisciplinar que, al atender un número menor de usuarios por UA, tienen un mayor conocimiento y relación con las familias, en especial, las AE:

“ Ningún Agente educativo va solo, o sea nunca va a hacer un acompañamiento solo, siempre va el Agente educativo, va con la psicóloga, si no va con la coordinadora, si no va con la jefe, si no va con la cordi, siempre va duplas, siempre se va de duplas. Por ejemplo, en el caso del personal pedagógico él apoya toda la población y el Agente educativo, que es el propio por decirlo, así como el dueño de esa unidad, ese Agente educativo nunca va a hacer un encuentro educativo o un encuentro grupal solo, nunca, siempre lleva un apoyo, siempre vamos a la casa o al hogar, la vivienda, siempre en duplas (Entrevista Coordinadora pedagógica, diciembre 2020)

Asimismo, dentro del proceso de acompañamiento a las niñas, niños y mujeres gestantes, en el componente cualitativo de la evaluación se ha evidenciado que la formación de las AE les ha permitido liderar el proceso de caracterización, la priorización de las prácticas a fortalecer con cada usuario/a y sus familias, y la planeación de las experiencias a desarrollar en cada encuentro:

Los encuentros en el hogar (como te venía diciendo) a partir de la caracterización que se había realizado que teníamos en cuenta en las prácticas ¿cierto? Entonces siempre se planeaba, se hacía compañía y uno iba a trabajarlo con la psicóloga. Se reunía con la psicóloga y se realizaba el encuentro con la psicóloga, se planeaba, se planeaba muy bien la experiencia teniendo en cuenta cómo era la familia y sus necesidades y ahí cuando íbamos a la vereda seguíamos la planeación, pero también teniendo en cuenta que la planeación estaba sujeta a cambios (Entrevista AE).

Paralelo al apoyo recibido por el equipo interdisciplinar, las AE también han desarrollado procesos propios de crecimiento personal y profesional en el marco del piloto

En la parte de mi rol como Agente que es que me permite explorar y aprovechar el desarrollo infantil de los niños, las niñas y de la familia, que es donde ahí me da para permitirles que se conozcan, es decir, descubran y desarrollen sus capacidades sin importar los años que tengan los niños. Además, para mí es fundamental desarrollar entre los niños sus competencias, acompañarlos con su intención, crear espacios significativos, saber observar al niño, que desempeños cotidianos realice, es decir, sus saberes previos. (Entrevista AE, noviembre 2020)

saber planear, el saber cómo reconocer las necesidades de la familia, lo que requieren, saber aplicar las prácticas que en estos momentos estamos teniendo en cuenta para la caracterización de digamos la (Inaudible 04:20) y cómo llegar mejor, cómo llevarle mejor esas prácticas de acciones a su cotidianidad para que no sea como, impuestos, sino que sea como algo que ellos puedan aplicar en su vida diaria y que les sirva para digamos el acercamiento afectuoso con los niños, y que sus prácticas de crianza sean como más conscientes. (Entrevista AE, diciembre 2020)

En conclusión, la disminución de la proporción de usuarios por AE, la eliminación del perfil de Auxiliar pedagógico y los ajustes realizados al perfil de las AE han permitido que éstas últimas lideren los procesos de caracterización, priorización, planeación e

implementación de los encuentros en el hogar y los encuentros grupales. Siempre con el acompañamiento de los otros miembros del equipo interdisciplinar que han mostrado cohesión entre las acciones de cada rol.

4.2.1.11 Recursos financieros y costos

Para su operación el servicio establece una canasta para la ruralidad y una canasta para la ruralidad dispersa que define los recursos financieros disponibles y que se calculan a partir de los costos fijos (talento humano, seguro de las niñas y los niños, y dotación no fungible) y variables (alimentación, transporte, y dotación de consumo). La canasta para la ruralidad por cupo tiene un costo por mes de \$254.461 y para la ruralidad dispersa de \$307.515; a lo que deben sumarse rubros de dotación inicial y de alistamiento.

En lo correspondiente a la canasta del pilotaje las apuestas del rediseño estaban organizadas en tres ejes: aumento de costos de gastos operativos, aumento del rubro de talento humano y la financiación de un kit pedagógico (hipótesis 9, 10 y 11).

En lo referente al aumento de los costos de gastos operativos, como ya se mencionó, hubo imprecisiones en la definición de la ruralidad y la ruralidad dispersa que repercutieron negativamente en aspectos que están directamente relacionados con la calidad del servicio, como es el adecuado acceso a las zonas y la entrega oportuna de las RPP. Además de la sobrecarga laboral de las AE encargadas de veredas clasificadas como rurales, pero con características más cercanas a la ruralidad dispersa; y la demanda de tiempo y mayor cantidad de traslados de las familias a los encuentros grupales; sin embargo cuando se analizan los rubros de gasto, si bien es importante reiterar la necesidad de sistematizar la clasificación de ruralidad y ruralidad dispersa, en general se evidencia que efectivamente los hogares rurales dispersos gastaron en promedio \$5.000 mas que los rurales en desplazarse a los lugares de los encuentros grupales; así como también las AE de las unidades rurales dispersas reportan que diariamente en promedio, gastaron \$18.800 mas que las AE de las unidades rurales

Teniendo en cuenta que la focalización de los territorios obedecía a unos criterios determinados, desde los Operadores se expresa que entre los criterios de definición de lo que era la ruralidad y la ruralidad dispersa se pudieron tener en cuenta bases de datos más actualizadas y un cálculo en el tiempo entre veredas que no sólo dimensione el kilometraje, sino también otros factores del terreno que aumentan considerablemente los tiempos y costos de desplazamiento.

esos territorios que se suponen tienen esos requisitos que salen ahí son lo que los documentos y las investigaciones se le llama ruralidad y ruralidad dispersa, que es lo que pasa, que el último documento data del 2014 y eso no tiene las actualizaciones de la movilidad social que pasa en los territorios, sobre todo territorios que como los que integran el enfoque territorial vinculado al acuerdo para la terminación del conflicto. (Entrevista Operador, diciembre 2020)

muchas cosas se plantean a partir del kilometraje, “no, pero esta y esta vereda tiene 7 km de distancia”, pero se desconoce que esos 7 kilómetros de distancia son en trocha, no hay

camino, hay campos minados; entonces, eso es un temor muy grande para nosotros. (Entrevista Operador, diciembre 2020)

Como consecuencia de lo anterior, el gasto operativo del transporte resultó ser percibido como mucho más alto de lo que se había presupuestado. Los cambios en el terreno entre el verano y el invierno, la presencia de grupos armados, retenes y derrumbes son algunos de los factores que hacen parte de la cotidianidad de las zonas focalizadas que aumentaron considerablemente los gastos de transportes.

Hay zonas donde hay que atravesar una cantidad de veredas, el transporte se convierte en un limitante, tanto para el equipo, cuando el equipo tiene que ir a ese terreno, como para llevarla RPP. Entonces, si las quebradas están crecidas, llegan hasta la quebrada número 8 y entonces las RPP tienen que quedarse ahí 2 días, mientras la quebrada baja y después otra vez sube el camión a para seguir las otras 7... 7 ríos o 7 quebradas (...) entonces, la parte de transporte siempre termina siendo como un rompecabezas y no se tiene como esa disponibilidad económica, robusta con la que uno pueda llegar a negociar con los transportadores; entonces, eso también considero yo, que era como una limitante. (Entrevista operador, diciembre 2020)

O sea esa plata por ponerte un ejemplo, (...) tenemos para pagar el transporte de 25.000 pesos y nos cuesta 500.000 pesos, para que veas cual es la diferencia, esa es la diferencia. No es que nos falte un poquito, la diferencia es así de volado, ósea ir a una vereda le cuesta 500.000 pesos al equipo, porque además allá no pasa un bus, entonces el transporte cada vez es más caro y mientras más malo sea el camino, más haya guerrilla o más grupo paramilitares haya, es más costoso. (Entrevista Operador, diciembre 2020)

En cuanto al aumento del rubro para la contratación del talento humano, como ya se mencionó, no hay incentivos para que profesionales se vinculen al servicio ya que los salarios no son competitivos. Las estimaciones fueron más acertadas para los perfiles de convalidación que para los perfiles principales. Los perfiles de convalidación se encontraban en las zonas y los salarios ofrecidos eran atractivos para las personas. Sobre el talento humano vale la pena mencionar que los operadores expresaron que tampoco se contaba con un rubro para la adquisición de prendas de identificación del personal en campo (morral marcado, gorra, camiseta, chaleco). Estos, más que elementos de identificación, son elementos de protección del personal en las zonas con presencia de actores armados.

Por su parte, sobre el paquete didáctico en apartados anteriores se especificaron las consideraciones sobre la forma de entrega establecida. En relación con el presupuesto asignado para este material

El valor que asigna no se refleja con la realidad de los elementos que hay disponibles. Entonces, ellos nos entregan una serie de insumos y nos dicen como que: "Hagan la propuesta", pero en materia económica no alcanza para desarrollar un proyecto pedagógico completo con nuestras familias; entonces, nos toca jugar a los costos y nos toca jugar a los elementos que se relacionen entre sí y tratar de lo posible que puedan contribuir al trabajo con las familias; entonces, creo que el kit pedagógico es una herramienta muy valiosa, que se debe aumentar el valor, para poderle darle sentido al trabajo con nuestras familias. (Entrevista Operador)

En línea con lo anterior, se debe hacer un ajuste presupuestal pensando en las condiciones del territorio, las cotizaciones, según los Operadores, no obedecen a las condiciones de las zonas en las que trabajan. Además de tener en cuenta los aumentos anuales para el talento humano, *“hubo un error y es que la canasta se hizo con 2019 y no tuvimos en cuenta el incremento al 2020. Por ejemplo, en el talento humano, y eso nos generó que talento humano estuviera ganando muy poco”*. (Entrevista entidad nacional)

Para finalizar, sobre la RPP y la práctica de autoabastecimiento se debe tener en cuenta que, a pesar de haber estado diseñadas para que la práctica de autoabastecimiento fuera un complemento a la RPP y las familias que recibieran la práctica de autoabastecimiento recibirían una RPP más pequeña, en la operación del servicio se evidenció que desde la perspectiva de las familias, que en su mayoría son familias vulnerables, el 50% de la RPP era percibido como insuficiente:

la RPP cuando empezamos el 50% de paquete alimentario que propone el ICBF es lo que se da en ese programa, porque el otro 50% es para auto abastecimiento, cierto, entonces ellos están acostumbrados a mirar en televisión, en Facebook el paquete que se da en la Modalidad familiar, paquete que dan ahorita en Institucional, entonces a ellos les llegaba el paquete muy chiquito, ay profe por qué ese paquete tan chiquito, ya empezaron a lo de las gallinas, esto es el compromiso del otro 50% que no se les da en la ración para preparar del RPP. (Entrevista coordinadora pedagógica, diciembre 2020)

la práctica de autoabastecimiento que fue un éxito total, debería para futuro proyectos fortalecerla, sin quitar obviamente el rubro que se tiene estimado para la ración para preparar en este momento. Para estos contratos qué se hizo, estimar un rubro completo entre ración para preparar y práctica de autoabastecimiento y entre las dos estaban divididas *fifty fifty* prácticamente. ¿Qué pasa después de la emergencia sanitaria? como la práctica de autoabastecimiento no se iba a poder implementar en su momento. Entonces esa plata que estaba destinada para la práctica de autoabastecimiento, se destinó para robustecer para la ración para preparar. Entonces se ve la necesidad realmente de que estén las dos, pero que estén las dos completas entonces tener la ración para preparar completa para las familias porque además son familias vulnerables, pero también que tengan la oportunidad de tener su práctica de autoabastecimiento completa desde el inicio del contrato. (Grupo focal Interventoría, diciembre 2020)

4.2.2 Análisis de eficacia

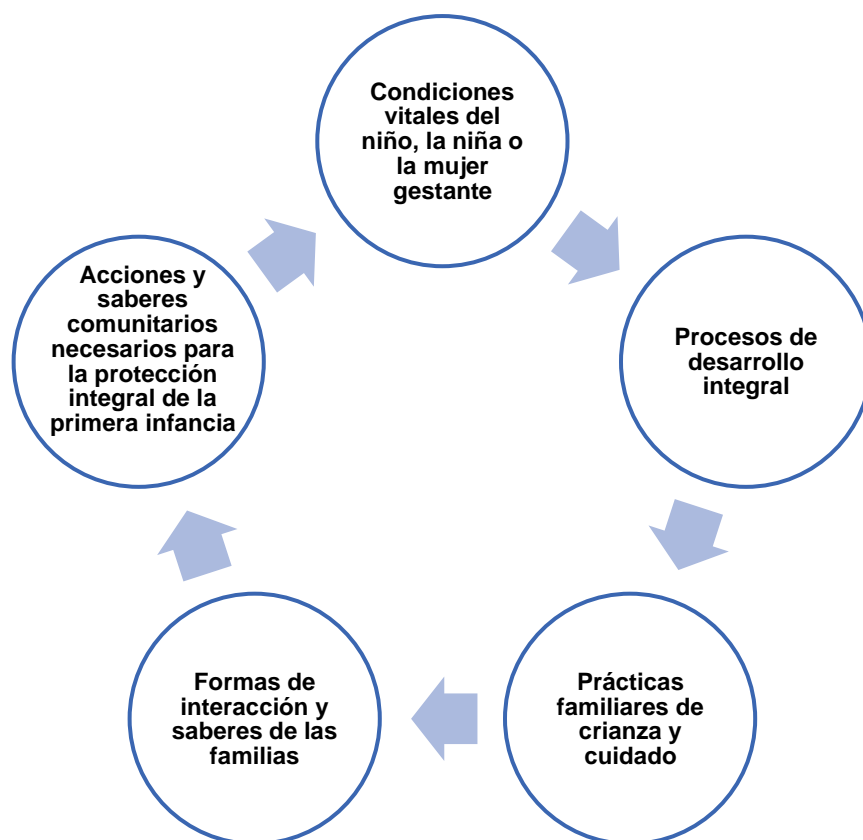
4.2.2.1 Procesos del servicio

Teniendo en cuenta que en los términos de referencia de la evaluación se incluyen preguntas sobre los procesos del piloto en el criterio de Eficacia (6 y 7), en este apartado se presentan los principales resultados relacionados con los procesos del servicio: caracterización, planeación, implementación¹³ y seguimiento. (Fondo Colombia en Paz, 2019)

¹³ La descripción en detalle de los encuentros en el hogar y los encuentros grupales se realizó en los apartados: 4.2.1.6 Encuentros en el hogar y 4.2.1.7 Encuentros grupales

Según la Cartilla de orientaciones metodológicas, el proceso de caracterización tiene como objetivo identificar aspectos de las condiciones, procesos y prácticas familiares (ver Figura 5) que permitirán generar un análisis individual por familia y por cada UA que será el principal insumo para el momento de planeación. (Fondo Colombia en Paz, 2019)

Figura 5. Caracterización



Fuente: Elaboración propia con base en la Cartilla de orientaciones metodológicas, 2019.

La caracterización se realiza a partir de cuatro insumos (Fondo Colombia en Paz, 2019):

- 1. Ficha de caracterización socio – familiar:** instrumento para el registro de la información de los participantes y su núcleo familiar y de las prácticas y acciones clave. Responsabilidad de las AE con el acompañamiento de los profesionales del servicio. Coordinador pedagógico lidera proceso de registro de la información.
- 2. Formato de planeación del primer encuentro en el hogar en el Cuaderno de acompañamiento familiar:** describe las intenciones de este primer encuentro dedicado a la caracterización. Enfocado en las relaciones al interior de la familia y al desarrollo integral de las niñas, niños y mujeres gestantes. Construcción colectiva de todo el equipo del servicio.
- 3. Formato de planeación del primer encuentro grupal en el Cuaderno de acompañamiento grupal:** se enfoca en las relaciones entre familias, las dinámicas, saberes comunitarios y entornos de protección para las niñas, niños y mujeres gestantes. Construcción colectiva de todo el equipo del servicio.

4. Notas relevantes del proceso de caracterización familiar de los Cuadernos de acompañamiento

Como se puede evidenciar, en el proceso de caracterización , todo el equipo interdisciplinario participa en la construcción y diligenciamiento de los insumos de caracterización, aunque la principal responsabilidad recae sobre las AE, particularmente en el diligenciamiento de la Ficha de caracterización socio – familiar. De esta forma, el equipo del servicio tiene la posibilidad de conocer a la familia y el entorno en el que se está desarrollando el niño, la niña o la mujer gestante.

Metodológicamente la caracterización se diseñó como un ejercicio de observación en el que las agentes educativas iban registrando en las fichas y formatos las variables observadas, evitando que el ejercicio se convirtiera en una encuesta.

Se hicieron las fichas para poder orientar un poco la observación de la caracterización. También para que no fuera tan plana, ni fuera una encuesta a la familia, sino que fuera un proceso de observación participante y entonces se combinaron las dos cosas, lo que es la ficha de caracterización socio familiar que recogía los datos generales del estado de salud y situación de los participantes y de las familias; y la caracterización de prácticas de acciones familiares, que al final se decantaron en una sola herramienta (Entrevista Entidades nacionales, diciembre 2020).

yo entraba a hacer la caracterización a la familia y sin necesidad de preguntar yo miraba cómo estaba la familia y así mismo hacía yo el énfasis de llenar, porque uno maneja la Cartilla y aquí tiene uno las prácticas, las 17 y uno iba llenando con solo mirar a la familia. Como le digo, se le facilita a uno más observar que por teléfono, porque hay familias que de pronto, no dicen en realidad como están. (Entrevista AE, noviembre 2020)

No obstante, como lo menciona la AE, la virtualización de los procesos del servicio ha representado un reto metodológico para los equipos del talento humano dado que, como se vio, los insumos de caracterización estaban diseñados para aplicarse de manera presencial a través de la observación participante, con lo cual, el talento humano ha recurrido a las llamadas y videollamadas como herramientas para la realización de la caracterización.

Ya cuando empezó la pandemia, así como quien dice, no volvimos a hacer caracterización porque igual nosotros no vamos a estar en el hogar, no estamos observando la casa, no sabemos cuáles son las condiciones de la casa ni cómo tienen las cosas, porque también hay cosas que hay que dar respuestas desde la observación; entonces esa es como la parte más complicada, digamos, en este momento de entrar a hacer una caracterización con las familias cuando uno no está, digamos, en la casa, sino que ya toca hablar con ellas, tratar de indagar como habladito con ellas por teléfono o por mensajes, pero creo que en este momento una caracterización es un poquito más difícil, pues, no sé, lo veo como un poquito más difícil dado que no tenemos la observación del entorno familiar. (Grupo focal talento humano interdisciplinario, diciembre 2020)

Una vez realizada la caracterización el siguiente proceso es la planeación, en donde se organiza, orienta y estructura el quehacer del talento humano y se materializa en el Plan de acompañamiento familiar y en el Plan de acompañamiento grupal. (Fondo Colombia en Paz, 2019) A partir de la caracterización realizada se deben priorizar las prácticas (Tabla 1)

que se fortalecerán en cada familia de los usuarios identificando *“cuales de las prácticas están en rojo, cuáles en amarillo y cuáles en verde y luego revisar las acciones clave de cada práctica que tienen “no”, es decir que las familias no ejecutan”*. (Fondo Colombia en Paz, 2019)

En este sentido, desde el componente cualitativo se identificó que los resultados de la caracterización son el principal insumo utilizado para la planeación y formulación de los Planes de acompañamiento familiar y grupal. Con lo cual, uno de los hallazgos de este componente es que la caracterización es un insumo eficaz como parte de los procesos del rediseño del servicio DIMF.

Bueno todo inicia desde la caracterización, tú sabes cómo cuáles son digamos como las debilidades de pronto, por decirlo de algún modo, de la familia. Entonces tú ya sabes qué es lo que van a entrar a fortalecer, entonces ya vas a escoger como la práctica adecuada. De acuerdo a la caracterización sabes cuales van a ser las opciones, entonces ya por ende vas a saber cuál es el objetivo que vas a entrar como a defender, como a conseguir. Ya de acuerdo a eso se plantea como tal la planeación en sí, y saber cómo voy a llevar el objetivo, cómo lo voy a materializar de forma digamos divertida, que sea como un juego, que la familia no lo tome como una imposición o como algo muy teórico, sino que ya lo viva o sea que lo experimente. (Entrevista AE, diciembre 2020)

Al principio, como todo proceso nuevo, a algunas AE que venían de trabajar en otros servicios del ICBF les tomó un tiempo adaptarse a los procesos de caracterización y planeación del rediseño, según lo expuesto en las entrevistas.

no tengo porqué mentir, que eso es de lo más duro que me dio a mí: planear. Porque no sabía cómo hacerlo con el tiempo de esa familia. A mí siempre me tocaba hacer una, dos, tres y cuatro evidencias hasta que me saliera bien la planeación y me decía: “Muy bien, sí puedes”. Entonces, son retos que nos pone la vida y son experiencias únicas. (Entrevista AE, diciembre 2020)

Teniendo en cuenta que la priorización es una lectura analítica de realidades que revisa las prácticas, la estructura familiar, la organización de la UA, y toda la información recogida para iniciar la cadena de planeación, (Fondo Colombia en Paz, 2019) se debe resaltar el trabajo articulado que han venido realizando los equipos interdisciplinarios con la planeación y la priorización de las prácticas. Aun cuando al indagar por la actividad que más tiempo le demandaba a las agentes educativas la respuesta más frecuente desde los métodos cualitativos, fue la planeación.

“ Nos reuníamos, a veces poníamos un día a la semana que era lunes hacíamos solo planeación y hacíamos organización de documentos (...) y pasar el día haciendo las planeaciones, la estrategia utilizada o el acompañamiento de los profesionales, digamos, la coordinadora, el psicosocial, la de salud y nutrición siempre estaban atentas a las planeaciones de acuerdo a las prácticas priorizadas (Entrevista AE, noviembre 2020)

según las necesidades de la familia, pues, como los Agentes educativos eran los que más visitaban a las familias, ellos ya veían qué necesidades tenían las familias, qué podían priorizar con ellas, cuándo se debía activar una ruta y ya nos remitían esos casos a nosotros, y ya nosotros nos encargamos de las planeaciones, de activar rutas, de hacer el acompañamiento a las familias dependiendo ciertos casos específicos que había, pues, en cada familia. (Grupo focal profesionales del servicio, diciembre 2020)

Para el caso específico de los GT de la ruralidad, en las entrevistas se destacó el acompañamiento de los Profesionales pedagógicos en los procesos de planeación de las Agentes educativas, fortaleciendo su quehacer pedagógico. Además, ayudando a los Coordinadores pedagógicos que, en los casos que están respondiendo solicitudes administrativas, recurren a estos profesionales como su apoyo pedagógico para diseñar estrategias y acompañar al resto del equipo en la definición de las estrategias metodológicas a abordar con cada familia:

yo organizaba la planeación y primero la daba a conocer a la Profesional pedagógica, y le explicaba el por qué yo iba a trabajar esa planeación con esa familia. Porque yo, planeamos de acuerdo a (sic.) las necesidades de la familia, entonces yo le explicaba entonces ella me decía pues cómo le parecía la planeación, y qué le podría, qué otra actividad o qué otra cosa le podría proponer yo a esa familia y así. (Entrevista AE, diciembre 2020)

el Profesional pedagógico en la modalidad rural es una persona que diario debe tener esa mente explorando y montando ideas, dando ideas de cómo hacer, de cómo llegar, (...) ese Profesional pedagógico se vuelve también la mano derecha para el Coordinador y para todo el equipo, porque como esa persona no está ocupada revisando, por ejemplo, como que el personal esté completo, que los niños no se vaya nadie, o sea que ese Profesional pedagógico está al tanto todo el día para que esa sobre carga él la esté apoyando en la parte pedagógica, como desarrollar una planeación, que estrategias hay en este momento de pandemia. (Entrevista Coordinadora pedagógica, diciembre 2020)

Para cerrar el análisis referente a la planeación, es importante resaltar que tanto los procesos como las orientaciones pedagógicas del rediseño permiten la adaptación de las experiencias a los contextos y situaciones imprevistas. Estos son lo suficientemente claros como para dar un marco, pero lo suficientemente flexibles como para adaptarse a las situaciones. Por ejemplo,

“ En este proceso uno encuentra que la planeación es más flexible, o sea uno se encuentra con momentos específicos, que yo puedo llevar planeado, voy hacer con la familia hoy, vamos a crear un espacio de relajación y voy a llevarle unas telas y les voy a llevar aceite y les voy a llevar mi música y mejor dicho uno lleva esa maleta llena de ideas y tanto en la maleta, como en la cabeza y cuando uno llegó allá, cuando uno llegaba a ejercer la planeación resulta que ese día cae un aguacero, resulta que ese día el espacio se llenó de barro, ese día estaba lloviendo mucho y el piso estaba mojado, las familias no pudieron llegar a tiempo, entonces cuando uno se encuentra con estas cosas uno dice Dios mío, yo como convivo esta evidencia si la planeación me dice que es relajación y yo no tengo nada. Entonces con este piloto, qué pasa, que nosotros podemos voltear eso, bueno, yo traje relajación, pero resulta que vamos a coger barro, vamos a jugar, vamos a escuchar las gotas del aguacero, vamos a caminar en este espacio que está lloviendo, las familias que fueron llegando tarde no hay problema, vamos a seguir, entonces esas cositas, como te cuento, son unas que nos fueron enamorando. (Entrevista Coordinadora pedagógica, diciembre 2020)

Finalmente, el último proceso del servicio es el seguimiento, el cual es una oportunidad para lograr una atención contextualizada y acorde con las particularidades de los participantes. (Fondo Colombia en Paz, 2019) En el rediseño del servicio se realizan tres tipos de seguimiento:

1. Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños desde la gestación: es un ejercicio constante que recoge en diversos momentos lo observado en las interacciones de las niñas, los niños y mujeres gestantes. Lo observado además se reconoce en distintos escenarios (el hogar, los espacios comunitarios, los de encuentro grupal, etc.) y en sus formas de relacionarse con los materiales, con diferentes personas, como sus pares y adultos que le rodean.
2. Seguimiento nutricional: acciones de valoración individual bajo las orientaciones para el aporte nutricional del servicio de DIMF rural y rural disperso.
3. Seguimiento al fortalecimiento de las prácticas familiares y comunitarias: ejercicio auto reflexivo que permita incorporar en las familias una mirada crítica permanente que busque potenciar las relaciones y el ambiente en que se da la crianza y cuidado.

En este caso, al igual que la caracterización, la metodología de seguimiento está diseñada para realizarse a partir de la observación participante, con la guía de las orientaciones del Cuaderno de acompañamiento familiar. Específicamente para el caso del Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños:

porque la cartilla familiar tiene ese espacio del seguimiento y el desarrollo, en donde lo explica, y te dice de qué manera lo vas a hacer (...) Y es como mucho más, más fácil realizar el encuentro, el desarrollo de las niñas y los niños teniendo en cuenta las cosas que da la cartilla. La misma cartilla dice cómo tú vas a elaborar tu crecimiento y desarrollo, tu valoración y seguimiento al desarrollo de las niñas y los niños. (Entrevista AE, diciembre 2020)

como antes de la pandemia se hacía la observación, se observaba al niño y se le ponía alguna actividad de movimiento... A los niños más grandecitos se le ponían lo que eran los escribir para mirarle su, para mirar cómo era su movimiento en lo corporal y ahí mismo se evaluaba a ver si el niño estaba avanzando o estaba un poquito... O estaba bien o estaba bajando de su desarrollo. (Entrevista AE, noviembre 2020)

Así, a partir de los resultados de los seguimientos se establecían compromisos con madres o cuidadoras principales de las niñas o niños. Es de resaltar que los profesionales de los equipos abogaban por el establecimiento de compromisos consensuados con los participantes .

yo... específicamente, yo no le digo a la mamá “no, que para el próximo seguimiento ya el niño debe recoger la ropa”, no, yo le pregunto a la mamá que según donde necesita el estímulo, cuál decidió, y cómo ella hizo para que él fuera como adoptando esa norma dentro de la casa, en mi caso de pronto no le digo “bueno, una norma... vamos a hacer que el niño en una semana recoja el plato”. No, así no lo hago yo, yo le permito a la mamá que a través de su cotidianidad y de lo que vive con el niño ella pueda desarrollar la acción... Pero inicialmente le permito a la mamá que decida cuál es el compromiso que ella va a asumir durante el siguiente... el siguiente llamado o la siguiente orientación al seguimiento al desarrollo. (Grupo focal profesionales del servicio, diciembre 2020)

En el marco de los acompañamientos remotos, las profesionales de los equipos del servicio han recurrido a estrategias de seguimiento alternativas a la observación participante para poder darle continuidad a este proceso del servicio, a pesar de las limitaciones.

Por medio del teléfono indagando y sobre todo tenemos como un, un guión en donde uno ahí discretamente se le hace unas preguntitas a la mamá o al que está haciendo el encuentro con uno, entonces ya uno saca sus conclusiones para realizarle el seguimiento del desarrollo a los niños y a las niñas. (Entrevista AE, diciembre 2020)

Finalmente, sobre los procesos de caracterización, planeación y seguimiento se evidencia que estos están articulados entre sí de manera que cada uno contribuye a la adecuada implementación del servicio DIMF. Además, el talento humano ha mostrado apropiación y compromiso con el desarrollo de los procesos del servicio que se manifiesta en las estrategias adoptadas superar las limitaciones de la virtualidad y continuar realizando los procesos de la manera más fiel posible a lo consignado en la Cartilla de orientaciones metodológicas y en los Cuadernos de acompañamiento familiar.

4.2.2.2 Materiales pedagógicos

Dentro de los materiales pedagógicos del pilotaje se encuentran: la “Cartilla de orientaciones metodológicas del Pilotaje servicio de desarrollo infantil en medio familiar rural y rural disperso”, los Cuadernos de acompañamiento familiar y grupal y el paquete didáctico. Cada uno de estos materiales está diseñado con un propósito específico. La Cartilla de orientaciones metodológicas está diseñada para guiar al talento humano por el viaje que los *“invita a asumir el reto de llegar con acciones claras, oportunas y pertinentes a las familias que viven en contextos rurales y rurales dispersos”* (Fondo Colombia en Paz, 2019), el Cuaderno de acompañamiento familiar el cual maneja todo el equipo interdisciplinario pero también es diligenciado por las familias durante los encuentros con el equipo, el Cuaderno de acompañamiento grupal liderado por la Coordinación pedagógica y el paquete didáctico que son materiales específicos diseñados para dejar con la familia diferenciados para las mujeres gestantes y las familias con bebés menores de tres años, y otro paquete dirigido a niños y niñas entre 3 y 5 años de edad. (Fondo Colombia en Paz, 2019)

En las entrevistas realizadas al talento humano del pilotaje se evidencia que tanto el contenido de la Cartilla de orientaciones metodológicas como el de los Cuadernos de acompañamiento familiar y grupal son percibidos como pertinentes y claros. Sin embargo, sobre el Cuaderno familiar las AE insistieron en la poca practicidad para cargarlo a las visitas y la falta de espacio para el diligenciamiento de los acompañamientos específicos.

¿Y usted se imagina uno diario para la vereda con 20 cartillas en el bolso y aparte de eso llega allá donde uno se hospeda y tiene que coger para donde están, por ejemplo, 4 o 5 familias a 40 minutos a media hora con esas cartillas más el material en el bolso y caminando? (Entrevista AE, diciembre 2020)

la cartilla, en general, estuvo bien diseñada. Lo único que, por decirlo así, le hizo falta fue una parte para el seguimiento de los acompañamientos específicos, porque realmente el espacio para esos acompañamientos era muy corto... entonces habría que ampliarlo un poco más, donde se pueda hacer un análisis... donde el profesional que vaya a hacer el acompañamiento pueda hacer una planeación desde su área... que no interfiera con las planeaciones de las AE. (Grupo focal profesionales del servicio, diciembre 2020)

ha sido la pesadilla mía, los cuadernos, los cuadernillos. De verdad, ha sido muy duro porque en primer lugar me tocó cargarlos, y es difícil cargar 16 cuadernos, porque estamos hablando de un campo que tenemos que caminar demasiado, que, si hay pantano, hay pantano, con un bolso bien pesado, me pareció durísimo. (Entrevista AE, diciembre 2020)

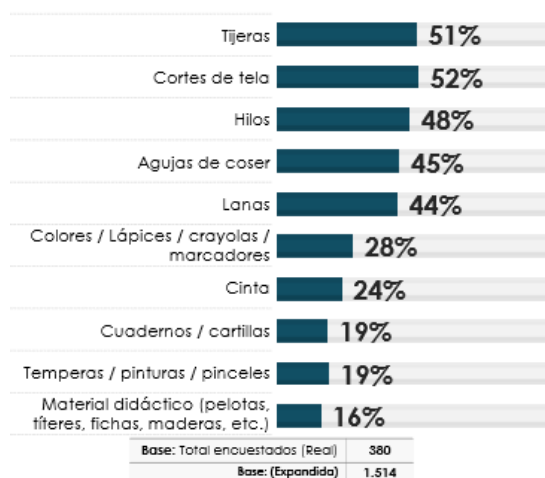
Por su parte, el **paquete didáctico** está compuesto por implementos que las familias puedan conservar y que faciliten el desarrollo de las experiencias pedagógicas en los hogares. Por ejemplo,

la primera vez que nos dieron kit, nos dieron una caja de colores, lapiceros, lápiz, plastilina, recibieron de todo eso en el primer kit que le dieron (...) Después recibieron kits donde les dieron unas velas, como un arbolito de nylon y esas cosas así (...) hacíamos actividades con eso que la profe nos dejaba para los niños con plastilina, pocillitos, plásticos. Allá también les dieron vinilo y todas esas cosas, tijeras y todo eso les dieron. Con los vinilos, paleticas también les dieron con los kits que les daban para pintar las paleticas de todos los colores de los vinilos y todo eso. (Entrevista usuarios, diciembre 2020)

se sienten felices cuando reciben las raciones para preparar, cuando reciben los kits pedagógicos, nos han mandado las fotos, las evidencias, los videos de cómo han hecho cojines, cobijas, muñequitos para los niños, o sea, la forma como ellos se han adaptado y han realizado las experiencias, ha sido algo muy bonito. (Entrevista Coordinadora pedagógica, diciembre 2020)

En la Gráfica 32 se pueden observar los principales materiales pedagógicos recibidos por los cuidadores. Cabe resaltar que todos los cuidadores manifestaron haber recibido al menos uno de los elementos. Además, el 73% manifestó haber recibido las instrucciones para usar correctamente los elementos del kit. Por otro lado, en el 91% de los casos el cuidador recibió algún tipo de libro, cuento o material para juego o exploración del entorno del niño o niña, aunque este porcentaje cae al 86% para las zonas rurales dispersas y al 87% para los cuidadores en Bolívar. Asimismo, el 93% de los cuidadores recibió un cuaderno, lápiz y colores para escribir sobre las experiencias y las prácticas del cuidado. Este último porcentaje cambia también según la ruralidad (96% en zonas rurales y 89% en zonas rurales dispersas) y según la fundación (97% para la Fundación de Atención a la Niñez y 86% para la Fundación Hogar Juvenil).

Gráfica 32. Elementos recibidos como kit pedagógico



Fuente: Cálculos propios con base en la encuesta a usuarios

Así las cosas, se evidencia que los paquetes didácticos entregados proporcionaron materiales pertinentes para que las familias y las AE disfrutaran experiencias tanto en el marco de los encuentros en el hogar, como fuera de ellos. En las entrevistas realizadas a las madres, cuidadoras principales y al talento humano se reafirma la importancia y relevancia que tiene para las familias que las niñas y los niños reciban materiales a partir de los cuales ellos van a poder replicar las experiencias que viven en el encuentro en el hogar, y al mismo tiempo ellos mismos experimentar y explorar con los materiales recibidos de manera autónoma.

“El kit pedagógico a mí me pareció algo muy maravilloso porque eso les facilita a las familias la creación de las experiencias propuestas y porque, o sea, al principio cuando comenzamos, en muchas casa, cierto, uno iba a hacer algo en lo que tenían que recortar entonces nosotros lo teníamos que llevar porque allá no contaban con tijeras, o no contaban con muchos de los materiales que uno proponía para realizar la experiencia, pero ya no, ya así, yo recuerdo mucho que hubo una entrega donde a la familia se les entregó tela y yo todavía aún conservo algunas fotos en donde mamitas me hicieron mochilas pa los niños.” (Entrevista Coordinadora pedagógica, diciembre 2020)

En un principio se había presupuestado que la entrega del paquete didáctico se hiciera progresivamente durante los meses de la atención, pero con el cierre de los servicios presenciales se tomó la decisión de hacer la entrega del paquete completo junto con las raciones para preparar (RPP). Al respecto, la acogida que tuvo el paquete en las familias fue positiva. El 95% de las Agentes reporta en la encuesta que este paquete pedagógico era usado por las familias y cumple con el propósito para el cual fue diseñado. Las razones que exponen para afirmar lo anterior es que se evidenció que las familias utilizaban todos los elementos (42%) y realizaban actividades con los mismos (39%) y también porque las mismas familias enviaban evidencia de esto por medio de fotos y vídeos (31%), como se mostró en los testimonios presentados anteriormente, en los que se evidencia que las y los niños están utilizando los materiales del kit en su cotidianidad. En resumen,

“respecto a los kits y a la RPP... fueron una sorpresa. De cierta manera, tanto para el talento humano como para las familias... la hora de recibir los kits pedagógicos fue una sorpresa, porque vimos que realmente se esforzaron por dar productos de calidad a la familia. Hablo según mi experiencia... he visto otras modalidades en las que los productos no son de muy buena calidad. La sorpresa fue que todos los productos de los kits que se les entregaron a las familias eran de excelente calidad... las familias quedaron muy sorprendidas y muy contentas también... porque estos materiales les servían a ellas para la realización de las experiencias... ya no era necesario que con sus recursos adquirieran materiales para la realización de estas.” (Grupo focal profesionales del servicio, diciembre 2020)

El único cuello de botella referenciado por los Operadores sobre la entrega progresiva del kit pedagógico fue la alta rotación de las familias. Entonces, por ejemplo, una familia recibía el primer kit pensado para sus características (edad del usuario). A la siguiente entrega, esa familia ya no recibía el servicio y la nueva familia a la que se le asignó ese cupo tenía una niña o niño de otra edad que no correspondía con los materiales entregados.

4.2.2.3 Ración para preparar (RPP)

En cuanto a la RPP, los datos de la encuesta indican que el 90% de los cuidadores sí habían recibido estos beneficios, porcentaje que es levemente menor para las zonas rurales dispersas (85%). De los cuidadores que recibieron RPP, el 84% de los cuidadores recuerda haberla recibido en promedio 8,3 veces (el restante 16% no recuerda cuántas veces la recibió). Los datos también indican que en el 80% de los casos los alimentos fueron consumidos por toda la familia, y solo en el 20% fueron consumidos exclusivamente por los niños y niñas¹⁴. Igualmente, respecto a la calidad de estos alimentos, el 93% la calificó como buena o muy buena, el 7% como regular y nadie la calificó como mala o muy mala. Para ese 7%, las principales razones para dar dicha calificación fueron la mala calidad de los productos (50%), el mal estado de los alimentos (25%) y la poca cantidad (34%). Finalmente, el 91% de los cuidadores que recibieron estos beneficios expresaron que esos alimentos les permiten preparar recetas tradicionales de su región.

En términos de calidad y pertinencia la RPP tienen una valoración positiva por parte del talento humano y las familias de los niños y niñas.

“la ración para preparar llegó allá ayudando a muchas familias en pobreza rotunda, a las familias que no tenían de pronto la posibilidad de comprar, digamos así, la cubeta de huevos para darle a los niños en la familia y eso, eso era como una bendición para ellos, porque habían muchísimos alimentos que solventaban lo que ellos no podían conseguir, alimentos que eran necesarios para niños que estaban en desnutrición aguda por la falta de alimentación, porque hay familias que están en pobreza rotunda y no tenían la posibilidad de tener esas comidas o esos alimentos para prepararle a los niños”. (Entrevista Coordinadora pedagógica, diciembre 2020)

me parece bien porque de igual manera, yo a veces... por ejemplo eso es una ayuda para mí, porque, de igual manera me llega esa ayuda y yo esa ayuda yo la aprovecho mucho

¹⁴ En las zonas rurales dispersas el porcentaje crece a 28%.

porque yo hay veces no tengo y ya con eso me desvaro. Entonces muy bien, a mí me parece genial la ayuda. (Entrevista usuaria, diciembre 2020)

En contraste, existen opiniones encontradas sobre la cantidad de los alimentos recibidos, ya que en algunos casos se tiene la percepción de que es poca cantidad.

aumentaría un poquito las raciones en los kits porque ahora que me acuerdo, cuando el programa empezó las raciones de niños de 1 a 5 años, había mamás que estaban inconformes que querían salir del programa porque les estaban dando muy poquitas raciones y pues para las gestantes sí iba un poquito mejor (...) yo no, no me doy de cuenta que le dan a los que tienen niños de 1 a 5 años, si les están dando lo mismo o les cambiaron las raciones ya, entonces cuando empezamos, empecé así, como le digo había mamás inconformes entonces de pronto cambiaría eso, aumentaría un poquito las raciones. (Entrevista usuaria, diciembre 2020)

la RPP lo único que eran quejas de las familias era de la que se le entregaba a los niños de 6 a 11 meses porque la minuta venía muy poquita. Y en lo personal sí, siempre venía poquita entonces la familia por ese lado se quejaba un poquito, que no había la hora de que el niño sintiera que le cambiará la minuta. (Entrevista AE, diciembre 2020)

Sobre la RPP, y también el paquete didáctico, vale la pena mencionar que, debido a las condiciones de acceso a las veredas, los equipos de profesionales del servicio enfrentaron diversos tipos de situaciones en las entregas de las RPP: camionetas hundidas en el barro, días de espera para pasar un río, entre otras.

los complementos se iban por agua, por (inaudible 52:21) entonces nos tocaba ir a la proveedora, cargar el carro, ese carro cómo se dice lo desembarcábamos en el Jhonson, ese Jhonson lo llevaba a Claver, en el puerto allá el carro bueno ya en el carro de aquí a Claver nos íbamos las 8 o 10 personas que íbamos en ese carro. Estando en el propio Claver el carro iba y nos dejaba a nosotros allá en un puesto donde íbamos a dejar los elementos y el carro bajaba al puerto con varias personas, con varias compañeras del mismo equipo a bajar los complementos del Jhonson al carro o sea era muy tedioso. (Entrevista profesional del servicio, noviembre 2020)

4.2.2.4 Percepción de satisfacción de las familias

A continuación, se presentan algunos relatos sobre los cambios percibidos en las familias por parte de algunos de los actores entrevistados. Primero, resalta el reconocimiento de las familias acerca de su papel en el cuidado y crianza de las niñas y los niños que se percibe desde las agentes educativas:

“las familias están tomando la conciencia de que es vital y fundamental intervenir en el desarrollo de los niños y las niñas (...), que desde el hogar se fortalecen los vínculos, se aprende a vivir de una forma más, como más bonita, como más afectuosa, pues si están tomando conciencia de muchas cosas” (Entrevista AE, diciembre 2020).

Desde el talento humano se percibe un impacto positivo de los acompañamientos respecto a la convivencia en el hogar, tanto los encuentros presenciales como los acompañamientos telefónicos lograban a través de las experiencias, generar interacciones significativas entre padres, madres e hijos.

“con el proceso que nosotros hemos llevado y por medio de las prácticas ellos han ido cambiando un poco todo lo relacionado a esto, al trato, al manejo con los niños, ya les hablan, los tratan con más amor, no son como los niños a la deriva, sino que ya son ya más cercanos a los padres, el afecto entre la pareja, entre ellos mismos ha cambiado mucho.” (Entrevista Coordinadora Pedagógica, noviembre 2020).

También se pueden identificar algunos procesos de desarrollo potenciados en los niños y niñas que hacen parte del servicio y se forjó una relación de confianza con los AE.

“al pasar el tiempo ya el niño salía se sentaba al lado mío, quería hacer las experiencias conmigo, ya empezó más a interactuar, a cogerle el hilo a esto” (Entrevista AE, diciembre 2020).

Los integrantes de las familias y adultos principales, igual que los profesionales del servicio, evidenciaron cómo se potenciaban procesos de autonomía e identidad de los niños y niñas que participaron en los encuentros grupales

Frente a la satisfacción de los usuarios del servicio (cuidadores de niñas y niños), se percibe a lo largo de los instrumentos de recolección de información, un sentimiento de agradecimiento generalizado de las comunidades frente a la posibilidad de participación en el servicio.

“esa comunidad no tenía o sea nunca se le había llevado ningún programa, entonces (...) era una comunidad muy agradecida por la oportunidad que se le ha dado de que el proceso de pilotaje llegó allá, son una comunidad cumplida, que está presta a seguir en el proceso” (Entrevista AE, diciembre 2020).

Por parte de las familias, hay una percepción de cambio de comportamientos en los niños y niñas, alrededor de las normas y límites, relacionado con el trabajo de la práctica 12.

“ella antes no... no me hacía caso... pero ahora sí me hace caso. Antes no, no se levantaba y no arreglaba la cama y ahora se levanta, se lava la carita, se cepilla, se baña, se cambia y arregla la cama.” (Usuarios Servicio S. P., 2021)

La percepción positiva de las familias sobre el servicio también se refleja en la disposición a recibir los acompañamientos.

“Esta ayuda para ellos es tan valiosa, que, por lo que ellos se encuentran en el momento en los que aún más lo necesitan, entonces, ellos siempre están siempre disponibles, por ejemplo, recibir la llamada, (...) siempre están atentos.” (Entrevista AE, diciembre 2020).

Otro aspecto para resaltar es la emoción que genera en las familias tener el acompañamiento por parte de las “profes”, muchas familias quieren estar en los acompañamientos, se sienten felices al recibir las raciones para preparar, los kits pedagógicos y participar en las experiencias. Resulta siendo el acompañamiento como un apoyo para las familias, los niños y niñas y los cuidadores

“la familia la ha valorado porque la comunidad de esta zona valora mucho su trabajo, no... no es que tenga mucho acceso a programas del Estado entonces lo que llega al territorio lo valoran y ha sido bueno así.” (Entrevista Coordinadora Pedagógica, diciembre 2020).

“Ellos no sentían que estaba llegando al psicólogo, o el profesor, o el nutricionista, que está investigando de mi estado psicosocial, no, ellos sentían que estaba llegando a alguien que

a quiénes le importaba, sentía que no era niño en la familia que estamos atendiendo, si no que nos interesan todos” (Entrevista AE).

La misma dinámica ha ocurrido con los cuidadores y las familias, quienes participan más activamente en los procesos de desarrollo y aprendizaje de las niñas y niños, se sienten protagonistas y refieren estos aprendizajes al acompañamiento por parte del servicio.

“por una parte me siento orgullosa porque ahora comparto más con mis niños, esa cosa me parece genial, el compartir con mis hijos. Este... ¿qué más? Me siento orgullosa porque ya no me siento como una madre agresiva, sino que más pasible, eso lo aprendí de allá del programa... todo eso me siento orgullosa.” (Entrevista Usuaría, diciembre 2020)

De la misma manera, se han fortalecido prácticas y acciones en la vida cotidiana en las familias que generan experiencias para el disfrute del juego, la exploración y la literatura. Hay actividades que las familias no solían hacer, espacios que antes no compartían y eso genera entusiasmo frente a la participación en el servicio.

“Yo aprendí mucho que todo lo que uno se propone la vida lo puede hacer, aprendí a hacer todo, yo no dibujaba y aprendí a dibujar con ellos, a hacer juegos divertidos con ellos.” (Entrevista Usuaría)

5 Conclusiones

A continuación, se presentan las principales conclusiones de la evaluación a la luz de los criterios de eficiencia y eficacia, así como de las hipótesis del rediseño del servicio DIMF para la ruralidad y la ruralidad dispersa (ver Tabla 3). La información se organizó con base en las preguntas orientadoras de la evaluación incluidas en los términos de referencia en los que para el criterio de eficiencia se incluye, en términos generales, lo referente al talento humano, las estrategias del servicio, y los costos; mientras que para el criterio de eficacia lo referente al alcance y procesos de la operación del servicio. Además se tuvieron en cuenta aspectos relacionados con la aceptabilidad y replicabilidad del servicio

5.1 Eficiencia

Para empezar, en relación con el talento humano, una de las hipótesis planteadas en el rediseño fue que el incidir en la selección del talento humano garantiza tener un mejor punto de partida para la atención verificando interés, motivación, competencias y habilidades personales de los y las candidatas. En la *sección 4.2. 1.1 Selección y contratación del talento humano* se explicaron los ajustes realizados en el proceso para garantizar la incidencia por parte de las entidades involucradas en el rediseño del pilotaje, especialmente lo relacionado con la definición de los perfiles. Sumado a lo ya discutido sobre las dificultades para encontrar los perfiles en las zonas focalizadas, uno de los cuellos de botella identificados por parte de las EAS en el proceso de selección y contratación del talento humano fueron los tiempos de revisión y aprobación de las hojas de vida por parte del Comité operativo del contrato. Para las EAS no era fácil conseguir el personal que cumpliera los requisitos, y cuando conseguían los perfiles optativos había demoras en la revisión y aprobación de las hojas de vida. En este sentido, se deben agilizar los tiempos de revisión y aprobación de las hojas de vida del talento humano para mejorar la eficiencia del proceso de selección y contratación en el servicio.

En cuanto a la inducción del talento humano, desde el rediseño se estableció la hipótesis de que “Detallar las características y metodología del proceso de inducción al talento humano incide en una mejor planeación de las estrategias del servicio”. Como ya se detalló en la *sección 4.2.1.2 Inducción* esta fue valorada muy positivamente por los equipos del servicio porque, a pesar de ser una jornada de trabajo intensa planeada para desarrollarse en 5 días, les permitió acercarse y apropiarse de la apuesta pedagógica del servicio a partir de ejercicios prácticos. La capacitación dotó de confianza, capacidad y autonomía a los Agentes para, a partir de la caracterización, determinar las prácticas a trabajar con los niños y niñas y las experiencias a desarrollar.

En línea con la hipótesis, se debe destacar que en la inducción fue relevante la presencia del MEN, el ICBF, la Consejería Presidencial para la Niñez y la Adolescencia (CPNA), y el Fondo Colombia en Paz (FCP) como líderes técnicos y metodológicos de este espacio. Como lección aprendida se debe tener en cuenta que la inducción genera mayor cohesión en los equipos y conocimiento del contexto cuando se hace por municipios y no por departamento, como fue el caso de Antioquia donde todo el talento humano del departamento se reunió en Medellín para la inducción. Además de que se evitan desplazamientos del talento humano y se ahorran costos de transporte y hospedaje.

Frente a la fase de alistamiento, se destaca la alta participación del talento humano en la focalización donde es de resaltar el rol de liderazgo comunitario de algunas agentes educativas y Coordinadoras pedagógicas, cuyo reconocimiento en las comunidades contribuyó a la generación de confianza con la población para el ingreso a los territorios y la vinculación de las familias. Vale la pena mencionar que en febrero de 2020, cuando ya había culminado la focalización del pilotaje, desde el ICBF se publicó la *Guía para la focalización de usuarios de los servicios de primera infancia*, que establece responsabilidades claras sobre este proceso que son de utilidad para su mejora operativa.

Uno de los ejes centrales del rediseño fue el ajuste de las relaciones técnicas en el servicio DIMF para las zonas rurales y rurales dispersas. Los ajustes, que ya se han descrito en secciones anteriores, disminuyen la relación de usuarios por equipo interdisciplinario y a agentes educativas (AE) con el fin de mejorar la calidad de la atención y tener un acompañamiento más centrado y profundo a las familias, los niños y niñas, y el desarrollo de acciones comunitarias (hipótesis 1 y 2). En la práctica este cambio ha incidido de manera positiva en los procesos de caracterización, planeación y seguimiento que realizan las AE con el acompañamiento de los demás miembros del equipo interdisciplinario, donde las planeaciones son diseñadas acorde con las características de las familias y usuarios. Además, la reducción de la proporción AE/usuario ha permitido que las AE conozcan y empaticen con los usuarios y sus familias, particularmente las que alcanzaron a conocerlos en presencialidad antes de la declaratoria de emergencia sanitaria por el COVID-19 en marzo de 2020.

No obstante, si bien desde el diseño se plantearon adaptaciones al número y frecuencia de las estrategias del servicio con base en el ajuste de las relaciones técnicas y el nivel de ruralidad (rural o rural disperso) de los hogares para mejorar la calidad de la atención, en la práctica se evidenció que veredas clasificadas como rurales tenían características más cercanas a la ruralidad dispersa que a la ruralidad. En estos casos, en los que las veredas

estaban mal clasificadas como rurales y eran rurales dispersas, las AE responsables de estas tenían cargas desiguales que duplicaban su trabajo, lo que dificulta el cumplimiento de las metas de atención.

También se identificó que el Manual operativo y la Guía orientadora para el pilotaje del servicio de educación inicial en zonas rurales y rurales dispersas no son contundentes en la definición de ruralidad y ruralidad dispersa, pues el único referente es la distancia entre viviendas (15 minutos para rural y 45 minutos para rural disperso) y la definición del DANE (ver Figura 4). No se toman en cuenta las distancias entre la cabecera y el hogar más alejado de la UA, el estado de las vías, los medios de transporte disponibles y otros factores como la presencia de grupos armados, entre otros aspectos de seguridad. Entonces, resulta indispensable, para mejorar la eficiencia en la prestación del servicio y el cumplimiento de las metas de atención, que se defina claramente qué se entiende por ruralidad y ruralidad dispersa en el marco del servicio DIMF para zonas rurales y rurales dispersas.

En los resultados también se observó que los encuentros grupales que se alcanzaron a desarrollar de manera presencial fueron percibidos por las madres y cuidadoras que participaron en la evaluación, así como por parte del talento humano consultado, como un espacio de integración para la comunidad, un espacio en el que las familias de las veredas se conocían y fortalecían sus lazos comunitarios. Por consiguiente, se debe reforzar el sentido de estos encuentros que es fortalecer los procesos de cuidado y crianza al compartir con otras familias, al reconocer y movilizar la comunidad como una red de apoyo. (Fondo Colombia en Paz, 2019) Este fortalecimiento podría desarrollarse con estrategias pedagógicas diferenciadas para cuidadores y niños en los encuentros grupales. Un elemento adicional sobre los encuentros grupales es que las familias que no contaban con los recursos para cumplir con el aporte solicitado para la olla comunitaria se ausentaban de la actividad frecuentemente.

A nivel operativo, se deben buscar formas en las que la olla comunitaria no demande tanto tiempo o esfuerzo por parte de los equipos, los cuidadores y los invitados al encuentro grupal. Si bien estos espacios están diseñados para desarrollarse en varios momentos definidos, la olla comunitaria se está convirtiendo en el centro del encuentro y está haciendo que actores relevantes, como las madres o parte del equipo del servicio que en su mayoría son mujeres, se ausenten de las experiencias pedagógicas por estar pendientes de la preparación y cocción de los alimentos. Con miras a evitar que se refuercen estereotipos de género como la idea de que el lugar de las mujeres son los oficios del hogar, entre ellos la cocina, se sugiere revisar con cuidado los roles de los participantes en el encuentro grupal y ajustar la logística de la olla comunitaria para que esta, como se explicó en los resultados, no se convierta en un factor que ocupe todo el desarrollo de los encuentros grupales.

Una de las principales restricciones metodológicas que enfrentó la evaluación a causa de la pandemia fue la no realización de los ejercicios de observación in situ de los encuentros en el hogar y los encuentros grupales. En ese orden de ideas, no se cuenta con evidencia sobre lo que realmente pasa en los encuentros, tanto presenciales como remotos.

En los encuentros en el hogar los equipos pueden individualizar el trabajo a las particularidades de los y las niñas y mujeres gestantes, involucrando su entorno más

cercano y a los miembros de los hogares. Es en el marco de esta estrategia que se materializa la articulación con los otros profesionales del GT. Fue especialmente resaltada la participación de los Profesionales psicosociales para prevenir situaciones de riesgo relacionadas con violencia intrafamiliar y los Profesionales pedagógicos en la planeación.

Sobre el equipo del servicio se identifica como una fortaleza que las Coordinadoras pedagógicas son las líderes de los equipos y, en algunos casos, también líderes en las comunidades, lo cual las ubica en una posición privilegiada para la gestión de la articulación interinstitucional con alcaldías, hospitales, centros de salud y Juntas de acción comunal. Paralelamente, también son las líderes pedagógicas de los equipos, todo pasa por ellas, particularmente la articulación y organización de los equipos, la entrega de las RPP y los procesos de planeación. También como fortalezas se resaltan la cohesión de los equipos y la relación más cercana que han establecido las Coordinadoras con las familias y las comunidades gracias a la separación entre las funciones técnicas y administrativas de la coordinación (hipótesis 3).

Sin embargo, los Coordinadores pedagógicos continúan responsabilizándose de temas administrativos que les consumen tiempo, a pesar de la separación de roles entre lo pedagógico y lo administrativo, el apoyo brindado por el Auxiliar administrativo y, para el caso de la ruralidad, el apoyo del Profesional pedagógico. Ya sea respondiendo a las constantes solicitudes de información inmediata o a los “chicharrones” del equipo, los Coordinadores pedagógicos siguen asumiendo cargas administrativas que los van separando de su liderazgo pedagógico. Para el caso de la ruralidad se destaca que en términos pedagógicos el principal apoyo de los Coordinadores son los Profesionales pedagógicos con los que las AE se articulan para realizar las planeaciones.

Ahora bien, con base en lo anterior se evidencia que existen avances en la separación de las responsabilidades pedagógicas y administrativas de la Coordinación, ya que esta ejerce un liderazgo pedagógico y comunitario en sus GT. Sin embargo, se debe reflexionar sobre cómo las labores administrativas siguen consumiendo parte importante del tiempo de la Coordinación pedagógica.

En el apartado referente a las AE (4.2.1.10) y a los procesos del piloto (4.2.2.1) se observa que las AE han mostrado capacidades técnicas, pedagógicas, competencias y habilidades para realizar las caracterizaciones, planeaciones, priorizaciones e implementación de los encuentros. La dinámica de los equipos, como se vio, muestra que ellas diseñan las planeaciones y los Coordinadores y Profesionales pedagógicos revisan, ellas detectan las alertas y los psicosociales confirman y activan rutas, en un trabajo articulado y un acompañamiento constante. Por consiguiente, se identifica como una fortaleza del rediseño del servicio DIMF los ajustes realizados al perfil de las AE (hipótesis 4) y la apuesta por el acompañamiento en sitio a las AE a través del equipo interdisciplinarios de cada GT (hipótesis 7).

De manera que la definición de los perfiles y roles de las AE y los Coordinadores pedagógicos ha incidido positivamente en el desarrollo de los procesos y estrategias del servicio DIMF y se ha logrado una buena sincronía con los demás profesionales del servicio. Sobre los roles y las cargas se recomienda revisar cómo las solicitudes de información

constantes, los trámites de diligenciamiento y cargue de formatos, y los formatos replicados entre instituciones (ICBF y Fondo Colombia en Paz) repercuten sobre la labor de los Coordinadores pedagógicos que son los que están respondiendo por esto.

Finalmente, en las hipótesis planteadas se expresa que un aumento del rubro de talento humano en la canasta incide en una mejoría en la calidad del servicio (hipótesis 10). Sin embargo, se debe contemplar también que una de las principales dificultades para la vinculación del talento humano fue la baja remuneración salarial ofrecida por el piloto que, en algunos casos, era menor que en otras modalidades de atención a la primera infancia del ICBF.

También en lo referente a si aumentar los costos de gastos operativos permite un mejor desarrollo del servicio, la canasta rural y la canasta rural dispersa no presentan grandes diferencias en los costos unitarios, las diferencias se dan por el agregado en el número de cupos que atienden.

5.2 Eficacia

Sobre los procesos del servicio (caracterización, planeación, priorización y seguimiento) se evidencia que existe apropiación del marco técnico del rediseño. El talento humano utiliza los materiales pedagógicos del piloto en su quehacer en un constante aprender y desaprender. En primer lugar, específicamente en la planeación se refleja que las AE comprendieron que las planeaciones son una guía, pero que el desarrollo de las experiencias pedagógicas también obedece a una lectura del contexto, del estado de ánimo de las familias o de los recursos disponibles. A la vez, se observa que los procesos están alineados: los resultados de la caracterización son la base para la planeación y priorización, los resultados del seguimiento son la base para los ajustes a los Planes de acompañamiento familiar. Estos han sido procesos eficaces que cuentan con las herramientas propicias, pero para mejorar la eficacia de estos procesos cuyos insumos estaban centrados en la observación participante, se deben hacer adaptaciones de estos instrumentos a la virtualidad.

Teniendo en cuenta que una de las apuestas del rediseño del servicio DIMF fue contar con materiales estructurados para el acompañamiento a las familias en los encuentros en el hogar y encuentros grupales (hipótesis 8), se identifica como una apuesta eficaz para el cumplimiento de los objetivos del servicio el marco técnico que las 16 prácticas le aportan al rediseño.

Como ya se desarrolló en la sección 4.2.2.2, los contenidos de los materiales como la Cartilla de orientaciones metodológicas y los Cuadernos de acompañamiento familiar y grupal se percibieron como claros, flexibles y suficientes. Es importante que para hacer estas herramientas más eficaces se realicen algunos ajustes de forma como aumentar el espacio para los acompañamientos específicos en los Cuadernos de acompañamiento familiar y resolver una queja recurrente por parte de las AE como lo fue el peso que tenían que cargar con dichos Cuadernos y con los materiales para los encuentros en el hogar cuando se realizan presencialmente.

Por su parte, el paquete didáctico ha tenido una muy buena acogida por parte de las familias y el talento humano. Estas lo han aprovechado para que los niños y niñas tengan herramientas para jugar y desarrollar experiencias pedagógicas en familia. Esta ha sido una herramienta eficaz que justifica su inversión para la promoción de experiencias pedagógicas dentro y fuera del espacio del encuentro en el hogar.

En cuanto a los procesos relacionados con las prácticas familiares de alimentación, la RPP y la práctica de autoabastecimiento, la percepción es positiva por parte de todos los actores: cuidadores, talento humano y EAS. Como ya se dijo, estas son percibidas como una ayuda por las familias vulnerables que gracias a la práctica de autoabastecimiento y a la RPP tienen acceso a alimentos que en ocasiones escasean en los hogares. No obstante, teniendo en cuenta que este es un servicio de educación inicial, las agentes educativas proponen repensar cómo se puede fortalecer la práctica de autoabastecimiento desde el componente pedagógico. Que más allá de una ayuda, especialmente la práctica de autoabastecimiento sea percibida como parte de una estrategia pedagógica y de desarrollo infantil.

Como ajuste, desde las EAS se identificó la necesidad de contar, no necesariamente de manera permanente, con un profesional con conocimientos en temas agropecuarios. Lo anterior, ya que dichos temas no hacen parte de la formación de las agentes educativas, ni de los demás miembros del talento humano, pero es necesario para la adecuada implementación de la práctica de autoabastecimiento. Así las cosas, por un lado, se debe reforzar el componente pedagógico de la práctica de autoabastecimiento para que se genere esa articulación o reflexión en las familias y que pasen de verlo como una ayuda a entender el consumo de alimentos naturales, nutritivos, sanos y variados como parte del desarrollo integral de las niñas y niños. Esto, sumado a la necesidad de contar con la asesoría de un profesional con conocimientos sobre ciclos de los cultivos, cuidados para las gallinas y temas específicos de la productividad.

En términos de los resultados se percibe un sentimiento de satisfacción de los cuidadores con el acompañamiento y las experiencias realizadas. Se han percibido cambios positivos desde las familias y desde los mismos AE en términos de la creación de conciencia y la comprensión en las familias de su rol de cuidado y crianza, de los derechos de los niños y niñas de acceso a la salud y la educación.

6 Recomendaciones

Recomendación	Actores clave	Acciones sugeridas	Plazo de ejecución
Revisar y ajustar los criterios de definición de la ruralidad y la ruralidad dispersa en el Manual Operativo Modalidad Familiar para la Atención a la Primera Infancia, la Guía orientadora para el pilotaje del servicio de educación inicial en zonas rurales y rurales dispersas y la Guía para la focalización de usuarios de los servicios de primera infancia, teniendo en cuenta aspectos como las distancias a la cabecera, y los medios de transporte disponibles dependiendo de las temporadas, y con base en esto incorporar los ajustes en los costos operativos en la canasta.	CIPI ICBF Mesa de rediseño EAS	<ul style="list-style-type: none"> ● Revisar y ajustar criterios de definición de la ruralidad y la ruralidad dispersa. ● Incorporar ajustes en la canasta. 	Corto
Diseñar material pedagógico enfocado en las madres, padres y cuidadores principales. Estos deben tener contenido de sensibilización sobre la educación inicial y el desarrollo infantil, el rol de las madres, padres y cuidadores en la cuidado y crianza, y herramientas de fácil acceso para motivar el desarrollo de experiencias pedagógicas lideradas por las madres, padres o cuidadores principales en los hogares.	ICBF MEN Mesa de rediseño	<ul style="list-style-type: none"> ● Definir contenidos de los materiales y medios de difusión en la Mesa de rediseño e instancias pertinentes. ● Diseñar materiales ● Articular con las estrategias del servicio 	Mediano
Diseñar estrategias que implementen el enfoque de género con las madres y las AE, teniendo en cuenta que la mayoría del talento humano y de las cuidadoras principales son mujeres. Estas estrategias deben dar herramientas para entender los roles de género	ICBF	<ul style="list-style-type: none"> ● Articulase con la Mesa de enfoque diferencial de género del ICBF para discutir y orientar la forma de implementación del enfoque de género en el servicio. ● Ajustar Manual operativo y Guías según corresponda ● Socializar estrategia 	Mediano

Recomendación	Actores clave	Acciones sugeridas	Plazo de ejecución
inmersos en el proceso de crianza y acompañar emocionalmente a las mujeres.			
Alinear y ajustar los salarios del talento humano, particularmente de las AE, con las otras modalidades de atención a la primera infancia del ICBF para ser competitivos y poder garantizar perfiles que inciden en la calidad de la planeación e implementación de los encuentros grupales y los encuentros en el hogar, así como en la movilización comunitaria.	ICBF	<ul style="list-style-type: none"> Realizar articulación interna entre las dependencias del ICBF correspondientes. Ajustar salarios. 	Corto
Los Cuadernos de acompañamiento familiar se plantearon como una herramienta central del trabajo con las familias porque permiten incorporar las voces de estas y cuentan con los formatos y guías para desarrollar las experiencias en los hogares. Sin embargo, se debe flexibilizar su manejo para que logísticamente no se vuelva una carga y para facilitar su digitalización sobre todo en el contexto de atención remota en el que las familias no tienen contacto con el mismo.	ICBF Mesa de rediseño	<ul style="list-style-type: none"> Revisar diseño y diagramación del Cuaderno de acompañamiento familiar. Plantear estrategias de seguimiento a los procesos del servicio que no impliquen cargar con los Cuadernos de acompañamiento familiar completos a las veredas. 	Mediano
Replantear la práctica de autoabastecimiento para lograr mayor involucramiento de las niñas y los niños y dar a las familias mejores elementos para su manejo adecuado. En ese sentido se sugiere la contratación de un perfil técnico que pueda guiar y acompañar a las familias en dudas y recomendaciones para el cuidado y mantenimiento de las huertas y de los animales para el logro de objetivos concretos y mantener la entrega completa de la RPP.	ICBF Mesa de rediseño	<ul style="list-style-type: none"> *Definir acciones pedagógicas para incluirlas en la práctica 15: Aportar al mejoramiento de la disponibilidad de alimentos naturales, nutritivos, sanos y variados para las niñas, los niños y las mujeres gestantes y complementar la acción 15.4. La familia promueve la participación de la niña o el niño en los procesos de obtención de alimentos para el autoconsumo. Definir la forma de vinculación al equipo del perfil técnico con énfasis agropecuario para el seguimiento a la práctica de autoabastecimiento. 	Mediano

Recomendación	Actores clave	Acciones sugeridas	Plazo de ejecución
<p>Reformular la operación de la olla comunitaria para que no consuma todo el espacio del encuentro grupal, no implique cargas administrativas adicionales para las a gentes educativas y se definan aspectos operativos como la contribución de la comunidad, las familias y de los operadores.</p>	<p>ICBF Mesa de rediseño</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Revisar estructura del encuentro grupal en términos de las experiencias a desarrollar y de los tiempos dedicados a cada una y a la olla comunitaria ● Definir roles en la operación de la olla comunitaria . ● Definir formas de contribución de la comunidad, aportes de EAS de forma tal que no se desincentive la asistencia al encuentro grupal debido a la olla comunitaria. 	<p>Largo</p>
<p>Ajustar las herramientas y guías de caracterización y seguimiento en la atención remota teniendo en cuenta las limitaciones para realizar los ejercicios de observación que definían los procesos del servicio presencialmente.</p>	<p>ICBF Mesa de rediseño</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Plantear alternativas para la caracterización y seguimiento de manera remota. ● Ajustar Cuadernos de acompañamiento familiar. ● Capacitar al talento humano. 	<p>Mediano</p>
<p>Reforzar el sentido de los encuentros grupales como espacio para fortalecer los procesos de cuidado y crianza al compartir con otras familias, al reconocer y movilizar la comunidad como una red de apoyo, y no como un espacio exclusivo de integración comunitaria.</p>	<p>ICBF Mesa de rediseño</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Ajustar momentos del encuentro grupal reforzando los espacios autónomos de niñas, niños y cuidadores. 	<p>Mediano</p>
<p>Delimitar funciones de la Coordinación pedagógica estableciendo límites claros entre las funciones administrativas y las funciones pedagógicas, con el fin de evitar la sobrecarga administrativa de los Coordinadores pedagógicos .</p>	<p>ICBF Mesa de rediseño</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Redefinir funciones de la coordinación pedagógica ● Redefinir funciones de los Auxiliares administrativos ● Reflexionar sobre la pertinencia del rol de Profesional pedagógico en la ruralidad dispersa como apoyo a la coordinación pedagógica 	<p>Corto</p>

Anexos

Anexo 1. Bases de datos cuantitativas

Ver carpeta CC7107-01 Bases_Unicef_DIMF

Anexo 2. Unidad hermenéutica cualitativa

Ver archivo CC7107-01 UH_Unicef_DIMF_20012021

REFERENCIAS

Centro Nacional de Consultoría, 2016. Evaluación de la Modalidad desarrollo infantil en medio familiar. Disponible en:
https://www.icbf.gov.co/system/files/evaluacion_de_operaciones_y_resultados_dimf_2015.pdf

CINDE- EDUPOL, 2010. Proyecto piloto de formación en desarrollo infantil y educación inicial a cuidadores familiares beneficiarios del programa familias en acción como componente de formación a familias, dentro del proceso de atención integral a la primera infancia. Disponible en:
<https://repository.cinde.org.co/visor/Preview.php?url=/bitstream/handle/20.500.11907/1670/CuidArte-30122010.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Fondo Colombia en Paz, 2019. Viajes en familia. Cartilla de orientaciones metodológicas del Pilotaje servicio de desarrollo infantil en medio familiar rural y rural disperso.

Fondo Colombia en Paz, 2019 a. Agenda Inducción del Talento Humano.

ICBF, s.f. Modalidad Familiar para la Atención a la Primera Infancia. Disponible en:
<https://www.icbf.gov.co/programas-y-estrategias/primera-infancia/modalidades-de-atencion/modalidad-familiar>

ICBF, 2019. Anexo 1 técnico operativo. Modalidad Familiar de Educación Inicial. Piloto del Servicio de desarrollo infantil en medio familiar en zonas rurales y rurales dispersas.

ICBF, 2019a. Procedimiento de elaboración de estudios, evaluaciones e investigaciones. Disponible en:
https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/p3.ms_procedimiento_elaboracion_e_studios_evaluaciones_investigaciones_v2.pdf

ICBF, 2020. Guía orientadora para el pilotaje del Servicio de educación inicial en zonas rurales y rurales dispersas.

ICBF, 2020a. Anexo para la prestación de los Servicios de atención a la primera infancia del ICBF, ante la declaración de emergencia sanitaria establecida por el Gobierno Nacional de Colombia por causa del COVID – 19.

ICBF, 2020b. Manual Operativo Modalidad Familiar para la Atención a la Primera Infancia. Disponible en: https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/mo13.pp_manual_operativo_modalidad_familiar_para_la_atencion_a_la_primera_infancia_v5.pdf

Unicef, 2015. Estrategia “Seres de cuidado”. Disponible en: <https://www.unicef.org/colombia/comunicados-prensa/estrategia-seres-de-cuidado>

Unicef, 2019. Términos de referencia solicitud de consultoría: Diseño, implementación y socialización de la evaluación de procesos del piloto del servicio de Desarrollo Infantil en Medio Familiar – DIMF de la Modalidad Familiar en zona rural y rural dispersa (2019).