



Lineamiento Técnico de Cualificación del Talento Humano en Servicio para la AIPI

-Propuesta para Monitoreo y
Sistematización-

de cero
a Siempre

RETENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA

Marzo 12 de 2013

**Contrato de Consultoría 0480/ 2012 Fundación Saldarriaga Concha y Unión
Temporal CINDE-Innovaciones CINDE**

**PROPUESTA PARA EL MONITOREO Y SISTEMATIZACION DE LA
IMPLEMENTACION DEL LINEAMIENTO TECNICO DE CUALIFICACION DEL
TALENTO HUMANO EN SERVICIO PARA LA AIPI**

**Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE-
Juan Carlos Garzón**

Bogotá, D.C., Marzo 12 de 2013

TABLA DE CONTENIDO

MONITOREO Y SISTEMATIZACION DEL PROCESO DE IMPLEMENTACION DEL LINEAMIENTO DE CUALIFICACION DEL TALENTO HUMANO PARA LA ATENCION INTEGRAL DE LA PRIMERA INFANCIA

1. ¿Qué es el Monitoreo?.....	4
2. Monitoreo del proceso de implementación del <i>Lineamiento de cualificación del talento humano para la atención integral de la primera infancia</i>	7
2.1 Los objetivos, las preguntas de desempeño y los indicadores para el monitoreo...	8
3. Elementos metodológicos para el monitoreo del proceso de implementación del <i>Lineamiento de cualificación del talento humano para la atención integral de la primera infancia</i>	17
4. ¿Qué es la sistematización de experiencias?.....	21
5. Estructura de la sistematización del proceso de implementación del <i>Lineamiento de cualificación del talento humano para la atención integral de la primera infancia</i>	24
5.1. Objetivo general de la sistematización del lineamiento.....	24
5.2. Objetivos específicos.....	25
5.3. Ejes de la sistematización.....	25
5.4. Estructura de categorías del proceso de sistematización del Lineamiento	26
6. Elementos metodológicos para la sistematización del proceso de implementación del Lineamiento de cualificación del talento humano para la atención integral de la primera infancia.....	27
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	29

MONITOREO Y SISTEMATIZACIÓN DEL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DEL LINEAMIENTO DE CUALIFICACIÓN DEL TALENTO HUMANO PARA LA ATENCIÓN INTEGRAL DE LA PRIMERA INFANCIA

En el marco de la construcción del Lineamiento de Cualificación del Talento Humano para la Atención Integral de la Primera Infancia se ha considerado la necesidad de contar con unos referentes o puntos de partida sobre monitoreo y sistematización que permitan reconocer y redireccionar las dificultades que se presenten en su implementación e identificar los aprendizajes de este proceso. A continuación se presentan estos referentes, a partir de los siguientes apartados: El primero, que define conceptualmente el monitoreo; el segundo que muestra una estructura de objetivos e indicadores para el monitoreo; el tercero que brinda elementos metodológicos para el monitoreo; el cuarto en el cual se perfila conceptualmente la sistematización como proceso de construcción de conocimiento; el quinto que delimita una estructura de objetivos y categorías de sistematización; y el sexto que contiene elementos metodológicos para orientar la sistematización del proceso de implementación del lineamiento de cualificación.

1. ¿Qué es el monitoreo?

La literatura sobre monitoreo coincide en afirmar que éste constituye un proceso de seguimiento que puede realizarse al nivel de las políticas, de los programas o de los proyectos y que le da a los equipos de gestión información permanente dirigida a comprender y reorientar las acciones que se desarrollan en función de los resultados propuestos. El monitoreo, en este sentido, constituye una herramienta indispensable para la gestión pública (Di Virgilio y Solano, 2012) pues favorece la toma de decisiones en el contexto mismo de la marcha de un determinado proceso, además de propiciar la construcción de aprendizajes derivados del contraste que se da entre lo diseñado y lo implementado. El monitoreo permite, por otro lado, anticipar los posibles puntos críticos o nodales de los cuales puede depender el éxito de un proyecto, emitiendo alertas que permiten reorientar, a tiempo, el proceso de su implementación.

El monitoreo comparte muchos elementos con la evaluación. Sus objetivos apuntan, según Di Virgilio y Solano (2012) a:

- “Mejorar la gestión de los proyectos y velar porque se haga un uso óptimo de los fondos correspondientes.
- Fomentar la responsabilidad y la transparencia en el proceso de gestión

- Aprovechar las lecciones dejadas por la experiencia a fin de mejorar el diseño, la formulación y la gestión de los proyectos (aprendizaje organizacional).

Sin embargo el monitoreo, a diferencia de la evaluación, que se lleva a cabo en periodos establecidos y de manera transversal al proceso que se está evaluando, se realiza de manera continua y permanente. El monitoreo requiere, en este contexto, que desde el diseño del proyecto se cuente con un conjunto de indicadores y una metodología que permitan la producción de información de manera intencionada, realista y recurrente, que pueda ser procesada y analizada de manera paralela a la marcha del proyecto. El monitoreo, entonces, toma forma desde el marco mismo del diseño y planificación de una política, de un programa o de un proyecto, y requiere claridad en términos de los impactos esperados, los resultados a alcanzar, los procesos a desarrollar y los insumos con los cuales se cuenta a la hora y que le dan coherencia a las intervenciones que se realizan. Es decir, que el monitoreo exige:

- Una definición precisa de los objetivos que se busca alcanzar a través de la política, programa o proyecto que se va a implementar, de manera que a partir de ellos se puedan determinar los indicadores para el monitoreo.
- Una planificación rigurosa y explícita del proceso -política, programa o proyecto- que se va a realizar, de modo que tenga sentido contrastar el diseño de la implementación con la ejecución efectivamente desarrollada.

Desde el punto de vista del Banco Mundial (Mackay, Keith, 2010), el monitoreo, para ser pertinente, debe caracterizarse por el uso intensivo de la información que se produce, por la calidad y confiabilidad de esta información y por la sostenibilidad misma del monitoreo. Ahora bien, el monitoreo debe entenderse como una práctica de reflexión permanente y no puede reducirse, simplemente a procesos puramente instrumentales de recolección de información. Con esta perspectiva, se deben privilegiar los procesos de monitoreo que en vez de acumular muchos datos, apuntan a la optimización de la información, definiendo un conjunto de datos manejables pero con gran potencial para reflejar el rumbo tomado por un proyecto y los resultados alcanzados por éste. Así mismo, es importante considerar que la información recolectada para el monitoreo de un proyecto no posee un valor intrínseco y que esto garantiza su uso. El Banco Mundial califica esta mirada como una comprensión ingenua del monitoreo, en contraste con una mirada mucho más intencionada que concibe a la información como un insumo clave dirigido a propiciar la reflexión de los equipos de gestión que son, al mismo tiempo, quienes se encuentran involucrados en el proceso de implementación de un proyecto.

Según Guijt y Woodhill, citado por Berumen (2010) el diseño del sistema de monitoreo de un proyecto se puede realizar en seis fases, a saber:

- “Identificación de las preguntas de desempeño
- Identificación de las necesidades de información e indicadores
- Conocer la información base que se requiere
- Seleccionar los métodos de recolección de datos
- Identificar el apoyo práctico necesario para la recolección de datos
- Organizar el análisis, la retroalimentación y el cambio”

Desde un enfoque de marco lógico, Berumen sugiere tener en cuenta los siguientes aspectos a ser monitoreados en el marco de un proyecto, junto con sus respectivas preguntas de desempeño:

Nivel de intervención	Tipo de preguntas
Objetivo general	¿Qué impacto ha tenido la intervención del proyecto?
Objetivo específico	¿Qué se ha conseguido como consecuencia de los resultados?
Resultado	¿Qué hemos producido como consecuencia de las actividades del proyecto?
Actividad	¿Qué hemos hecho? ¿La actividad se lleva adecuadamente y a tiempo?

Las preguntas de desempeño permiten establecer un vínculo entre los objetivos, resultados y actividades definidos en un proyecto y los indicadores que pueden dar cuenta de los avances del mismo. Los indicadores constituyen, en este punto, un elemento clave del proceso de monitoreo, pues es a partir de ellos que se orienta el proceso de recolección y análisis de información. Los indicadores permiten, entonces, *medir* el grado de avance del proyecto en los múltiples aspectos que lo componen. En este sentido pueden ser comprendidos como “medidas directas o indirectas de un evento, condición, situación o concepto y permiten inferir conclusiones apreciativas acerca de su comportamiento o variación” (Di Virgilio y Solano, 2012).

Los indicadores operacionalizan los objetivos del proyecto, así como los procesos y las actividades planeadas. Sin embargo, los indicadores no dependen solo de los objetivos y estructura del proyecto, sino que se construyen además teniendo en cuenta la disponibilidad de la información, la capacidad para producirla y el tiempo requerido para ello.

Algunos autores refieren cuatro tipos de indicadores básicos para alimentar un sistema de monitoreo: indicadores de proceso, indicadores de producto, indicadores de cobertura e indicadores de resultados. Los indicadores de proceso permiten evaluar las actividades que se realizan y a través de las cuales se apunta a alcanzar los objetivos de los proyectos. Los indicadores de producto dan cuenta de los resultados a los cuales ha llegado el proyecto a través de las actividades desplegadas. Los indicadores de cobertura permiten saber cuál es la población que participa en un proyecto y en qué número lo hace. Y los indicadores de resultados dan cuenta del logro de los objetivos específicos de un proyecto.

Una vez construidos los indicadores del sistema de monitoreo de un proyecto, es importante establecer cuál es la información que se requiere para poder dar cuenta de los indicadores, así como las fuentes que pueden proveer esta información.

La identificación de la información necesaria para el monitoreo y las fuentes que la aportan permite pasar a la definición de la metodología para la recolección de los datos. El Banco Mundial afirma que es deseable la combinación de miradas cuantitativas y cualitativas en el diseño metodológico del monitoreo. Así, el diseño metodológico de un proceso de monitoreo puede involucrar técnicas de producción de datos como las encuestas, la revisión documental, las entrevistas a profundidad, los grupos focales, el método delphi, entre muchas otras.

Posteriormente, el equipo de monitoreo del proyecto debe diseñar el operativo de producción de datos y especificar los requerimientos de orden logístico que son necesarios para poder recolectar la información que va a alimentar el sistema de monitoreo del proyecto. Finalmente, con la información recolectada y procesada, el equipo de gestión del proyecto procede a generar una dinámica de análisis y reflexión encaminada a la toma de decisiones sobre el proyecto.

2. Monitoreo del proceso de implementación del *Lineamiento de cualificación del talento humano para la atención integral de la primera infancia*

Como se ha planteado arriba, el monitoreo implica un proceso de construcción de un sistema de indicadores que se realiza como parte del diseño de un proyecto. El lineamiento de cualificación del talento humano para la atención integral de la primera infancia no es, en sí mismo un proyecto de formación, sino que constituye un referente técnico para la construcción de planes de formación. En este sentido, no es posible delimitar como tal un esquema específico de monitoreo, sino solo brindar elementos generales que luego los equipos técnicos de los territorios y los oferentes de la formación puedan utilizar para construir sus propios marcos de monitoreo. A continuación se delimitará, entonces, un trazado básico de objetivos,

preguntas de desempeño e indicadores que puedan ser útiles para alimentar los sistemas de monitoreo de los planes de formación diseñados en los territorios.

2.1 Los objetivos, las preguntas de desempeño y los indicadores para el monitoreo

El lineamiento parte de la premisa de que todos los adultos que están involucrados en la atención integral de los niños y niñas intervienen en su desarrollo, razón por la cual plantea que la cualificación del talento humano para la atención integral de la primera infancia debe garantizar: a) niveles de conocimiento y de práctica adecuados, b) experiencias que direccionen la reflexión hacia el análisis de las potencialidades de la primera infancia y, c) el cierre de brechas entre el servicio que se ofrece y el que se considera debe ser ofrecido. En esta línea los procesos de cualificación apuntan a los siguientes logros:

- La comprensión de los niños y niñas como sujetos de derecho, activos y participativos por parte de los actores que trabajan con la primera infancia.
- El reconocimiento de las interacciones entre los adultos y los niños y las niñas como un elemento vital en la promoción del desarrollo infantil desde una perspectiva de derechos y de inclusión.
- El reconocimiento de la importancia de la diversidad de los niños, niñas, sus familias y sus comunidades para una adecuada atención integral.
- La promoción de prácticas que favorezcan la concreción de la garantía y ejercicio de los derechos de los niños y las niñas en la atención integral a la primera infancia.
- La comprensión de los diversos escenarios en que transcurre la vida de niños y niñas, incluidos aquellos en que se ven obligados a estar cuando sus derechos han sido vulnerados o están en riesgo de serlo.
- El reconocimiento de la importancia de los procesos de reflexión y la cualificación permanente para brindar una atención integral de calidad a la primera infancia.
- El conocimiento de las políticas que respaldan el trabajo por la primera infancia y la articulación de acciones como elemento central para la integralidad en la atención.

Ahora bien, la concreción de los anteriores propósitos depende de la articulación del lineamiento en tres niveles. En primer lugar, en el nivel de la política, generando sinergias entre las instancias nacionales y los territorios; en segundo lugar, en el nivel de la gestión de los planes de formación, generando articulaciones entre las entidades territoriales y los oferentes de los procesos de cualificación, y en tercer lugar en el nivel de la implementación de los planes de formación y la realización

efectiva de los procesos pedagógicos con los diferentes actores que trabajan con la primera infancia.

Teniendo en cuenta los propósitos planteados por el lineamiento de cualificación, los niveles en los cuales se concretan los procesos de cualificación y los aspectos en los cuales se centra el monitoreo, a continuación se plantean algunas preguntas de desempeño y un conjunto posible de indicadores para hacer el seguimiento a la implementación.

Aspectos a monitorear		Preguntas de desempeño	Indicadores
Objetivo	Fortalecer la calidad de la atención integral de la primera infancia de manera que los niños y niñas logren sus realizaciones y avancen en su desarrollo integral de manera adecuada	¿En qué medida y de qué manera contribuyen los procesos de cualificación a elevar la calidad de la atención integral a la primera infancia de manera que los niños y niñas logren sus realizaciones y avancen en su desarrollo integral de manera adecuada?	1. Los argumentos que dan los actores que han participado en los procesos de cualificación evidencian que los conocimientos y aprendizajes construidos han incrementado la calidad de sus prácticas de atención integral a la primera infancia
			2. Los proyectos pedagógicos construidos por los participantes en los procesos de cualificación y tienen como intencionalidad el logro de las realizaciones de los niños y niñas y su avance en el desarrollo integral.
Objetivos específicos	Los actores que trabajan con la primera infancia comprenden a los niños y niñas como sujetos de derechos, activos y participativos cuyo desarrollo se promueve a través de interacciones enriquecidas, afectuosas y participativas con adultos, con otros niños y niñas y con el medio que les rodea	¿En qué medida y de qué manera los procesos de cualificación promueven la comprensión, por parte de los actores que trabajan con la primera infancia, de los niños y niñas como sujetos de derecho activos y participativos cuyo desarrollo se promueve a través de interacciones enriquecidas, afectuosas y participativas con adultos, con otros niños y niñas y con el medio que les rodea?	3. Los argumentos que dan los actores que han participado en los procesos de cualificación evidencian su comprensión de la atención integral como proceso de garantía y ejercicio de los derechos de los niños y las niñas.
			4. Las narraciones de los actores que han participado en los procesos de cualificación evidencian la relación existente entre la formación y la implementación de acciones que garantizan y promueven el derecho de los niños y las niñas a la educación y al desarrollo
			5. Las narraciones de los actores que han participado en los procesos de cualificación evidencian la relación existente entre la formación y la implementación de acciones que garantizan y promueven el derecho de los niños y las niñas a la vida y la supervivencia
			6. Las narraciones de los actores que han participado en los procesos de cualificación evidencian la relación existente entre la formación y la implementación de acciones que garantizan y promueven el derecho de los niños y las niñas a la participación
			7. Las narraciones de los actores que han participado en los procesos de cualificación evidencian la relación existente entre la formación y la implementación de acciones que garantizan y promueven el derecho de los niños y las niñas a la protección
			8. Las referencias prácticas de los actores que han participado en los procesos de cualificación evidencian sus roles como adultos que promueven interacciones enriquecidas, afectuosas y participativas
			9. Las referencias prácticas de los actores que han participado en los procesos de cualificación evidencian los modos en que promueven interacciones entre pares que potencian el desarrollo infantil
			10. Las referencias prácticas de los actores que han participado en los procesos de cualificación evidencian los modos en que promueven la interacción entre los niños y niñas y sus ambientes a través de las cuales potencian su desarrollo infantil

	<p>Los actores que trabajan con la primera infancia reconocen la importancia de las interacciones en la promoción del desarrollo integral de acuerdo con la perspectiva de derechos y de inclusión.</p>	<p>¿En qué medida y de qué manera los procesos de cualificación propician la transformación de las relaciones entre los niños y niñas y los actores que prestan la atención integral propiciando el ejercicio de derechos y la inclusión?</p>	<p>11. Los conocimientos y aprendizajes construidos por los actores que han participado en el proceso de cualificación evidencian su reconocimiento del niño y la niña como sujetos activos</p> <p>12. Los conocimientos y aprendizajes construidos por los actores que han participado en el proceso de cualificación evidencian la importancia de reconocer los intereses y saberes de los niños y las niñas en las prácticas de atención</p> <p>13. Los argumentos de los actores que han participado en el proceso de cualificación indican que la formación les ha permitido ampliar la intencionalidad de sus acciones en sus relaciones con los niños y las niñas para promover el ejercicio de sus derechos y la inclusión</p> <p>14. Las referencias prácticas de los actores que han participado en el proceso de cualificación evidencian las formas en que propician el ejercicio de los derechos de los niños y las niñas en la primera infancia</p> <p>15. Las referencias prácticas de los actores que han participado en el proceso de cualificación evidencian las formas en que propician la inclusión en sus contextos</p> <p>16. Proyectos pedagógicos construidos por los actores que han participado en el proceso de cualificación con el sentido de propiciar el ejercicio de los derechos de los niños y niñas en la primera infancia y su inclusión</p>
	<p>Los actores que trabajan con la primera infancia reconocen el valor de la diversidad de los niños, niñas, sus familias y comunidades y su importancia para una adecuada atención integral que contemple las diferencias de manera inclusiva</p>	<p>¿En qué medida y de qué manera los procesos de cualificación contribuyen a que las prácticas de atención a la primera infancia se realicen desde el reconocimiento del valor de la diversidad de los niños, niñas, sus familias y comunidades y su importancia para una adecuada atención integral que contemple las diferencias de manera inclusiva?</p>	<p>17. Los conocimientos y aprendizajes construidos por los actores que han participado en los procesos de cualificación–evidencian la importancia de comprender y dialogar con las prácticas y saberes locales de crianza y educación de los niños y niñas</p> <p>18. Argumentos de los actores que han participado en los procesos de cualificación indicando que la formación les ha brindado elementos para ajustar sus acciones de atención de manera que sean pertinentes a los contextos socioculturales de las comunidades y familias</p> <p>19. Referencias prácticas de los actores que han participado en los procesos de cualificación que evidencian acciones de atención integral que jalonan procesos de desarrollo infantil y el ejercicio de los derechos de los niños y niñas en la primera infancia a partir del reconocimiento del acervo cultural de las comunidades</p> <p>20. Incorporación del reconocimiento de la diversidad de los niños, niñas, sus familias y comunidades como un elemento constitutivo de los proyectos pedagógicos que desarrollan los actores que han participado en los procesos de cualificación</p>

	<p>Los actores que trabajan con la primera infancia resignifican, modifican o fortalecen sus prácticas, orientándolas hacia la realización de derechos y el desarrollo integral de los niños y niñas de la primera infancia a través de interacciones enriquecidas y afectuosas que fomentan la participación y la inclusión</p>	<p>¿En qué medida y de qué manera los procesos de cualificación favorecen la resignificación, la modificación y el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas, orientándolas hacia la realización de los derechos de los niños y niñas y a su desarrollo integral?</p>	<p>21. Referencias prácticas de los actores que han participado en los procesos de cualificación, que evidencian las variaciones en sus prácticas de atención a los niños y niñas en función de garantizar sus derechos y de promover el desarrollo integral.</p>
	<p>Los actores que trabajan con la primera infancia promueven la construcción segura de los diversos escenarios en que transcurre la vida de los niños y las niñas, incluidos aquellos en que se ven obligados a estar cuando sus derechos han sido vulnerados o estén en riesgo de serlo</p>	<p>¿En qué medida y de qué manera los procesos de formación contribuyen a la construcción segura de los diversos escenarios en que transcurre la vida de los niños y las niñas, incluidos aquellos en que se ven obligados a estar cuando sus derechos han sido vulnerados o estén en riesgo de serlo?</p>	<p>22. Los conocimientos y aprendizajes construidos por los actores que han participado en los procesos de cualificación evidencian su comprensión de la importancia de escenarios seguros para la promoción del desarrollo infantil</p> <p>23. Las referencias prácticas de los actores que han participado en los procesos de cualificación indican que como resultado de la formación promueven la construcción de ambientes seguros para el desarrollo de los niños y niñas pertinentes a sus contextos y condiciones</p> <p>24. Los proyectos pedagógicos construidos por los actores que han participado en los procesos de cualificación incorporan acciones orientadas a la construcción de escenarios seguros para la promoción del desarrollo infantil.</p>
	<p>Los actores que trabajan con la primera infancia se mantienen en un proceso de cualificación permanente y dinámico que les ayude a perfeccionar la atención integral a niños y niñas de la primera infancia</p>	<p>¿En qué medida y de qué manera los procesos de formación generan procesos de cualificación permanente y dinámica que ayudan a perfeccionar la atención integral de los niños y las niñas?</p>	<p>25. Mecanismos y espacios de reflexión y formación incorporados por los actores en sus prácticas cotidianas de atención como resultado del proceso de cualificación.</p> <p>26. Procesos de cualificación permanente en los cuales han participado los actores que trabajan con la primera infancia</p>
			<p>27. Aspectos de la atención integral de los niños y niñas que los actores que han participado en los procesos de cualificación buscan fortalecer a través de sus prácticas de formación y de reflexión</p>
	<p>Los actores que trabajan con la primera infancia conocen y comprenden las políticas que respaldan el trabajo para este ciclo de vida y la articulación de acciones como elemento central para la integralidad en la atención</p>	<p>¿En qué medida y de qué manera los procesos de cualificación contribuyen al conocimiento y comprensión de las políticas que respaldan el trabajo con la primera infancia y la articulación de acciones como elemento central para la integralidad de la atención?</p>	<p>28. Los conocimientos construidos por los actores que han participado en los procesos de cualificación evidencian su apropiación del sentido de las políticas para la atención integral de la primera infancia.</p> <p>29. Las referencias prácticas de los actores que han participado en los procesos de cualificación evidencian articulaciones entre acciones propiciadas por el conocimiento de las políticas de atención integral a la primera infancia</p>

Resultados	Apropiación de conocimientos sobre primera infancia y desarrollo infantil	¿Qué conocimientos sobre el desarrollo infantil han sido construidos por los actores en formación? ¿Qué pertinencia tienen esos conocimientos para la atención integral de los niños y niñas?	30. Los conocimientos y aprendizajes construidos por los actores sobre el desarrollo infantil que lo evidencian como un fenómeno contextualizado y multicultural
			31. Los conocimientos y aprendizajes construidos por los actores sobre el papel de las interacciones en el desarrollo
			32. Los conocimientos y aprendizajes construidos por los actores sobre los diferentes momentos del desarrollo en la primera infancia
			33. Los conocimientos y aprendizajes construidos por los actores sobre el desarrollo como derecho de los niños y las niñas
			34. Los argumentos de los actores que han participado en los procesos de cualificación evidencian la incidencia de los aprendizajes y conocimientos construidos en sus prácticas de atención
	Apropiación de la política nacional de primera infancia	¿Qué elementos de la política nacional de primera infancia han sido apropiados por los actores en formación? ¿En qué medida la apropiación de la política favorece la calidad de la atención integral a la primera infancia?	35. Los conocimientos de los actores que han participado en los procesos de cualificación evidencian la apropiación de las rutas a través de las cuáles la política nacional de primera infancia busca promover el desarrollo de los niños y niñas y la garantía y ejercicio de sus derechos
			36. Los conocimientos de los actores que han participado en los procesos de cualificación y evidencian la apropiación de las responsabilidades de los diferentes sectores y actores trazadas por la política nacional de primera infancia
			37. Las narrativas y argumentos de los actores que han participado en los procesos de cualificación evidencian que la apropiación de la política nacional de primera infancia ha incidido de manera significativa en sus prácticas de atención
	Articulación de acciones entre diferentes sectores	¿Qué articulaciones entre sectores y actores han tomado forma a partir de los procesos de cualificación?	38. Las narrativas y los argumentos de los actores que han participado en los procesos de cualificación evidencian que los conocimientos y aprendizajes construidos han propiciado la articulación de sus acciones con otros actores y sectores
	Desarrollo de capacidades para una atención integral de	¿Qué capacidades de atención diferencial han construido los	39. Las narrativas y los argumentos de los actores que han participado en los procesos de cualificación evidencian la construcción de capacidades para reconocer aspectos de la cultura que permiten comprender las prácticas de educación y crianza de comunidades y familias

	la primera infancia desde un enfoque diferencial	actores?	40. Las narrativas y los argumentos de los actores que han participado en los procesos de cualificación evidencian la construcción de capacidades para potenciar, a partir de los saberes comunitarios y familiares, las prácticas de educación y de crianza
	Construcción de saberes y prácticas que potencian el desarrollo de los niños y niñas en la primera infancia y de sus ambientes	¿Qué saberes y prácticas han construido los actores para promover el desarrollo de los niños y niñas a partir de sus ambientes?	41. Las narrativas y los argumentos de los actores que han participado en los procesos de cualificación y que evidencian la construcción de saberes y prácticas, contextualizados en sus acciones de atención integral, que promueven a la familia como ambiente que potencia el desarrollo infantil
42. Las narrativas y los argumentos de los actores que han participado en los procesos de cualificación evidencian la construcción de saberes y prácticas, contextualizados en sus acciones de atención integral, que promueven en la comunidad ambientes que potencian el desarrollo infantil			
43. Las narrativas y los argumentos de los actores que han participado en los procesos de cualificación evidencian la construcción de saberes y prácticas, contextualizados en sus acciones de atención integral, que promueven a la institución educativa como ambiente que potencia el desarrollo infantil			
	Cobertura de los procesos de cualificación	¿Qué proporción de los actores que trabajan con la primera infancia ha participado en los procesos de cualificación?	44. Número de actores que participaron en los procesos de cualificación/Número de actores que trabajan con la primera infancia
			45. Número de actores que participaron en los procesos de formación/Número de actores proyectado para la cualificación
			46. Número de actores por sector, institución y rol que participaron en los procesos de cualificación
Actividades	Implementación de la política	¿Los planes de cualificación se encuentran en línea con los planes sectoriales y con la política territorial y nacional? ¿Las instancias nacionales y los territorios se articulan entre sí para generar procesos de cualificación de	47. Instancias y sectores del nivel nacional que han participado en la construcción del Plan Territorial de cualificación construido planes de cualificación
			48. Planes territoriales de cualificación construidos intersectorialmente
			49. Procesos de acompañamiento realizados en el nivel nacional para propiciar la construcción del Plan territorial cualificación

		la atención integral?	50. Articulación de los planes de cualificación con los planes sectoriales territoriales y nacionales
Estructuración de planes	¿Los territorios han construido planes territoriales de cualificación pertinentes a las necesidades de formación del contexto?		51. Plan territorial de cualificación construido a partir de un diagnóstico que permite identificar las necesidades de formación del contexto
			52. Plan territorial de cualificación con ejes, objetivos y metas de cualificación acordes con las necesidades identificadas y priorizadas
			53. Actores a cualificar priorizados buscando la mayor incidencia para el incremento de la calidad en la atención integral de los niños y niñas.
			54. Recursos destinados para el desarrollo del plan territorial de cualificación
			55. Entidades oferentes que se encuentran en capacidad de diseñar e implementar el proceso de cualificación con pertinencia y calidad
			56. Esquema de monitoreo y evaluación del plan territorial de cualificación
			57. Metodologías de los procesos de cualificación que tienen en cuenta las particularidades del contexto y los actores priorizados
			58. Enfoque pedagógico del proceso de cualificación en línea con la perspectiva pedagógica del lineamiento de cualificación del talento humano
			59. Número de programas de formación construidos
			60. Número de actividades del proceso de implementación de la cualificación que avanzan de acuerdo al cronograma
			61. Condiciones de los espacios en los cuales se realizan los procesos de cualificación
			62. Materiales de apoyo para la construcción de conocimientos y aprendizajes en el proceso de formación
			63. Conocimientos y capacidades de los profesionales que orientan los procesos de cualificación

	Evaluación de procesos de cualificación	¿Los planes de cualificación son evaluados y ajustados con el fin de hacerlos pertinentes a las necesidades de formación?	65. Frecuencia de los procesos de recolección de información tendientes a identificar los puntos críticos de la cualificación y reorientar su implementación
			66. Información recolectada para identificar los puntos críticos de la cualificación y reorientar su implementación
			67. Línea de base que permite identificar los conocimientos y prácticas de los actores al comienzo del proceso de cualificación
			68. Actividades de evaluación realizadas

3. Elementos metodológicos para el monitoreo del proceso de implementación del *Lineamiento de cualificación del talento humano para la atención integral de la primera infancia*

El proceso de implementación del *Lineamiento de cualificación del talento humano para la atención integral de la primera infancia* se puede realizar en tres niveles, a saber: en el nivel de las entidades nacionales y de la política, en el nivel de las entidades territoriales y en el nivel de las entidades oferentes. Por esta razón no se puede pensar en un único proceso de monitoreo que abarque estos niveles o que pretenda realizarse de manera homogénea en diferentes territorios. Cada nivel y territorio, según sus responsabilidades y los procesos que diseñe e implemente, deberá trazar su propio marco de monitoreo. Sin embargo, los objetivos, las preguntas de desempeño y los indicadores definidos en el anterior apartado pueden constituir un punto de partida para la definición del esquema de monitoreo. Es clave, entonces contar con este diseño de manera previa a la definición de los procesos de recolección de información y de análisis.

Al definir la estructura de indicadores es importante, por otro lado, precisar las metas frente a las cuales se contrastarán los indicadores y que permitirán establecer el grado o medida de avance del proceso de implementación. El siguiente ejemplo puede precisar la diferencia entre la meta trazada y el indicador:

Meta	Indicador
Los actores que participan en los procesos de cualificación generan procesos de movilización y organización comunitaria que inciden en las condiciones de seguridad de los niños y niñas	28. Las narrativas y argumentos de los actores que han participado en los procesos de cualificación evidencian la construcción de saberes y prácticas, contextualizados en sus acciones de atención integral, que promueven en la comunidad ambientes que potencian el desarrollo infantil
50 actores del sector de protección formados	30. Número de actores que participaron en los procesos de cualificación/Número de actores que trabajan con la primera infancia
50 actores del sector de educación formados	
10 actores de sector salud formados	

Como se puede apreciar en el ejemplo, la meta permite contrastar el indicador y reconocer en qué medida el proceso de implementación se distancia o no de lo proyectado. Además de la meta, la matriz de monitoreo debe incluir los medios de verificación, es decir, las fuentes que van a aportar la información que alimenta los indicadores. Los medios de verificación pueden ser listados de asistencia, transcripciones de entrevistas, documentos de proyecto. En suma, los medios de verificación constituyen los recursos de información con los cuales cuenta el

equipo de monitoreo para poder llevar a cabo el seguimiento al proceso de implementación. Es entonces ideal contar con una matriz o esquema de monitoreo que determine los siguientes aspectos:

	Meta	Indicador	Medios de verificación
Objetivo general			
Objetivo específico			
Resultados			
Actividades			

Una vez se tiene el trazado básico del monitoreo el equipo del proceso de implementación debe definir la muestra, las técnicas de recolección de información que se utilizarán y los momentos para la recogida de los datos. Aquí es importante que el equipo de monitoreo establezca un balance entre el volumen y calidad de información que se requiere para realizar el monitoreo y la capacidad y tiempo disponible del equipo para llevar a cabo los procesos de recolección y análisis de información. En este sentido, contar con mucha información y recogerla con demasiada frecuencia puede ser contraproducente para el monitoreo, pues simplemente la información no se usará o su uso no será oportuno; así mismo contar con poca información puede traducirse en que no sea posible tener una imagen confiable del proceso de implementación de la cualificación.

La muestra para el proceso de monitoreo se puede definir como una muestra representativa o una muestra intencional. La muestra representativa se utiliza cuando se cuenta con un grupo poblacional muy amplio y no es posible recoger los datos de todos los individuos; en este caso, se busca recoger información de un número reducido de individuos que no obstante se considera es representativa del total de los individuos. La muestra intencional, en contraste, no tiene la pretensión de ser representativa frente a un universo de individuos, sino que permite seleccionar a la población con base en criterios definidos por el equipo de monitoreo. La muestra intencional se utiliza cuando se requiere lograr una mayor profundidad en los datos.

La determinación de la muestra para el monitoreo es fundamental en la medida en que debe ser coherente con los recursos con los cuales cuenta el equipo para realizar la recolección de información. No se debería apuntar a una muestra muy robusta si no se cuenta con la capacidad para recoger la información y procesarla a tiempo; pero al mismo tiempo no es deseable una muestra muy pequeña, que si bien puede ser manejable por el equipo, no brinde una información representativa del proceso de implementación.

Con la definición del tipo de información que se requiere para el proceso de monitoreo, la determinación de las fuentes de datos y el establecimiento del

tamaño de la muestra, el equipo de monitoreo tiene los insumos suficientes para construir los instrumentos para la recolección de datos. Estos instrumentos pueden ser de corte cuantitativo y cualitativo. Los instrumentos de corte cuantitativo recogen datos que pueden ser representados numéricamente, como por ejemplo el número de sesiones de formación en las cuales ha participado un actor o el número de planes de formación construidos a nivel nacional. Los instrumentos de corte cualitativo buscan la producción de datos que evidencian los significados construidos por los actores, como por ejemplo, los conocimientos sobre desarrollo infantil construidos y su aplicación práctica en la cotidianidad de la atención a los niños y las niñas. La siguiente tabla da cuenta del tipo de instrumentos que se pueden utilizar para recoger información para el monitoreo.

Técnica	Característica principal	Ventaja	Desventaja
A. Recopilación de mediciones	Muestran datos de cantidad en el tiempo en relación con un indicador determinado, empleando una unidad de medida y un procedimiento e instrumentos específicos.	Permite generar datos precisos, confiables y estadísticamente verificables para medir el cambio logrado y el impacto general.	- Puede ser muy costoso y requiere en muchos casos una alta especialidad técnica.
B. Observación directa	Implica la observación de eventos, sucesos, procesos, relaciones, comportamientos, etc.	Permite revisar la operación de un proyecto mientras está en proceso. Es flexible.	- Puede ser parcial (a partir de la selección del hecho a observar). Es difícil interpretar comportamientos.
B.1. Observación participativa	El observador se involucra en las actividades, pero al mismo tiempo se mantiene a distancia.	Permite al observador acercarse a conocer la vida cotidiana o la operación de un grupo o relación con el proyecto desde el interior del mismo grupo.	- Es difícil combinar los procesos de observación y de participación. Es un proceso que toma tiempo.
C. Lista de control de preguntas/ Cuestionarios	Serie de preguntas que pueden ser empleadas como guía para entrevistas, conversaciones informales o cuestionarios.	- Se puede obtener información variada, uniformes distintos y de muestras de población más grandes. - Información fácil de analizar o analizar relativamente bajas.	- Los cuestionarios, aunque algunos programas estadísticos pueden obtener poca información cualitativa y poco contextualizada. - No se obtiene información muy profunda.
D. Entrevistas	Conjuntos de listas de preguntas, diseñadas para obtener información sobre la experiencia u opinión de las personas.	- Útil para obtener la información directamente de los beneficiarios. - Da muchas posibilidades de interpretación subjetiva. - Permite obtener información específica.	- Requiere mucho tiempo. Es bastante costoso en términos de recursos humanos y financieros. - Información muy valiosa pero difícil de analizar.
E. Grupos focales	Se reúne a un grupo reducido de personas (entre 6 y 12) para entrevistas y fomentar el diálogo.	- Muy útiles para obtener la opinión y percepción de una muestra amplia de gente (representada por el grupo seleccionado).	- Es difícil lograr un muestreo aleatorio. Es muy común que algunas personas en el grupo sean influenciadas por la opinión de los otros.
F. Análisis de acontecimientos críticos	Entrevistas con individuos o grupos sobre eventos o incidentes específicos con el fin de tener información general sobre un acontecimiento específico.	Herramienta muy útil para medir indicadores de impacto.	- Requiere mucho tiempo y recursos. Puede ser información muy difícil de analizar. Es difícil mantener la objetividad y no tomar una posición respecto al acontecimiento.

G. Caminata transversal participativa	Consiste en realizar una excursión planeada en una determinada zona geográfica para observar ciertos indicadores.	<ul style="list-style-type: none"> - Es un método económico - Puede emplearse para obtener tanto información cualitativa como cuantitativa. - Se puede obtener información difícilmente accesible por otros métodos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Puede ser un proceso muy largo. - No siempre se logra obtener la información planeada en un principio.
H. Diarios	Registro de datos, eventos, reacciones y opiniones en el tiempo a partir de las entradas redactadas por personas o grupos involucrados en el proyecto.	<ul style="list-style-type: none"> - Permite obtener información al detalle que puede ser útil para entender el contexto y las razones detrás de los procesos de cambio. - Es un método útil y accesible. - Es un buen mecanismo para la autoevaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Requieren de mucha disciplina (cumpliendo con el registro de entradas con una periodicidad determinada). - Requiere una lectura enfocada y muy analítica de los registros para hacer el análisis en el tiempo.
I. Monitoreo fotográfico o de video	Permite revisar los cambios a partir de una serie de fotografías o videos tomados en diferentes momentos.	<ul style="list-style-type: none"> - Se puede combinar fácilmente con otros métodos. - Puede ser útil para mostrar la situación antes y después del proyecto. - Sirve también como medios de verificación o para la rendición de cuentas con el donante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Confusión del método como mecanismo de rendición de cuentas y no como un método de análisis en sí mismo.
J. Reportes del proyecto	Reportes basados en un formato específico o en una serie de preguntas, todas dirigidas a evaluar los indicadores correspondientes a los resultados y objetivos de un proyecto.	<ul style="list-style-type: none"> - Es muy accesible, al ser una extensión del trabajo cotidiano. - Por lo general, es muy económico y no requiere demasiado tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Depende mucho de que los encargados del proyecto en campo sean muy disciplinados y recojan los datos sistemáticamente, de forma analítica y objetiva.

Fuente: Berumen, 2010.

Finalmente, el análisis de la información se realiza en dos niveles. En un primer nivel, contrastando la información de los indicadores con las metas especificadas para la implementación. En un segundo nivel, agregando los resultados arrojados por los indicadores y su contraste alrededor de unas preguntas claves sobre el proceso de implementación tales como:

- ¿El ritmo de avance de la implementación permitirá alcanzar sus objetivos?
- ¿Qué puntos críticos se presentan en el proceso de implementación?
- ¿Qué elementos no previstos han aparecido en el proceso de implementación?
- ¿Qué resultados se han obtenido con el proceso de implementación?
¿Cuáles son los avances? ¿Cuáles son los retrasos?
- ¿Sobre qué aspectos del proceso de implementación se deben tomar decisiones?

4. ¿Qué es la sistematización de experiencias?

El profesor Alfonso Torres (1998: 2), experto en sistematización de experiencias, señala la necesidad de distinguir a esta práctica investigativa de otros procesos de producción de conocimiento, sobre todo de aquellos que se caracterizan por generar “espacios para la reflexión y el seguimiento propios de todo trabajo organizado”. La sistematización, en este sentido, no debe ser confundida ni con un proceso orientado a la organización de datos, ni como un proceso evaluativo de la experiencia, sino como una modalidad de conocimiento “de carácter colectivo sobre unas prácticas de intervención y acción social, que a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que la constituyen, busca cualificarla y contribuir a la teorización del campo temático en el que se inscriben” (Ibíd: 3).

A menudo la sistematización ha sido reducida a procesos de ordenamiento de información, o se la asimila a la evaluación, o se la plantea como un recuento puramente anecdótico de una experiencia o proceso social. Es clave entonces diferenciar la sistematización como estilo de producción de conocimiento en el contexto de las ciencias sociales, de estas tres formas de producción de significados. Todo proceso de investigación implica procesos de sistematización, es decir de ordenamiento de información y de clasificación de datos. Sin embargo, cuando se hace referencia a la sistematización como enfoque de producción de conocimiento, no se hace alusión a un proceso técnico de manejo de datos, sino a su intención ordenadora de la memoria y la experiencia social, que permite reconocer los saberes y las configuraciones históricas que definieron que un determinado proceso haya tomado uno u otro rumbo.

En cuanto a la asimilación de la sistematización con la evaluación, es importante plantear que esta última se realiza con el fin de comprender el nivel de logro de un proyecto respecto de sus objetivos, es decir, busca identificar la capacidad de un proyecto –así como sus elementos subyacentes- para alcanzar los resultados que se ha trazado; entre tanto la sistematización no se centra en la distancia que tiene un proyecto respecto de sus objetivos, sino que busca reconocer los aprendizajes que depara en cuanto experiencia social.

Y sobre la definición de la sistematización como un recuento anecdótico de la experiencia, es importante reconocer que la memoria social es fundamentalmente narrativa y por ello constituye el punto de entrada a una sistematización, pero que ésta va más allá de la reconstrucción de esa memoria, para adentrarse en una dimensión de reflexión y análisis sobre la práctica social.

La sistematización, entonces, puede ser comprendida como un tipo de investigación social que busca reconocer los aprendizajes y saberes que han

tomado forma en el contexto de un determinado proyecto social, así como los elementos de orden histórico y contextual que enmarcaron el rumbo de dicho proceso. La sistematización, en este sentido, tiene una intención crítica y emancipadora: crítica, porque se realiza con el sentido de redimensionar y resignificar la acción, y emancipadora, porque busca que los actores sociales construyan mayores márgenes de intencionalidad y de empoderamiento respecto de los procesos en los cuales participan como agentes sociales.

Según esta perspectiva, la sistematización se realiza con el fin de comprender e interpretar la experiencia, lo cual constituye un interés de conocimiento muy distinto al seguimiento o monitoreo de un proyecto. La sistematización, en este sentido, “no se genera espontáneamente con la sola reflexión y discusión sobre lo que se hace; supone un reconocimiento y a la vez una superación de las representaciones y saberes cotidianos presentes en las prácticas” (Ibíd). La sistematización, entonces, supone una explicitación de la lógica subyacente a las formas de acción de los actores sociales que participan en la experiencia, entendiendo que esta lógica se encuentra trenzada por aspectos históricos, sociales, culturales que no son sólo aspectos contextuales de la experiencia, sino que constituyen fuerzas vivas que la forjan en direcciones inusitadas e imprevisibles. Por esta razón, la sistematización de experiencias apunta de manera intencionada a que los actores sociales tomen conciencia de los lugares comunes y acríticos desde los cuáles “interpretamos y participamos en las prácticas” (Ibíd).

La sistematización de experiencias busca, fundamentalmente, comprender las prácticas sociales desde la perspectiva de quienes participan en ellas, lo que implica explicitar la racionalidad que se encuentra presente en la acción cotidiana, para lo cual recurre a un proceso de reconstrucción crítica que realizan los agentes sociales de las acciones que ellos mismos llevan a cabo en sus contextos. La sistematización de prácticas sociales se erige así, como un proceso investigativo que es agenciado por actores sociales que buscan tomar conciencia de la racionalidad práctica que subyace a sus formas de acción; de este modo, propicia la producción de un conocimiento que es el resultado de la capacidad de los agentes sociales de reflexionar sobre su propio hacer, esto en contraste con la mirada más convencional de la investigación social, para la cual el conocimiento sobre lo social es el producto de agentes especializados del campo científico.

Además de propiciar la producción de conocimiento desde el contexto mismo de las prácticas sociales y de posicionar a los agentes sociales como actores reflexivos sobre su propia realidad, la sistematización de experiencias sociales convierte el conocimiento producido en un elemento fundamental para el cambio social. Es decir, que la producción de conocimiento desde la sistematización no

tiene primordialmente una finalidad teórica, sino que responde a una finalidad transformadora de las prácticas sociales. El conocimiento, de esta forma, tiene la doble pretensión de ampliar los márgenes de intencionalidad de los agentes sociales en relación con su hacer y de movilizarlos hacia nuevas formas de acción.

Un proceso de sistematización se realiza así desde dos presupuestos fundamentales. En primer lugar, que las prácticas sociales son un saber colectivamente construido, cuya lógica y racionalidad puede ser explicitada a través del proceso de investigación. En segundo lugar, que los procesos sociales no siguen simplemente una ruta trazada de antemano, sino que ellos se recrean constantemente en su devenir, por lo cual su historia solo puede ser comprendida apelando a la memoria colectiva de quienes la construyeron.

En este contexto, hay que tener en perspectiva que la sistematización implica un proceso interpretativo de la experiencia desarrollada y no sólo una colección de datos. La sistematización es un ordenamiento de la experiencia, pero ello no se puede reducir a ordenar o procesar datos. El ordenamiento al que se hace referencia con una sistematización tiene que ver con la reconstrucción histórica de la experiencia, esto es, a identificar los momentos claves de una experiencia, aquellos que fueron significativos para los actores que participaron en ella y “ordenar” en torno a esos momentos los aprendizajes, dificultades y logros alcanzados, así como los significados construidos.

Una sistematización contiene, en consecuencia con lo anterior, tres niveles de interpretación.

- Un primer nivel, el más próximo a la experiencia de los actores en el cual se reconstruye el proceso vivido por cada uno de ellos y cuyo resultado es la elaboración de una línea de tiempo del proceso, a través de la cual se reconocen los diferentes puntos de inflexión de la experiencia y se activa la memoria histórica de los actores.
- Un segundo nivel, en el cual las diferentes interpretaciones del proceso vivido se conjugan en la interpretación de quien sistematiza el proceso. Aquí es clave reconocer que: a) la comprensión e interpretación del proceso se realiza con las voces de los participantes b) la interpretación del sistematizador sólo le da coherencia a las múltiples interpretaciones de los agentes del proceso pero no constituye en sí misma una opinión sobre el proceso; c) la interpretación del proceso de formación no es una suma de opiniones de las personas que participaron, implica desentrañar la lógica de la experiencia a partir de las percepciones de los actores sociales; se trata entonces de encontrar puntos de convergencia, así como puntos de

diferencia entre las distintas versiones del proceso social y construir alrededor de dichos puntos una mirada global y comprensiva del mismo.

- Y un tercer nivel interpretativo, en el cual se realiza una mirada crítica de la experiencia a la luz de categorías propias de las ciencias sociales, es decir, que no se trata sólo de quedarse al nivel local de la experiencia, sino de leerla y comprenderla más allá de los referentes de los actores que participaron en ella. En este nivel el investigador puede realizar la lectura crítica del proceso, pero sin que dicha lectura reemplace la comprensión que poseen los actores sociales sobre la experiencia.

La sistematización de experiencias en este sentido apunta a desentrañar la lógica que subyace a un determinado proceso social, entendiendo que la comprensión de dicha lógica implica desentrañar la complejidad de las interacciones, relaciones, saberes, acciones que confluyen en él. Puede decirse, en este sentido, que una experiencia social es un plexo de fuerzas y significados y que la labor de la sistematización es comprender tal trama buscando en ella la comprensión crítica del curso vivido en la experiencia que puede ser producida por los actores que han contribuido a forjarla.

5. Estructura de la sistematización del proceso de implementación del Lineamiento de cualificación del talento humano para la atención integral de la primera infancia

Dados los diferentes niveles en los que se puede llevar a cabo la implementación del lineamiento de cualificación del talento humano para la atención integral de la primera infancia no es posible especificar una estructura de sistematización común a los diferentes procesos de implementación. Esto en la medida en que las intencionalidades, los sentidos, las trayectorias, los alcances, los actores, en fin, todos los elementos y lógicas que convergen en la experiencia, dependen precisamente de las diversas formas de concreción del lineamiento. Sin embargo, sí es posible perfilar unos objetivos, unos ejes de sistematización y un esquema de categorías de sistematización que constituya una base o un punto de partida para la sistematización del proceso de implementación del lineamiento en los diferentes niveles y contextos en los que se realice.

5.1 Objetivo general de la sistematización del lineamiento

Reconstruir el proceso de implementación del lineamiento técnico de cualificación del talento humano con el fin de identificar su alcance, las dificultades y los aprendizajes que emergen en esta experiencia.

5.2 Objetivos específicos

- Reconstruir la línea de tiempo del proceso de implementación del lineamiento técnico de cualificación del talento humano para la atención integral a la primera infancia
- Identificar los actores que han participado en el proceso de implementación reconstruyendo la diversidad de prácticas y comprensiones que confluyeron en torno a la experiencia.
- Realizar una mirada crítica del proceso de implementación del lineamiento técnico de cualificación del talento humano tomando como referentes los actores que participan, el proceso de formulación del Plan Territorial de cualificación y los mecanismos que posibilitaron o dificultaron su gestión a nivel territorial.
- Proyectar un escenario futuro de implementación del lineamiento técnico de cualificación del talento humano que incorpore los aprendizajes y factores clave a tener en cuenta en este proceso.
- Identificar elementos para el diseño de un modelo de implementación del lineamiento técnico de cualificación del talento humano.

5.3 Ejes de la sistematización

Dado que la sistematización busca reconstruir una experiencia social y dada la amplitud que ésta puede adquirir, es siempre necesario delimitar un eje de la experiencia a ser sistematizado. Este eje no puede ser definido a priori, sino que depende de los intereses de conocimiento asociados a la sistematización. Sin embargo, es posible indicar a continuación algunos ejes de sistematización que pueden ser pertinentes para reconstruir la experiencia de implementación del lineamiento:

- Experiencia de articulación entre sectores, actores, entidades, niveles de la gestión en el proceso de implementación del lineamiento.
- Experiencia de gestión territorial del lineamiento
- Experiencia de diseño e implementación de los planes de cualificación
- Experiencia de cualificación implementada
- Experiencia de monitoreo y evaluación implementada

Los ejes de sistematización permiten enfocar la mirada en un aspecto que se considera transversal o que constituye un hilo conductor de la experiencia y que permite focalizar el proceso de construcción de conocimiento y de aprendizajes, sin perderse en la pluralidad de dimensiones o aspectos que pueden estar vinculados en la práctica que se busca reconstruir.

5.4 Estructura de categorías del proceso de sistematización del lineamiento

Las categorías del proceso de sistematización permiten operacionalizar la práctica investigativa y constituyen el preámbulo para la construcción de instrumentos de recolección de información. Permiten, en este sentido, desagregar los objetivos y evidenciar o visibilizar los aspectos constitutivos de la experiencia que va a ser sistematizada. A continuación se ofrece un esquema de categorías acorde con los objetivos trazados anteriormente para la sistematización del proceso de implementación del lineamiento.

Objetivos de la sistematización	Categorías
1. Línea de tiempo del proceso de implementación	1.1 Contexto del proceso de implementación 1.2 Antecedentes del proceso de implementación 1.3 Alistamiento del proceso de implementación 1.4 Desarrollo del proceso de implementación 1.5 Resultados del proceso de implementación
2. Identificar los actores que han participado en el proceso de implementación reconstruyendo la diversidad de prácticas y comprensiones que confluyeron en torno a la experiencia	2.1 Participación de los actores de la política en el proceso de implementación 2.2 Participación de equipos territoriales en el proceso de implementación 2.3 Participación de los actores que trabajan con la primera infancia en el proceso de cualificación 2.4 Participación de oferentes en el proceso de implementación 2.5 Participación de otros actores en el proceso de implementación
3. Mirada crítica del proceso de implementación	3.1 Fortalezas del proceso de implementación del lineamiento de cualificación 3.2 Debilidades del proceso de implementación del lineamiento de cualificación 3.3 Dificultades del proceso de implementación 3.4 Aprendizajes del proceso de implementación 3.5 Factores de contexto que incidieron en el proceso de implementación
4. Proyección de un escenario futuro de implementación	4.1 Líneas de acción para la implementación futura del lineamiento 4.2 Escenarios a tener en cuenta en la implementación del lineamiento 4.3 Mecanismos de implementación y monitoreo 4.4 Mecanismos de construcción de conocimiento, articulación y retroalimentación del lineamiento a partir de los contextos y las dinámicas territoriales
5. Identificar elementos para la construcción de un modelo de implementación	5.1 Elementos de articulación en la implementación del lineamiento 5.2 Elementos de gestión en la implementación del lineamiento 5.3 Elementos de orden pedagógico en la implementación del lineamiento 5.4 Elementos de reflexión y análisis en el proceso de implementación del lineamiento

6. Elementos metodológicos para la sistematización del proceso de implementación del *Lineamiento de cualificación del talento humano para la atención integral de la primera infancia*

Una vez trazada la estructura de categorías de la sistematización, es importante definir la muestra. A diferencia del monitoreo, que puede recurrir a un muestreo representativo estadísticamente o a un muestreo intencional, la sistematización recurre siempre a una muestra intencionada. Esto es así porque la sistematización siempre se centra en un proceso particular, si se quiere en un caso, el cual se busca reconstruir de manera fidedigna y profunda, por lo cual es fundamental considerar a los protagonistas involucrados. Esto no significa que se deba recoger información de todas las personas que han participado en una experiencia, sino que se recoge la información buscando que quienes poseen la comprensión y vivencia del proceso desarrollado se encuentren presentes en el estudio.

Perfilada la muestra y definidas las fuentes de información para el proceso de sistematización el equipo a cargo debe trazar la estrategia de recolección de información. Aquí es vital considerar que la sistematización de experiencias implica la lectura retrospectiva de un determinado proceso social, lo que implica que no basta con producir datos en la medida en que se va dando el proceso, pues de este modo se pierde la mirada reflexiva sobre la totalidad de la experiencia y el significado que se le puede atribuir al leerla en retrospectiva. Sin embargo, tampoco es suficiente con recoger los datos al final del proceso, pues con ello se pierde una información clave que permite al investigador ir comprendiendo el proceso en la medida en que lo acompaña. Por estas razones, se plantea aquí que el proceso de recolección de información combine la recolección de la información que va alimentando las categorías en la medida en que la experiencia se va desarrollando, con la información de corte reflexivo, que se produce cuando los actores realizan una mirada retrospectiva de la experiencia a partir de un punto de inflexión importante en el proceso de implementación. Este punto de inflexión no coincide generalmente con lo planeado desde el proyecto, sino que tiene que ver con la dinámica que va tomando la experiencia dada su particularidad.

Por el carácter hermenéutico y reflexivo de la sistematización de experiencias, en ella se privilegian los instrumentos o técnicas de recolección de información cualitativa, tales como las entrevistas a profundidad, los grupos focales, los talleres, las narrativas, los mapas sociales, entre otros.

Finalmente, una vez recogida la información ésta puede ser analizada a partir de unas preguntas guía que permitan comprender el rumbo y significado de la

experiencia para quienes participaron en ella, así como la explicitación de los saberes y prácticas que la dinamizaron y que requieren ser resignificados. Entre las preguntas guías se pueden contar las siguientes:

- ✓ ¿Qué hitos reconocen los diferentes actores en el proceso de implementación de la cualificación?
- ✓ ¿Cómo caracterizan los diferentes actores los diferentes momentos del proceso de implementación?
- ✓ ¿Cuáles fueron los momentos más significativos del proceso de implementación para los diferentes actores? ¿En qué momentos coinciden? ¿En qué momentos no coinciden?
- ✓ ¿Qué lecturas hacen los diferentes actores de la experiencia?
- ✓ ¿Qué logros reconocen los diferentes actores del proceso?
- ✓ ¿Qué significado tuvo la experiencia para los diferentes actores?
- ✓ ¿Qué aprendizajes, capacidades, conocimientos reconocen haber construido los actores que participaron en la experiencia?
- ✓ ¿Qué decisiones se tomaron en el proceso de implementación? ¿Quiénes las tomaron? ¿Qué aspectos no fueron tenidos en cuenta en esas decisiones?
- ✓ ¿Qué tensiones o diferencias se presentaron en la experiencia? ¿Cómo las comprenden los actores?
- ✓ ¿Qué elementos implícitos de la experiencia reconocen los actores?
- ✓ ¿Qué recomendaciones realizan los diferentes actores sobre futuros procesos de cualificación?
- ✓ ¿Qué perspectiva pedagógica se construyó a través de la implementación del lineamiento?

Finalmente, es importante señalar que la sistematización, en la medida en que tiene por objeto la construcción de aprendizajes sobre la práctica, no se centra sólo en experiencias “exitosas”, en este caso de implementación del lineamiento, sino que también se realiza sobre aquellas experiencias que pueden no ser “exitosas” pero que son significativas por el potencial de aprendizaje que pueden deparar para el futuro. En este sentido, la sistematización de experiencias “no exitosas” constituye una oportunidad para profundizar en escenarios, tipos de actores, procesos de cualificación, etc., que no han dado resultados positivos y que precisamente por ello, pueden arrojar luces para experiencias de construcción e implementación de planes de cualificación en el futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Berumen, Jacqueline. 2010. Monitoreo y evaluación de proyectos. Cuadernos de cooperación para el desarrollo. Medellín
2. Di Virgilio, María Mercedes; Solano, Romina. 2012. Monitoreo y evaluación de políticas, programas y proyectos sociales. Buenos Aires. Fundación CIPPEC
3. Mackay, Keith. 2010. Marco conceptual del Sistema de Monitoreo y Evaluación. Banco Mundial.
4. Torres, Alfonso. 1998. La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. Ponencia presentada al Tercer Congreso Iberoamericano y Caribeño de Agentes de Desarrollo Sociocultural y Comunitario. La Habana.