

Detección, identificación e intervención temprana de signos de dificultades del desarrollo infantil en un grupo de maestras de preescolar en una ciudad del Occidente Colombiano

Margarita María Pérez Pulgarín

Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud

CINDE – Universidad de Manizales

Manizales

2021

Detección, identificación e intervención temprana de signos de dificultades del desarrollo infantil en un grupo de maestras de preescolar en una ciudad del Occidente Colombiano

Margarita María Pérez Pulgarín

Director:

Carlos Eduardo Vasco, M.Sc., Ph.D.

Trabajo de grado presentado para optar al título de
Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud
CINDE – Universidad de Manizales

Manizales

2021

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CINDE-UNIVERSIDAD DE MANIZALES

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
CINDE – UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO PRODUCIDO EN LAS
LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.**
(FICHA DE PROCESAMIENTO DE LAS INVESTIGACIONES)

1. Datos de Identificación de la ficha

| | | |
|--|--|------------------------------|
| Fecha de Elaboración: | Responsable de Elaboración | Tipo de documento |
| | Nombre: Margarita María Pérez Pulgarín | Tesis de maestría () |
| | | Tesis de doctorado (x) |
| | | Informe de investigación () |
| Relación con el documento: Autor del documento () Sistematizador () Estudiante de doctorado (x) Estudiante de maestría () | Artículo () | Otros () Cual: _____ |
| Otro: Cual: | | |

2. Datos de identificación de la investigación

| Grupo (os) Línea (as) de investigación donde fue desarrollada la investigación | Grupo(s) | Líneas(as) | |
|--|--|------------|---|
| | Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud | | Socialización Política y Construcción de Subjetividades |
| Desarrollo Psicosocial | | | |
| Construcción de las Paces | | | |
| Infancias, Juventudes y Ejercicio de la Ciudadanía | | | |
| Políticas Públicas y Programas en Niñez y Juventud | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | Educación y Pedagogía | |
| | Educación y Pedagogía: Imaginarios, Saberes e Intersubjetividades | Praxis Cognitivo-Emotiva en Contextos Educativos y Sociales | x |
| | | Infancias y Familias en la Cultura | |
| | | Ambientes Educativos | |
| | | Desarrollo Humano | |
| | | Gestión Educativa | |
| | Jóvenes, Culturas y Poderes | Jóvenes, Culturas y Poderes | |
| | Otro grupo Cual: | | |
| | Otra línea cual Cual: | | |
| Título | Detección, identificación e intervención temprana de signos de dificultades del desarrollo infantil en un grupo de maestras de preescolar en una ciudad del Occidente Colombiano. | | |
| Autor/es/as | Margarita María Pérez Pulgarín | | |
| Tutor-a co-tutora | Carlos Eduardo Vasco | | |
| Año de finalización de la investigación | 2021 | | |
| Año de publicación | 2021 | | |
| 3. Información general de la investigación | | | |
| Temas abordados | Desarrollo infantil Neurodesarrollo, Detección Temprana y Signos de alerta Educación en preescolar Rol de las maestras de preescolar en la identificación, estimulación e intervención desde la pedagogía y la didáctica Observación, escucha y registro activo de las conductas de los niños y las niñas por parte de las maestras de preescolar. Signos blandos de dificultades en el desarrollo | | |

| | |
|--|--|
| <p>Palabras clave</p> | <p>Neurodesarrollo, Detección Temprana Signos de alerta Trastorno Dispositivo</p> |
| <p>Preguntas que guían el proceso de la investigación</p> | <p>¿Cómo designar o nombrar las conductas extrañas que se observan en los estudiantes y que interfieren en los procesos cognitivos y sociales necesarios en el preescolar, utilizando palabras que entiendan las otras maestras y otros profesionales sin “clasificar” ni “rotular” a los niños como enfermos, anormales o deficientes?</p> <p>¿Qué categorías y descripciones se pueden construir con el análisis de las conductas que se consideran extrañas, para que puedan ser reconocidas y descritas por otras maestras en los contextos preescolares sin insinuar que sean patológicas?</p> <p>¿Qué indicadores de desarrollo del preescolar se pueden construir y proponer desde la experiencia y conocimiento de las maestras que complementen los indicadores científicos y respondan a las diferentes realidades contextuales de los niños y las niñas?</p> <p>¿Qué acciones se podrían implementar en el aula de manera cotidiana para estimular el desarrollo y aprendizaje a los niños y las niñas del grado preescolar e intervenir aquellos comportamientos que se identificaban como extraños y que afectan los procesos académicos y sociales?</p> <p>Pregunta central de la investigación:</p> <p>¿Cómo sistematizar la construcción de un dispositivo de detección y atención temprana de signos de alerta en niños y niñas de la educación preescolar, para identificar, intervenir y prevenir la posible aparición de neuropatologías o dificultades del desarrollo?</p> |

| | |
|---|---|
| <p>Fines de la investigación</p> | <p>General: Construir un modelo de detección y atención temprana de signos de alerta en niños y niñas de la educación preescolar para identificar, intervenir y prevenir la posible aparición de neuropatologías o dificultades de desarrollo.</p> <p>De Diagnóstico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar modelos mentales y teorías y su relación con las calificaciones de normalidad y anormalidad acerca de los niños y niñas de preescolar en los maestros y maestras de este nivel, así como los criterios de clasificación utilizados por ellos para asignar a los niños una de esas categorías. • Inventariar las conductas que los maestros y maestras consideran “normales”, “naturales”, “habituales” en los niños y niñas, o las que consideran “extrañas”, “raras” o “anormales”. • Inventariar las acciones de los maestros, maestras hacen ante las conductas que califican como “extrañas”, “raras” o “anormales”. <p>De Construcción Conceptual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar con maestros y maestras un Dispositivo de Interacción Social Escolar (DISE), el cual permita la identificación y clasificación de signos de alerta en niños y niñas del grado Transición y posibilidades de intervención desde la pedagogía y la didáctica. <p>De Comunicación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseñar una metodología que facilite la socialización a otras comunidades educativas del Dispositivo de Interacción Social Escolar (DISE). |
|---|---|

4. Identificación y definición de categorías
(máximo 500 palabras por cada categoría) Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

Desarrollo es comprendido como:

El proceso que permite al ser humano alcanzar autonomía y libertad según su potencial genético y las oportunidades ambientales que permitan y apoyen su expresión. La etapa del desarrollo que va desde el nacimiento hasta los 8 años es el período más crítico en la formación del individuo y es fundamental para el capital humano de las naciones. (Ministerio de Salud y Protección Social y Colciencias, 2014, p. 311).

Si se tiene en cuenta que los niños inician la etapa escolar formal a partir de los cuatro años y medio, lo que les permite ampliar sus interacciones con otros pares y adultos diferentes a los presentes en el hogar, al participar de las actividades escolares, mediante las cuales se exige el despliegue de las habilidades físicas, cognitivas, emocionales, entre otras; esto indica que el desarrollo es integral y que comprende múltiples dimensiones que son igualmente necesarias para todos los individuos, por lo que algunos autores precisan el aspecto cronológico así: “la niñez temprana abarca el periodo comprendido entre los 3 y los 6 años y se considera una etapa de grandes cambios cognitivos y sociales” (Wiebe, Sheffield, Nelson, Clark, Chevalier y Espy, 2011, citados por González, 2015). (p. 19)

Por tanto, en el acompañamiento que hacen los y las maestras de manera cotidiana, es posible identificar situaciones en los cuales se observan que algunos preescolares presentan dificultades en la ejecución de las acciones propias de la exigencia escolar, lo cual es interpretado como signo de un funcionamiento deficiente o falta de estimulación, que pueda asociarse en el futuro con algún trastorno del desarrollo, los cuales “ejercerán su influencia más allá de la etapa infantil y sus manifestaciones se mantendrán a lo largo de la vida del individuo” (González, 2015, p. 92). (p. 19)

Lo anterior implica, por parte de los maestros y maestras la conceptualización y apropiación de conceptos que aporten a la comprensión de los procesos de desarrollo humano, que según los autores se puede entender como:

El cambio sistemático a través del tiempo (...) estudiado en función de la maduración y el crecimiento físico, el funcionamiento moral, las capacidades

perceptuales y cognoscitivas, el repertorio y funcionamiento emocional, las relaciones sociales y las tendencias y capacidades motoras, entre otros atributos (Bravo-Valdivieso et al. 2009 p. 216). (p. 22)

El anterior planteamiento, motiva a ampliar la atención de factores que trascienden solo el componente físico que cambia con el transcurrir del desarrollo y poder seguir otros componentes que requieren diversas maneras de observación, dentro de los cuales se encuentran los morales, psicológicos y sociales, que también constituyen al individuo y determinan su desarrollo. (p. 22)

Neurodesarrollo

Implica un complejo proceso del sistema nervioso, a través del cual se maduran las estructuras cerebrales que le dan paso a la adquisición de habilidades y competencias de cada individuo y que le permiten adaptarse a su entorno social. Comprende áreas de motricidad gruesa y fina, desarrollo sensorial y el lenguaje, lo cual aporta directamente a los procesos de socialización; consiste en un proceso de interacción dinámica entre el sujeto y su entorno; en medio de este proceso el cerebro inicia su evolución atravesando por etapas críticas desde la vida intrauterina hasta la infancia; estas etapas son conocidas como “proliferación neuronal, migración, organización y laminación del cerebro, y mielinización, estas no son consecutivas, se van superponiendo y pueden ser afectadas simultáneamente si existe algún agente externo o interno presente en el medio” (Medina, Kahn, Muñoz, Leyva, Moreno y Vega, 2015, p. 566). (p. 23)

Por lo tanto, los problemas relacionados con el neurodesarrollo se asocian con la influencia negativa de factores como la falta de estimulación, malnutrición, dificultades familiares y sociales, que al no ser atendidas a tiempo podrían generar la aparición, mantenimiento y cronicidad de alguna entidad neuropatológica, por lo cual se destaca la observación activa e intencionada en los contextos familiar y escolar como estrategia de identificación e intervención y respuesta a la presencia de estos factores (p. 23).

Respecto a las características del desarrollo infantil y especialmente el neurodesarrollo, se comprende que la estimulación constituye un elemento crucial. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud –OMS– y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia –UNICEF– (2009), resaltan como positivo estimular el desarrollo en esta etapa del ciclo

vital, valoran la etapa infantil como “una importante ventana de oportunidad para preparar las bases para el aprendizaje y la participación permanentes, previniendo posibles retrasos del desarrollo y discapacidades” (p. 5). De esta manera, la estimulación se constituye en un componente fundamental que enriquece el desarrollo infantil y los procesos de adaptación que requieren los niños y las niñas como respuesta a los cambios y exigencias del medio. (p. 23)

Igualmente, la infancia es “una etapa vital para garantizar el acceso a intervenciones que puedan ayudarlos a desarrollar todo su potencial” (OMS, 2017, p. 5), estos postulados motivan la reflexión en torno al aporte que es posible realizar desde el hogar y la escuela para contribuir al desarrollo integral de los niños y las niñas, ampliar la mirada del desarrollo infantil que tienen padres y maestros hacia su comprensión como proceso continuo que incluye el reconocimiento de las variables biológicas, del entorno social y cultural. (p. 24)

Por todo lo anterior, se entiende que el desarrollo en general y el neurodesarrollo en particular es un proceso continuo en el que intervienen múltiples factores que afectan su curso; estos pueden ser positivos o negativos y se encuentran presentes en la familia y la escuela, los escenarios iniciales en los cuales el niño obtiene todas las herramientas psicológicas, emocionales y sociales que necesita para la interacción en el mundo, como sujeto activo en la comunidad a la que pertenece. (p. 24)

Signos de alerta

Al referirse a los signos que las maestras perciben en el comportamiento infantil, se comprende que se observa la forma en la que el preescolar se adapta a su entorno de aprendizaje, es decir, el desempeño que tiene en relación al de sus pares frente a las tareas propuestas en las clases, los cuales dan cuenta de la apropiada maduración neurológica, al requerir el funcionamiento y coordinación de diferentes funciones cognitivas como lenguaje, motricidad, percepción, memoria y funciones ejecutivas (Rosselli, Matute y Ardila, s.f). (p. 25)

Cuando se identifican dificultades en el desempeño escolar, estas señales prenden las alarmas no solo en el maestro o maestra que comparte diariamente con el niño, sino también en las directivas de las instituciones a las cuales se informa de las situaciones, las familias que son enteradas con la intención de buscar soluciones y, en algunos casos, trasciende a los

profesionales en los servicios de salud a los cuales son remitidos los niños y las niñas para la valoración. Este proceso de apoyo interdisciplinar es lento y exige una secuencia de acciones que con frecuencia tardan todo el año escolar. (p. 26)

Sin embargo, el proceso de desarrollo de los niños y las niñas no se detiene (con todas sus potencialidades y limitaciones) y la maestra no es ajena a esta situación, lo que hace necesaria y urgente su intervención en cuanto a la identificación y delimitación de los signos de alerta para dar inicio al proceso de detección temprana, no diagnóstica y, a las intervenciones no terapéuticas que se fundamentan en su saber disciplinar. (p. 26)

Desde diferentes autores se expone la importancia de conocer el desarrollo y maduración del Sistema Nervioso –SN– para poder identificar signos tempranos de alteración, así como la implicación de las alteraciones del SN en los periodos pre, peri y posnatales, producidas por diversidad de causas, las cuales en un alto porcentaje de casos producen como consecuencia trastornos neuropsicológicos en la infancia, estos aumentan progresivamente y dejan secuelas que se “manifiestan en conductas poco adaptativas a lo largo del ciclo vital” (p. 62). Cuero y Ávila (2010). (p. 26)

La evaluación del desarrollo asociada con la del aprendizaje, al ser parte de la valoración del desarrollo general, tiene en cuenta características relacionadas con el desarrollo y crecimiento físico, psicológico, ambiental y social. La valoración debe hacerse de manera global; un solo instrumento, observación o registro no son suficientes, lo cual implica la participación de personas que aportan información desde sus interacciones con los niños y las niñas, como los miembros de la familia, los educadores y el personal de salud, entre otros. En el caso en que se llegue a la formulación de un diagnóstico, este debe ser diferencial, tratando de establecer cuando las ejecuciones de un niño se relacionan con desarrollo lento, inmadurez o trastornos propiamente dichos. (p. 27)

Detección Temprana

La identificación de las dificultades en el desarrollo de manera temprana supone la intervención con el objetivo de estimular, corregir o rehabilitar para “disminuir las secuelas y generar un mejor pronóstico y evolución de las alteraciones neuropsicológicas, favorables para el desarrollo y la adaptación en la infancia” (Cuervo y Ávila, 2010, p. 61). (p.26)

Al orientar la búsqueda hacia la identificación temprana en el sector educativo, se

encuentran artículos que vinculan el tema con los trastornos de aprendizaje, dislexia, discalculia y dificultades de aprendizaje, como se documenta en la investigación *Dificultades de aprendizaje – problemas del diagnóstico tardío y/o infradiagnóstico* (Mateos y Castellar, 2011).

Los investigadores contextualizan la investigación en la práctica psicológica, exponiendo que los padres de niños en los cuales se ha identificado dificultades, manifiestan preocupación al recordar que ellos también presentaron dificultades que no fueron identificadas ni diagnosticadas cuando eran niños, lo que afectó su vida adulta, por ejemplo, su desempeño laboral. (p. 28). Presentan varios casos en que se documenta diagnóstico tardío de patologías como Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, dislexia, dificultades cognitivas, entre otros, y el sufrimiento que causa a los niños y la familia el no tener explicación y claridad respecto a los padecimientos y las dificultades que se generan en los ambientes escolares y sociales, relacionados con los comportamientos disruptivos. Realizan cuestionamiento referente al conocimiento que los profesionales poseen del Neurodesarrollo, la identificación y diagnóstico temprano. (p. 29)

Los estudios resaltan la identificación e intervención oportuna como una estrategia que permite minimizar dificultades personales, sociales y académicas de los niños y las familias, analizan las implicaciones negativas relacionadas con la tardanza del diagnóstico e intervención, identifican algunos factores, como “la falta de lenguaje común, la heterogeneidad de la información, la escasa implantación de la neuropsicología infantil y la poca conciencia que existe entre los profesionales sobre la importancia que tiene la detección a tiempo” (Mateos y Castellar, 2011, p. 107), factores que sumados agudizan la problemática que viven los niños, niñas y sus familias. (p. 29)

Como elemento relevante de análisis el estudio expone “que a menor edad la capacidad que tiene el cerebro para organizarse es mayor y que el cerebro se modifica dependiendo del aprendizaje y la experiencia recibida” (Mateos y Castellar, 2011, p. 110). Basados en esta enunciación abordan el tema del preescolar y cómo la experiencia a este nivel de educación mejora el desarrollo, al iniciarse de manera formal la estimulación de las capacidades intelectuales, la concentración y mejora las habilidades sociales. Valoran de manera positiva la vinculación de los cuidadores primarios en los asuntos propios de la escolarización y el acompañamiento en los procesos de desarrollo. (p. 30)

Mateos y Castellar (2011) centran al final la argumentación en los signos neurológicos blandos, los cuales son señales de dificultades neurológicas, sin llegar a ser en sí mismas, ni de forma aislada indicador definitivo de neuropatología; su utilidad en el diagnóstico “está determinado por la intensidad...su número y persistencia a lo largo del tiempo” (p. 108), estos signos resultan de especial interés puesto que al ser reconocidos en el área clínica podrían considerarse como referentes para ser usados en la presente investigación desde el área educativa. (p. 30)

Rol de los maestros y maestras, identificación, estimulación e intervención articulado con la pedagogía y la didáctica

Las maestras identifican que a pesar de no hacer parte de las tareas o funciones del docente de Transición el realizar diagnósticos de los comportamientos de sus estudiantes, si lo constituye la identificación, comprensión y seguimiento activo al proceso de desarrollo de los niños y niñas, el interés de las maestras y maestros tiene que ver con el conocimiento, identificación e intervención a los inadecuados procesos de desarrollo que con el pasar del tiempo se puedan convertir en dificultades, patologías, neuropatologías, problemas de aprendizaje entre otros, que al no haber recibido la atención e intervención requerida se relacionarán con dificultades en el futuro desempeño social, cognitivo y afectivo. (p. 99)

Al referirse a la identificación, en esta investigación, se hace referencia a las acciones que permiten delimitar, agrupar y categorizar una conducta desplegada por los niños que es interpretada por los adultos como signo, señal, indicador o marcador de dificultad en el desarrollo infantil en el cual algunas funciones no han terminado de consolidarse por lo que se considera como identificación temprana al realizarse antes de la aparición de posible patología o neuropatología. (p. 35)

5. Actores (Población, muestra, unidad de análisis, unidad de trabajo, comunidad objetivo) (caracterizar cada una de ellas)

Población: 44 maestras de preescolar vinculadas a las instituciones del sector de educación oficial de la ciudad de Cartago. Muestra: 15 maestras con formación en pedagogía y didáctica, en diferentes niveles educativos (licenciadas, especialistas y magister), que respondieron a la convocatoria. Para la conformación del grupo de participantes, se convocan las 44 maestras de preescolar de las instituciones de carácter oficial de la ciudad,

mediante invitación escrita abierta a participar en un Taller de autoformación, respaldado por la Secretaría de Educación Municipal. Responden 15 maestras interesadas en participar en el taller. (p. 72)

A continuación, se presentan los datos de caracterización de las maestras que conforman el Grupo Focal. Los códigos utilizados para la sistematización son la letra inicial del nombre, la inicial de la formación académica (Licenciada, Especialización, Magíster) y los años de experiencia. (p. 73)

Tabla 1. Información de las maestras que conforman el Grupo focal

| Nº | Código | Edad | Nivel de formación | Años de experiencia | I.E. donde labora |
|----|--------|------|--------------------|---------------------|------------------------|
| 1 | CL08 | 36 | Licenciada | 8 | Ramón Martínez Benítez |
| 2 | JM09 | 37 | Magister | 9 | Sor María Juliana |
| 3 | HL13 | 37 | Licenciada | 13 | Sor María Juliana |
| 4 | JL05 | 34 | Licenciada | 5 | Lázaro de Gardea |
| 5 | PL02 | 40 | Licenciada | 2 | Alfonso López Pumarejo |
| 6 | MM13 | 47 | Magister | 13 | Lázaro de Gardea |
| 7 | YL17 | 49 | Licenciada | 17 | Alfonso López Pumarejo |
| 8 | LL26 | 50 | Licenciada | 26 | Sor María Juliana |
| 9 | AL24 | 50 | Licenciada | 24 | Lázaro de Gardea |
| 10 | CL30 | 50 | Licenciada | 30 | Alfonso López Pumarejo |
| 11 | DL39 | 51 | Licenciada | 39 | Alfonso López Pumarejo |
| 12 | PM22 | 52 | Magister | 22 | Alfonso López Pumarejo |
| 13 | XL30 | 52 | Licenciada | 30 | Alfonso López Pumarejo |
| 14 | FE37 | 58 | Especialización | 37 | Alfonso López Pumarejo |
| 15 | TL35 | 67 | Licenciada | 35 | Indalecio Penilla |

Fuente: Elaboración propia.

6. Identificación y definición de los escenarios y contextos sociales en los que se desarrolla la investigación (máximo 200 palabras)

La escuela y la familia como espacios primarios de desarrollo, socialización y crecimiento

de cada niño y niña, en donde se produce el acompañamiento, estimulación y correcciones que fueran necesarias para lograr el desarrollo pleno de las potencialidades de cada individuo según su edad y condición. El proceso de desarrollo inicia en la familia, espacio en el que se propician la relación con los otros miembros del núcleo y con los objetos del mundo, se espera que en este contexto se garanticen los cuidados necesarios para la supervivencia y crecimiento de sus nuevos integrantes.

En cuanto al ingreso de los niños y las niñas a la educación formal, en Colombia se ha reglamentado en el grado de Transición, desde los 4 años y 7 meses a 6 años y 6 meses en adelante (p. 25), siendo este el único grado considerado obligatorio por el MEN (1997), sin desconocer la legislación respecto a los dos grados que complementan el nivel: prejardín y jardín y que aún no están incluidos en el servicio educativo oficial. El inicio de la educación formal oficial reglamenta el ingreso de los niños a partir de los cuatro años y medio lo que les permite ampliar sus interacciones con otros pares y adultos diferentes a los presentes en el hogar; además, dentro de las actividades escolares se desarrollan tareas de tipo formal que exigen el despliegue de las habilidades físicas, cognitivas, emocionales, entre otras.

7. Identificación y definición de supuestos epistemológicos que respaldan la investigación

(máximo 500 palabras)

Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

Influencia del medio y los contextos en el desarrollo humano.

De manera específica para comprender el desarrollo infantil se toman elementos de la Teoría ecológica propuesta por Bronfenbrenner que permite ampliar la comprensión respecto a la influencia que ejercen las relaciones que regulan y estimulan el desarrollo. Estas relaciones se encuentran inmersas en sistemas que abarcan los más internos hasta los externos (*microsistema, mesosistema, exosistema*). *El desarrollo se promueve en los diferentes contextos sin que el individuo tenga que estar presente en ellos.*

Proceso de Desarrollo y Neurodesarrollo en la etapa infantil.

Abordaje teórico de diferentes miradas del proceso de desarrollo infantil, dentro del cual se reconoce la presencia de dimensiones como la física, cognitiva y emocional. El niño y niña como agentes de su proceso, el cual es influenciado por factores internos como aquellos de origen genético y factores externos como la cultura, acceso a los servicios y recursos, en

concordancia con la teoría ecológica. Sumado a lo anterior se reflexiona respecto al factor tiempo como un elemento que cobra importancia al comprender el desarrollo como un continuo, no se detiene, que sigue la consolidación de las funciones de la manera adecuada que le permita a los individuos pertenecer a una comunidad o inadecuada contando o no con la mediación externa.

Relación del maestro y la maestra con los niños y las niñas en el contexto escolar.

Las relaciones que se establecen entre los maestros y sus estudiantes están mediadas por la pedagogía y didáctica comprendida como el saber disciplinar de los maestros y maestras, el cual es enriquecido con su experiencia, permitiéndoles el acompañamiento efectivo y la estimulación del desarrollo y aprendizaje de sus estudiantes. Además, les brinda el conocimiento suficiente para realizar intervenciones de tipo pedagógico y realizar corrección a algunas conductas si fuera necesario, sin adentrarse en el campo clínico.

Dispositivo como integración de elementos.

En el marco de esta investigación se comprende el dispositivo como un engranaje de varios componentes entre los cuales se incluyen las acciones orientadas a un logro, algo así como un mecanismo que permite operativizar los modelos que construyen las personas previamente. Este mecanismo se constituye en forma de red de elementos heterogéneos, donde lo más importante es la naturaleza de los vínculos entre dichos elementos. Para la construcción de un dispositivo escolar, se requiere el recorte o segregación de una parte del todo que constituye el devenir escolar en la que están contempladas las ideas, saberes, conocimientos, acciones, que se realizan con los estudiantes, las familias o acudientes, otros maestros, directivas y profesionales que acompañan los procesos escolares.

Ampliar las herramientas que faciliten una mayor comprensión de las situaciones utilizando la TGPS

Se comprenden que los modelos son construidos en el día a día, a partir de la forma en la que la persona (agente) ve al mundo, cómo interpreta, y a su vez influye él. La estructuración de los modelos permite la comprensión de las diversas situaciones de la vida cotidiana, cada persona construye sus propios modelos y estos se comparten en la interacción por medio del

diálogo y la comunicación, lo que permite la aproximación hacia la comprensión de los modelos de las otras personas.

**8. Identificación y definición del enfoque teórico (máximo 500 palabras)
Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página, señalar principales autores consultados**

Teoría Ecológica de Bronfenbrenner

Para el autor, el contexto corresponde a las fuerzas que moldean a las personas en los ambientes en los que viven, los cuales definen el *ambiente ecológico*, entendido como “un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como muñecas rusas” (Bronfenbrenner, 1987, p. 23), así se realiza una mirada sistémica del individuo en los diferentes niveles que se desarrollan como sistema *ontogenético*, inmerso en un *microsistema*, constituido por la familia, la escuela y el grupo de pares, que a su vez se encuentra incluido en el *mesosistema*; en este se ubican las reglas sociales, los entornos institucionales como la escuela y las relaciones que se establecen en el ambiente familiar y escolar, el *exosistema* constituido por entornos donde el individuo en desarrollo no se encuentra presente, pero lo afecta profundamente (Bronfenbrenner, 1987, p. 44). (p. 46)

Teoría General de Procesos y Sistemas TGPS

Los sistemas se comprenden como modelos mentales de los procesos que ocurren en todo momento y en los cuales estamos inmersos. A su vez, los modelos se pueden precisar como ciertos tipos de sistemas que nos sirven para representarnos mentalmente algunos de los subprocesos que nos envuelven, empujan o perturban.

Desde esta perspectiva, podríamos decir que un modelo es:

... Un sistema que construimos para representar un subproceso en el que desagregamos, desglosamos, cortamos, recortamos o diseccionamos algunos componentes o elementos, e intentamos reparar los cortes, incisiones o decisiones por medio de relaciones, correspondencias, referencias, nexos, conexiones, lazos, vínculos o enlaces (“links”) entre ellos. (Vasco et al., 1995, p. 49)

Para la construcción de un modelo siguiendo la TGPS desde Vasco (2013) se tendrán en cuenta los tres aspectos que conforman el modelo dinámico (sustrato, estructura y dinámica): el sustrato como el conjunto de componentes que son seleccionados y “recortados”, en el

cual se reconocen coordenadas espacio-temporales por lo que es susceptible de cambiar o moverse; la estructura compuesta por el conjunto de relaciones que se construyen para reparar los cortes espaciales y recuperar la interacción entre los componentes que fueron recortados y la dinámica representada en el conjunto de operaciones, transformaciones o transiciones que se construyen mentalmente para reparar los cortes y recuperar el dinamismo del proceso, se refiere a las transformaciones y movimiento en el tiempo; en esta investigación, la dinámica está incluida en el conjunto de acciones que desarrollan y proponen las maestras y maestros. (p. 51)

Microteoría de los Dispositivos

Un dispositivo es el engranaje de varios componentes entre los cuales se incluyen las acciones orientadas a un logro, algo así como un mecanismo que permite operativizar los modelos que construyen las personas previamente. Este mecanismo se constituye en forma de red de elementos heterogéneos, donde lo más importante es la naturaleza de los vínculos entre dichos elementos. La construcción de un dispositivo escolar, requiere el recorte o segregación de una parte del todo que constituye el devenir escolar en la que están contempladas las ideas, saberes, conocimientos, acciones, que se realizan con los estudiantes, las familias o acudientes, otros maestros, directivas y profesionales que acompañan los procesos escolares. (p. 53).

9. Identificación y definición del diseño metodológico (máximo 500 palabras) Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

El presente proyecto se desarrolló desde la investigación cualitativa, se caracteriza por la posibilidad de realizar un análisis flexible en profundidad a partir de uno o unos pocos casos, inspirado en la vida cotidiana, sus lenguajes y sus características particulares, trata de sistematizar descriptivamente los datos que son extraídos de las palabras, comportamientos, situaciones e interacciones que se generan en las dinámicas grupales, capturados por el investigador; releer y reinterpretar cíclicamente las descripciones y los datos originales para llegar a interpretaciones provisionales más y más incluyentes, y presentarlas de nuevo al grupo (“devolución”) para su reflexión y validación, con lo cual se inicia un nuevo ciclo de reinterpretación y formulación hasta tomar la decisión de dar por terminada la investigación y escribir un informe final, dado que se han saturado las categorías de análisis y se han

identificado cuestiones emergentes para futuras investigaciones. (p. 57)

EL diseño metodológico se sustenta en elementos de la Investigación Acción Participativa – IAP– propuesta por Orlando Fals Borda, con el fin de adaptarla a los ambientes educativos en el subcampo de las instituciones oficiales de educación preescolar desde allí se reconoce que “la IAP es al mismo tiempo una metodología de investigación y un proceso de intervención social” (Basagoiti, Bru y Lorenzana, 2001), dado que los procesos participativos que se desarrollan en ella permiten a la comunidad participante alcanzar tres metas principales: “investigar sobre sus problemas, formular interpretaciones y análisis sobre su situación y finalmente elaborar planes para resolverlos” (Montañez, 2009, p. 57). Así, el proceso de investigación hace de cada participante un sujeto activo y protagonista, tanto en la acumulación de saberes como en los cambios y transformaciones de su realidad y de su entorno. Trasciende la sola postura metodológica de investigación tradicional, en cuanto parte de la realidad y la sensibilidad de los actores que se involucran según Basagoiti, Bru y Lorenzana (2001, citados por Francés, Alaminos, Penalva-Verdú y Santacreu, 2015) pero no para enunciar el estado de la situación investigada sino para contribuir a su transformación. (p. 58)

La sistematización de experiencias se describe como un proceso en espiral, de metodología flexible, participativa y dialógica, dado que en una misma experiencia confluyen diferentes saberes y lógicas; en el diálogo se tienen en cuenta diferentes horizontes interpretativos desde los que se van cuestionando y reconstruyendo los sentidos que dan los participantes a sus experiencias y así van generando nuevos aprendizajes (Fals-Borda, 1987). (p. 61)

El proceso de desarrollo de la IAP se fundamenta no solo en los conocimientos académicos previos que posea el investigador, sino en el conocimiento que los participantes tienen de sus condiciones contextuales particulares, las cuales se comparten y se convierten en una perspectiva dialógica, donde el conocimiento que se va acumulando es el producto del intercambio de opiniones y saberes que contribuyen a la profundización en el análisis de la situación que se ha definido como objeto de investigación. (p. 61)

**10. Identificación y definición de los principales hallazgos (empíricos y teóricos)
(máximo 800 palabras)**

Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

Modelo de Desarrollo Infantil

Corresponde a las teorías lenguajeadas por maestras para expresar sus comprensiones y criterios de clasificación de conductas “raras”, “extrañas” o “anormales” entendidas como signos o señales de alerta de dificultades en el desarrollo desde el discurso pedagógico, haciendo distinción con los criterios diagnósticos utilizados en el campo clínico, desde los cuales los signos son aquellos observables por los adultos (maestras) los síntomas como las manifestaciones del niño o niña de lo que siente y los síndromes como colecciones de signos y síntomas que pueden caracterizar un patología regulable con nombre propio. (p. 99)

Permite describir las dimensiones desde las cuales las maestras observan y comprenden las condiciones de cada niño o niña, estas características emergen de la clasificación que ellas realizaron respecto a los componentes “externos e internos” los primeros se asocian a las relaciones del niño o la niña con padres, cuidadores primarios, adultos, mediadas por las pautas de crianza que fluctúan entre la negligencia y la sobreprotección, los parámetros de la cultura en la cual están inmersos, características religiosas, factores socioeconómicos, entre otros. (p. 99)

Por su parte, al referirse a los factores internos se agrupan rasgos de personalidad que están en un espectro que tiene dos extremos: introversión y extroversión; la primera se asocia como respuesta a prácticas educativas que se realizan en la familia de manera inadecuada. Respecto a la extroversión, se asocian conductas como interrumpir frecuentemente el desarrollo de las actividades con asuntos que no son propios de la misma, gritar, desplegar conductas inadecuadas para relacionarse con sus compañeros. (p. 100)

Respecto al Modelo de la estructura, roles y actividades de la comunidad educativa de preescolar

Las acciones y estrategias inventariadas por las maestras al identificar signos o señales de dificultades del desarrollo o neurodesarrollo, permite proponer estrategias para enriquecer la intervención pedagógica, además se incluyen reflexiones respecto a las relaciones que se establecen en el ambiente escolar, en relación a las cuales los y las maestras identifican que estas trascienden las que surgen en el aula de clase (maestro-estudiante, estudiante-estudiante, actividad-estudiante-maestro) y se instalan en todos los espacios que se encuentran en la

escuela como el patio de recreo, la biblioteca, el comedor, los baños entre otros, permitiendo observar e interactuar con los niños y las niñas de diversas maneras en múltiples escenarios. (p. 106)

Estas consideraciones permiten establecer un panorama de signos y señales que se asocian de manera negativa con la condición integral del desarrollo humano, que fueron agrupadas en las dimensiones Corporal, Emocional, Cognitiva, Ético-Moral, Volitiva y Familiar, que describen las observaciones de las maestras sobre la conducta infantil y se constituyen en uno de los componentes teóricos del Trastorno Inespecífico Escolar –TIE–

Trastorno Inespecífico Escolar –TIE–

En esta categoría se precisan y exponen los signos o señales de dificultades o falta de estimulación del desarrollo que son observados en la conducta de los niños y las niñas en los ambientes escolares y extraescolares, en la interacción con pares y adultos y en la ejecución de las tareas y actividades propias del nivel educativo en el cual está integrado, se ha llamado a esta modelo *Trastorno Inespecífico Escolar –TIE–*. (p.124), el cual se concibe como un instrumento que permitirá identificar signos del desarrollo de posibles trastornos que afecten el desempeño escolar y social, sin ser indicadores contundentes de una patología del desarrollo neurológico y como una alternativa que contribuye al diálogo entre los contextos clínico y escolar. (p. 125)

Dispositivo de Interacción Social Escolar –DISE–

Emerge desde la realidad y quehacer de las maestras de preescolar participantes en la investigación, las cuales proyectan su implementación y sostenibilidad en los ambientes escolares en los que se desarrolle al ser asumido como una propuesta propia y no como una imposición de agentes externos. El sustento teórico del DISE parte de las reflexiones que se recogieron en las sesiones del Grupo Focal, presentadas en el capítulo anterior, en el cual se describieron las conductas que las maestras y maestros relacionan con signos o señales de dificultades o falta de estimulación del desarrollo, se inventariaron las acciones que se ejecutan en la cotidianidad de la interacción escolar y se propusieron tres estrategias pedagógicas para ser desarrolladas con el liderazgo e iniciativa de las educadoras. (p.136) Lo cual implica previamente que se identifiquen y seleccionen elementos que configuran

procesos específicos de otros más generales, como es el caso de los elementos que fueron seleccionados por las maestras del Grupo Focal, que responden a interrogantes y necesidades identificadas por ellas en el desarrollo de su práctica educativa y que se estructuran en el DISE. Estas acciones se articulan con la cotidianidad vivida en la dinámica escolar, en la cual día a día se realizan actividades en procura del desarrollo de cada estudiante, que además de permitir la observación de su conducta, posibilita también la estimulación a su desarrollo. Al finalizar el año escolar se propone la entrega del grupo a la maestra que los acompañará en el grado primero, informando de los procesos realizados en el preescolar de manera individual y colectiva, motivando la continuidad y mejora de los mismos. (p. 137)

**11. Observaciones hechas por los autores de la ficha
(Esta casilla es fundamental para la configuración de las conclusiones del proceso de sistematización)**

A continuación, son presentadas las principales conclusiones que se obtuvieron como resultado del proceso investigativo:

- Las propuestas realizadas por las maestras van más allá del concepto de desarrollo ligado a la dimensión cognitiva al tener en cuenta otras dimensiones humanas que se proyectan en otros espacios, ampliando su acción a todos los escenarios de socialización y aprendizaje que se puedan posibilitar en la escuela y en ocasiones fuera de ella.
- Las propuestas que se generaron de manera especial el DISE se sustentan en el saber disciplinar de las maestras, la experiencia que construyen como fruto de su quehacer pedagógico, el conocimiento que tienen de sus contextos, a partir de la interacción permanente con los niños y las niñas y los adultos que acompañan el proceso escolar.
- Las maestras designan el conjunto de signos o señales en el comportamiento de los niños y niñas al reconocerlos como indicadores de dificultad en el desarrollo infantil, se concluye que en las conversaciones informales y formales son utilizados con mucha frecuencia términos de otras disciplinas que denotan patologías de las cuales las maestras no poseen la suficiente claridad. Se genera la reflexión en cuanto a la necesidad de describir de manera detallada y precisa la conducta que se observa, evitando rotular o incluir el niño o la niña que la presenta en una categoría adoptada de otras disciplinas como la médica y psicológica.
- La observación de sus estudiantes en diferentes situaciones de trabajo o juego individual

y grupal, dentro o fuera del aula de clase, es una herramienta que facilita el acompañamiento pedagógico y es reconocida por las maestras como inherente a su cotidianidad, lo que permite la identificación de los signos o señales que son considerados indicadores de dificultades en el desarrollo, los cuales llaman la atención de la maestra, quien los identifica en medio de la interacción del niño o niña con su grupo de pares, lo que le permite establecer la diferencia respecto al comportamiento esperado o no. Las acciones que ejecutadas por los maestras durante el año escolar, permiten realizar la caracterización de los estudiantes, al incluir en ellas entrevistas, observaciones, descripciones, seguimiento al desarrollo de actividades académicas, integración en actividades lúdicas con el grupo de pares, entre otras, sin embargo, la conclusión a la cual se llegó, es que es necesario profundizar en el conocimiento de estos instrumentos, ampliar las indagaciones y reflexiones que se hacen cuando se implementan y hacer una actualización de los mismos.

- Agrupación y categorización de los signos o señales de dificultades en el desarrollo que son observados y descritos por los y las maestras y que al no tener manera de ser designadas, la investigadora propone la categoría de Trastorno Inespecífico Escolar – TIE– como una herramienta de comunicación e interacción con profesionales que intervienen en el desarrollo de los niños y las niñas y para los cuales es apreciada de forma positiva la información que puedan aportar las y los maestros en el momento de remitir un estudiante para su valoración.

12. Bibliografía citada en la investigación

- Acosta, S. D., y Vasco, U. C. (2013). *Habilidades, competencias y experticias: más allá del saber qué y el saber cómo*. Bogotá: Centro de Publicaciones Académicas de la Corporación Universitaria.
- Alberich, T. (2008). IAP, redes y mapas sociales: desde la investigación a la intervención social. *Portularia*, VIII (1), 131-151.
- APA. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM 5*. Washington D.C: American Psychiatric Association.
- Bravo-Valdivieso, L., Milicic-Müller, N., Cuadro, A., Mejía, L. y Eslava, J. (2009). Trastornos del aprendizaje: investigaciones psicológicas y psicopedagógicas en diversos países de Sudamérica. *Ciencias Psicológicas*, 3(2), 203-218. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212009000200009&lng=es&tlng=es.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.

- Buisán, N., Carmona, C., García, K., Noguer, S., y Rigau, E. (2009). *EL niño incomprendido*. Barcelona: Amat.
- Calvache Estrella, O. A., Pantoja Obando, D. M. y Hernández Arteaga, I. (2014). Naturaleza de la investigación cualitativa y su implicación en el campo educativo. Año 3, 3(2), 101-113. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2193-Texto%20del%20art%C3%ADculo-7373-1-10-20150619.pdf
- Cendales, L., Torres, F. y Torres, A. (2009). Uno siembra la semilla, pero ella tiene su propia dinámica, entrevista a Orlando Fals Borda, Cuadernillo número 49. Maestros y maestras gestores de nuevos caminos. Corraliza, J. A., Blanco, A., y Loeches, A. (1987). Entrevista a U. Brofenbrennen. *Estudios de psicología*, 27-28, 3-22.
- Cuervo, M. Á., y Ávila, M. A. (2010). Neuropsicología infantil del desarrollo: detección e intervención de trastornos en la infancia. *Revista iberoamericana de psicología: Ciencia y Tecnología*, 59-68.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- DANE, D. A. (2017). *Boletín Técnico Educación Formal*. Bogotá D.C.: Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE.
- Díaz Sanjuán, L. (2010). *La observación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Echavarría, G. C. (2002). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 1(2), 1-26.
- Figueiras, A. C., Neves de Souza, I. C., Ríos, V. G. y Yehuda, B. (2006). Manual para la vigilancia del desarrollo infantil en el contexto de AIEPI. Organización Panamericana de la Salud. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/796/92755326827.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Francés, F., Alaminos, A., Penalva-Verdú, C. y Santacreu, O. (2015). *La investigación participativa: métodos y técnicas*. Ecuador: PYDLOS Ediciones. 151 p.
- Ganuzza, E., Olivari, L., Paño, P., Buitrago, L. y Lorenzana, C. (2010). *La democracia en acción. Una visión desde las metodologías participativas*. Madrid: Antígona.
- Gifre, M. M., y Guitart, M. E. (2012). Consideraciones educativas de la Teoría Ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, 79-92.
- González Osornio, M. G. (2015). *Desarrollo Neuropsicológico de las Funciones Ejecutivas en el Preescolar*. México: Manual Moderno.
- Hamui-Sutton y Varela-Ruíz, M. (2013). Metodología de investigación en educación médica La técnica de grupos focales México: Facultad de Medicina Universidad Nacional Autónoma de México. http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/09_MI_HAMUI.PDF
- Hoyos, G. y Uribe, Á. (1998). *Convergencia entre ética y política*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- ICBF, I. C. (2017). *Informe de gestión 2017*. Bogotá D.C.: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- Martínez, Á., y Ávila, M. A. (2010). Neuropsicología infantil del desarrollo: Detección e intervención de trastornos en la infancia. *Revista Iberoamericana de psicología: Ciencia y Tecnología*, 59-68.

- Medina Alva, María del Pilar, Kahn, Inés Caro, Muñoz Huerta, Pamela, Leyva Sánchez, Janette, Moreno Calixto, José, & Vega Sánchez, Sarah María. (2015). Neurodesarrollo infantil: características normales y signos de alarma en el niño menor de cinco años. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 32(3), 565-573. Recuperado en 30 de enero de 2021, de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-46342015000300022&lng=es&tlng=es.
- MEN. (2009). *Guía No. 33. Organización del sistema educativo, conceptos generales de la educación preescolar, básica y media*. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2014). *Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial*. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (20 de noviembre de 2018). *Colombia aprende*. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siempreDiaE/107746>
- Mesa, R. J., y Páez, M. R. (2016). *Familia, Escuela y Desarrollo Humano*. Bogotá: Universidad de la Sabana, CLACSO.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial*. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional, M. (2014). *Documento No. 25. Seguimiento al desarrollo integral de los niños y las niñas en educación inicial*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Series de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Documento No. 20*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN (1997). Decreto 2247 (septiembre 11 de 1997). Por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-104840.html?_noredirect=1
- MEN (2014). *La literatura en la educación inicial*. https://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-341880_archivo_pdf_doc_23.pdfhttps://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-341880_archivo_pdf_doc_23.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Norma técnica para la detección temprana de las alteraciones de crecimiento y desarrollo en el menor de 10 años*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/6Deteccion%20alteraciones%20del%20crecimiento.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (05 de 02 de 2019). *Minsalud*. <https://www.minsalud.gov.co/salud/publica/PI/Paginas/Lineamientos.aspx>
- Ministerio de Salud y Protección Social y Colciencias (2014). *Guía práctica clínica basada en la evidencia para la prevención, diagnóstico, tratamiento y seguimiento de la enfermedad pulmonar obstructiva crónica (EPOC) en población adulta. Sistema General de Seguridad social en Salud- Colombia. Guía No. 28*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/IETS/GPC-EPOC-completa.pdf>
- Montañés, M. (2009). *Metodología y técnica participativa. Teoría y práctica de una estrategia de investigación participativa*. Barcelona: UOC.
- Montañés Serrano, M. (2006). *Praxis participativa conversacional de la producción de*

- conocimientos sociocultural*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Departamento de Antropología Social. ISBN: 978-84-669-2987-5
- Morrison, G. S. (2005). *Educación Infantil*. Madrid: Pearson Educación.
- Mosquera, C. J. (2014). Perspectivas educativas. Lecciones inaugurales para su articulación con la TGMT.
- Nacional, M. d. (2014). *Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- OMS. (2017). *Organización Mundial de la Salud OMS*. www.who.int/mediacentre/factsheets/fs396/es/
- Organización Panamericana de la Salud. (2011). *Manual para la vigilancia del desarrollo infantil (0-6 años) en el contexto de AIEPI*. Washington, D.C.: OPS, 2 ed. (Serie OPS/FCH/HL/11.4.E).
- Penalva Verdú, C., Alaminos Chica, A., Francés García, F. J., Santacreu Fernández, O. A. (2015). La investigación cualitativa -técnicas de investigación y análisis con Atlas.ti Ecuador: TIPYDLOS Ediciones.
- Pediatría, S. C. (2016). *Crianza y Salud para el bienestar de la familia*, 8-13.
- Pérez- López, J., Martínez-Fuentes, M. T., Díaz-Herrero, A. y Brito de la Nuez, A. G. (2012). Prevención, promoción del desarrollo y atención temprana en la escuela infantil. *Educar, Revista Curitiba, Brasil*, (43), 17-32. <https://www.scielo.br/pdf/er/n43/n43a03.pdf>
- Pérez-López, J., Brito, A. G., Martínez-Fuentes, M. T., Díaz-Herrero, Á., Sánchez-Caravaca, J., Fernández-Rego, F. J. y Casbas-Gómez, I. (2012). Las escalas Bayley BSID-I frente a BSID-II como instrumento de evaluación en Atención Temprana. *Anales de Psicología* [en línea], 28(2), 484-489 [fecha de Consulta 7 de Marzo de 2021]. ISSN: 0212-9728. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723135019>
- Rosselli, M., Matute, E., y Ardila, A. (2010). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. Ciudad de México: Manual Moderno.
- UNICEF. (2009). *El desarrollo del niño en la primera infancia y la discapacidad: un documento de debate*. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/78590/9789243504063_spa.pdf;jsessionid=2FF87D2B8F0FFD7BC57BDDC1C104A638?sequence=1
- Universidad de La Laguna. (2017). *Guía de claves para la participación social en la diversidad*. Grupo de participación social Juntos en la misma dirección. Universidad de La Laguna.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2013). *Procesos, sistemas, modelos y teorías en la investigación educativa*. 2 ed. Basada en la Lección Inaugural del Doctorado Interinstitucional en Educación DIE.
- Vargas, L. y Bustillos, G. (1990). *Técnicas participativas para la educación popular*. Alforja, Programa Coordinado de Educación Popular.
- Vasco, C. E. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. En: M. Díaz y J. Muñoz (Eds.), *Pedagogía, discurso y poder* (pp. 107-122). Bogotá: Corprodic.
- Vasco, C.E. Escobedo H. Negret, J. C. (1995) *La Teoría General de Procesos y Sistemas*. Una propuesta semiológica, ontológica y Gnoseológica para la ciencia, la Educación y el Desarrollo.
- Vecchiarelli, C. (2016). Impacto de los nutrientes en la primera infancia y el neurodesarrollo. *Colección conferencias relevantes - Sociedad Iberoamericana de información*

científica, 3-9.

Velez Van Meerbeke, A., Talero-Gutiérrez, C. y González Reyes, R. E. (2007). Prevalence of delayed neurodevelopment in children from Bogotá, Colombia, South América. *Neuroepidemiology*, 74-77. <https://doi.org/10.1159/000109499>

Youngstrom, E. A., Youngstrom, J. K., Freeman Andrew, J., De Los Reyes, A., Feeny, N. C., y Findling, R. L. (2011). Informants are not all equal: predictors and correlates of clinician judgments about caregiver and youth credibility. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 407-415.

Contenido

| | |
|--|--------------------------------------|
| Capítulo I. Inicio de las conversaciones y reflexiones individuales y colectivas que dieron origen al proyecto | 8 |
| 1.1 Planteamiento de las preguntas, selección del problema de investigación y su justificación | 12 |
| 1.2 Objetivos | 15 |
| 1.2.1 General | 15 |
| 1.2.2 Específicos | 15 |
| 1.2.2.1 Objetivos de Diagnóstico | 15 |
| 1.2.2.2 Objetivo de construcción conceptual | 16 |
| 1.2.2.3 Objetivo de comunicación | 16 |
| Capítulo II. Estado del arte y referentes teóricos | 17 |
| 2.1 Desarrollo Infantil | 18 |
| 2.2 Neurodesarrollo, Detección Temprana y Signos de alerta | 22 |
| 2.3 Identificación, estimulación e intervención articulados con la pedagogía y la didáctica, rol del maestro | 35 |
| 2.4 Metodología IAP | 39 |
| 2.5 Legislación | 40 |
| 2.6 Referentes teórico - prácticos | 45 |
| 2.6.1 Teoría Ecológica | 45 |
| 2.6.2 Elementos de la TGPS | 49 |
| Capítulo III. Metodología | 56 |
| 3.1 Investigación Acción Participativa (IAP): una metodología cualitativa para la investigación social | 57 |
| 3.1.1 Participantes | 71 |
| 3.1.2 Técnica: Grupo Focal | 75 |
| 3.1.3 Resignificación de los asuntos tratados mediante el proceso de devolución de la información | 71 |
| 3.1.4 Análisis de la información | ¡Error! Marcador no definido. |

| | |
|--|-----|
| 3.2 Desarrollo Metodológico Específico | 95 |
| <i>Tabla 1.</i> Información de las maestras que conforman el Grupo focal | 72 |
| 3.3 Análisis de la información | 78 |
| Capítulo IV. Hallazgos y propuestas | 97 |
| 4.1 Modelo de Desarrollo Infantil | 98 |
| 4.2 Modelo de la estructura, roles y actividades de la comunidad educativa de preescolar | 105 |
| 4.3 Trastorno Inespecífico Escolar | 124 |
| Capítulo V. Dispositivo Interacción social Escolar DISE | 134 |
| 5.1 Dispositivo de Interacción Social Escolar DISE | 134 |
| 5.2 Implementación y Comunicación del DISE | 139 |
| Capítulo VI. Discusión final: Comprensión de las dinámicas que influyen el proceso de desarrollo de los niños y las niñas en la familia y la escuela desde las condiciones socioeconómicas | 143 |
| 7. Conclusiones | 153 |
| 8. Limitaciones | 160 |
| 9. Recomendaciones | 162 |
| 9.1 A la Secretaría de Educación Municipal | 162 |
| 9.2 Para los Directivos Docentes de las instituciones | 163 |
| 9.3 A las maestras participantes | 164 |
| Referencias | 165 |
| Anexos | 173 |

Lista de Tablas

| | |
|---|-----|
| Tabla 1. Información de las maestras que conforman el Grupo focal | 72 |
| Tabla 2. Matriz de Operacionalización de Categorías | 89 |
| Tabla 3. Matriz de procesamiento de la información | 78 |
| Tabla 4. Planeación primera sesión de Grupo Focal | 175 |
| Tabla 5. Planeación segunda sesión de Grupo Focal..... | 179 |
| Tabla 6. Planeación segunda sesión de Grupo Focal..... | 184 |
| Tabla 7. Planeación cuarta sesión de Grupo Focal | 188 |
| Tabla 8. Planeación quinta sesión de Grupo Focal..... | 191 |
| Tabla 9. Planeación sexta sesión de Grupo Focal..... | 195 |

Lista de Figuras

| | |
|---|--------------------------------------|
| Figura 1. Proceso de investigación desde la IAP..... | 63 |
| Figura 2. Construcción de conocimiento desde la metodología IAP..... | 79 |
| Figura 3. Modelo de desarrollo infantil | 105 |
| Figura 4. Dispositivo de Interacción Social Escolar –DISE–..... | 138 |
| Figura 5. Estrategias de difusión..... | ¡Error! Marcador no definido. |
| Figura 6. Modelo estructura de desarrollo las sesiones de Grupo Focal | 173 |

Lista de Anexos

| | |
|---|-----|
| Anexo 1. Desarrollo de los talleres en el Grupo Focal | 198 |
| Anexo 2. Cuento de tienda..... | 204 |
| Anexo 3. Propuesta | 206 |

Capítulo I. Inicio de las conversaciones y reflexiones individuales y colectivas que dieron origen al proyecto

De forma más simple, para que una investigación sea participativa “todos han de contar y todos los cuentos han de ser tenidos en cuenta”. Montañés (2009)

Se propone la elaboración del presente trabajo de investigación en la línea de Desarrollo cognitivo-emotivo en escenarios educativos y sociales del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y CINDE. En los primeros párrafos se narra las situaciones y eventos que despertaron este interés investigativo con la formación del primer grupo de maestras, el cual giraba en torno a dialogar, reflexionar y proponer acciones pedagógicas que respondieran a situaciones específicas que se consideraban relevantes y que continúan vigentes en el momento actual de la investigación. Luego se exponen los componentes que confluyeron a consolidar el presente trabajo investigativo y el surgimiento de la pregunta de estudio. A continuación, se presentan algunas investigaciones que tratan temas de interés para esta investigación a razón de considerarlos antecedentes y dos documentos que aportaron a la reflexión teórica que, a pesar de ser elaborados desde la mirada clínica, la metodología, población y resultados, se relacionan con el presente trabajo. Para el desarrollo de la investigación se exponen los objetivos, la metodología con una adaptación de la Investigación Acción Participante IAP enriquecida con elementos de la Teoría General de Procesos y Sistemas TGPS que se aplican en análisis de la información.

Los primeros antecedentes de esta investigación se sitúan hace 13 años, cuando en una reunión de maestras en la institución educativa que, para propósitos de anonimidad, se

llamará “I.E. Ciudad del Sol”, situada en una ciudad del occidente Colombiano que se denominará “Villa Soleada”. Esta investigadora estaba recién nombrada en el cargo de maestra de preescolar, las compañeras de este nivel le propusieron la formación de un grupo de estudio, que cumpliera los objetivos de estudio, discusión y formulación de propuestas de acción permitiendo el intercambio de saberes desde la pedagogía y la didáctica con la psicología. Ellas mostraban preocupación por no saber cómo manejar ciertas conductas que observaban en algunos estudiantes y la investigadora estaba a punto de renunciar a la tarea de ser maestra al no saber cómo implementar la didáctica propia para el grado preescolar, ni cómo compatibilizar su formación en psicología con la cotidianidad del aula de preescolar.

En este grupo de estudio, conformado por cinco maestras, el tema giraba en torno a algunos comportamientos que ellas observaban en sus estudiantes que afectaban los desempeños académicos y sociales, respecto a las cuales se les dificultaba la comprensión, así como la previsión de los posibles efectos negativos futuros en los niños y las potenciales maneras de intervenir desde la pedagogía para disminuir esos efectos basados en su conocimiento disciplinar. En aquella época, como en la actualidad, el contar con el apoyo de otros profesionales de la salud o las ciencias sociales en los procesos escolares era difícil; no existía la figura de orientador escolar ni se había conformado todavía el Equipo de atención a las Necesidades Educativas Especiales (NEE).

En este sentido, las maestras no contaban con el apoyo de profesionales de otras disciplinas y vieron la llegada de una colega con formación en psicología como una oportunidad para hacer equipo y buscar solución al problema que les preocupaba tanto. Por ello, invitaron a la investigadora a conformar un grupo de estudio que se reuniría los viernes cada quince días y en el cual se tratarían estos temas.

Ya conformado el grupo de estudio, poco a poco se fue evidenciando, mediante las conversaciones y reflexiones iniciales, la identificación de comportamientos que necesitaban ser atendidos al reconocer que causaban en los niños y niñas situaciones que no les permitían relacionarse adecuadamente con sus compañeros, ni responder de manera conveniente a las exigencias académicas propias de la primera etapa de escolarización.

En el grupo de estudio se socializaban situaciones que cada una vivía con sus estudiantes; se describían las conductas que se consideraban “raras”, “extrañas” o “anormales”¹ y que necesitaban atención; se generaba la discusión respecto a las acciones que cada una consideraba se podrían realizar en cada caso particular; se proponían maneras de acción en el ambiente escolar y actividades para desarrollar en casa con el acompañamiento familiar, material disponibles, tiempo, entre otros. Finalmente, se concretaban las estrategias que serían implementadas en cada caso. Este proceso de auto formación continuada siempre ha estado orientado a la reflexión académica y pedagógica, pero también mediado por el componente emocional, fundamental en la práctica docente en general, pero de especial relevancia en el preescolar.

Como productos de estos encuentros que perduraron por varios años se elaboró un primer plan de intervención pedagógica que de manera sencilla organizaba las acciones, intervenciones y el acompañamiento a los niños y las niñas que asistían a la “I.E. Ciudad del Sol”. Se concretaron acciones, rutinas y herramientas; por ejemplo, un instructivo para identificar las situaciones extrañas que permiten observar y valorar las conductas de los

¹ Designaciones que se utilizaron por el grupo de maestras para describir situaciones en el aula, que dan cuenta de comportamientos de los niños y niñas que consideran no corresponden al momento de desarrollo según la edad o condición, o bien, se relacionan con condiciones emocionales negativas o difíciles para ellos.

niños y niñas con el fin de poder hacer seguimiento a su desarrollo, el cual se denominó “Instrumento de caracterización”.²

Este instrumento es útil para desarrollar durante las primeras semanas de escolarización. También se generaron reflexiones en torno a la forma de hacer remisiones a otros profesionales y al modo de documentar el proceso en el Observador de los estudiantes, de una manera más descriptiva y menos rotuladora.

Después de varios años de realizar reuniones periódicas y extensas conversaciones, en las que se retomaba el plan con el cual se estaba respondiendo a la situación, se estudiaba el desarrollo infantil, la pedagogía, las didácticas, así como la forma de implementar, ensayar y retomar estrategias que enriquecieran las reflexiones, se sumó por parte de esta investigadora el inicio de la formación doctoral. A partir de este momento se identificó la necesidad de complementar el camino de construcción de conocimientos que se venía recorriendo en el grupo con la propuesta de desarrollo de una investigación que continúe aportando al acompañamiento efectivo que hacen las maestras al desarrollo de los niños y las niñas en edad preescolar.

Ya con la experiencia construida, suma del quehacer en el aula, el grupo de reflexión de las maestras de preescolar y los aportes de la formación doctoral, se inició el trabajo en compañía de 15 maestras que de manera voluntaria respondieron a la convocatoria abierta que se realizó a las 44 maestras de preescolar de la ciudad; una de las maestras pertenece al grupo inicial de reflexión.

² El instrumento de caracterización sigue siendo utilizado por algunas maestras, ya que se encuentra disponible en el blog: <https://colectivopedagogicocreativo.blogspot.com/> como El Instrumento de identificación y diagnóstico.

1.1 Planteamiento de las preguntas, selección del problema de investigación y su justificación

La cuestión que convocó este nuevo grupo de reflexión corresponde al mismo interés que se identificó en el primer grupo formado: las conductas que se observaron en los niños y las niñas del grado Transición³ que se consideraron extrañas y que requirieron atención.

Este estudio recoge la experiencia del proceso de desarrollo profesional a partir de la reflexión generada en la interacción con otras maestras que se entrelaza con el inicio y estructuración del proceso de formación y desarrollo de la investigación doctoral. Así, con base en la experiencia recogida y reconociendo los intereses que las maestras plantearon respecto a la identificación temprana de conductas valoradas por ellas como extrañas y que requieren intervención, combinados con el interés de comunicar a otras comunidades educativas el proceso de diálogo, reflexión y análisis que permitió construir planes de acción en el aula, surgen las siguientes reflexiones e interrogantes generales que orientaron la investigación en adelante.

Las maestras observaron y escucharon de manera activa a los estudiantes en diferentes situaciones que se generaron en el aula de clase y fuera de ella; en algunos casos lograron identificar conductas que consideraron extrañas, que llamaron la atención y que relacionaron con señales negativas del futuro desarrollo de los niños, para las cuales no se

³ Decreto 2247 de Septiembre 11 de 1997

tenían acordados nombres, designaciones o maneras de ser nombradas ni conocían bien los nombres técnicos de los profesionales de la psicología. De allí surgió una primera pregunta: ¿Cómo designar o nombrar las conductas extrañas que se observan en los estudiantes y que interfieren en los procesos cognitivos y sociales necesarios en el preescolar, utilizando palabras que entiendan las otras maestras y otros profesionales sin “clasificar” ni “rotular” a los niños como enfermos, anormales o deficientes?

Además de designar ese conjunto de conductas que se consideran extrañas, se generó otro interrogante, ¿Qué categorías y descripciones se pueden construir con el análisis de las conductas que se consideran extrañas, para que puedan ser reconocidas y descritas por otras maestras en los contextos preescolares sin insinuar que sean patológicas?

Los indicadores de desarrollo infantil en el cuales sustentan las maestras sus actuaciones y observaciones son aquellos que se proponen desde áreas del conocimiento como la medicina y la psicología, las cuales son abordadas en la formación de pregrado y posgrado en educación, sin ser propias del saber pedagógico; por tanto, se identificó la necesidad de contar con indicadores de desarrollo contruidos desde la escuela con base en la pedagogía y la didáctica que complementen los nombres técnicos; pero estos últimos están bien documentados y definidos, mientras que respecto a los primeros se encuentra muy poca bibliografía; en tal sentido, surgió la cuestión ¿Qué indicadores de desarrollo del preescolar se pueden construir y proponer desde la experiencia y conocimiento de las maestras que complementen los indicadores científicos y respondan a las diferentes realidades contextuales de los niños y las niñas?

Otro interrogante que persiste desde el primer grupo de reflexión, se centra en torno a ¿Qué acciones se podrían implementar en el aula de manera cotidiana para estimular el

desarrollo y aprendizaje a los niños y las niñas del grado preescolar e intervenir aquellos comportamientos que se identificaban como extraños y que afectan los procesos académicos y sociales?

Además se reflexiona respecto al papel de la maestra que idéntica el comportamiento extraño que afecta el proceso académico o social y ante el cual despliega estrategias pedagógicas sin pretender hacer intervenciones terapéuticas curativas, sino más bien prevenir futuras conductas patológicas.

Producto de las anteriores reflexiones se logró formular como pregunta central de la investigación doctoral la siguiente:

¿Cómo sistematizar la construcción de un dispositivo de detección y atención temprana de signos de alerta en niños y niñas de la educación preescolar, para identificar, intervenir y prevenir la posible aparición de neuropatologías o dificultades del desarrollo?

El interés de las maestras en los temas expuestos y la identificación de la trascendencia y aplicabilidad de los asuntos delimitados motiva el abordaje de los contenidos que componen el marco teórico, los cuales se presentan en el siguiente capítulo sumadas las experiencias de investigaciones en las que se identifican aspectos de interés para el presente estudio.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Construir un modelo de detección y atención temprana de signos de alerta en niños y niñas de la educación preescolar para identificar, intervenir y prevenir la posible aparición de neuropatologías o dificultades de desarrollo.

1.2.2 Específicos

1.2.2.1 Objetivos de Diagnóstico

Identificar modelos mentales y teorías y su relación con las calificaciones de normalidad y anormalidad acerca de los niños y niñas de preescolar en los maestros y maestras de este nivel, así como los criterios de clasificación utilizados por ellos para asignar a los niños una de esas categorías.

Inventariar las conductas que los maestros y maestras consideran “normales”, “naturales”, “habituales” en los niños y niñas, o las que consideran “extrañas”, “raras” o “anormales”.

Inventariar las acciones de los maestros, maestras hacen ante las conductas que califican como “extrañas”, “raras” o “anormales”.

1.2.2.2 Objetivo de construcción

Desarrollar con maestros y maestras un Dispositivo de Interacción Social Escolar (DISE), el cual permita la identificación y clasificación de signos de alerta en niños y niñas del grado Transición y posibilidades de intervención desde la pedagogía y la didáctica.

1.2.2.3 Objetivo de comunicación

Diseñar una metodología que facilite la socialización a otras comunidades educativas del Dispositivo de Interacción Social Escolar (DISE).

Capítulo II. Estado del arte y referentes teóricos

En este apartado se presentan los estudios seleccionados en relación con el tema de interés de esta investigación, los cuales se realizan por profesionales ajenos a la escuela, que intervienen con proyectos o programas alguna situación de su interés al interior del centro educativo. En algunos de los estudios que se presentan a continuación se resalta la necesidad de la vinculación y articulación de dichos profesionales externos con los maestros y maestras locales. Es preciso anotar que se presentó la dificultad de que estos estudios presentan la mirada y la terminología de los profesionales de la salud desde fuera de la escuela, y no se encontraron investigaciones que describan estas acciones u otras similares desarrolladas por los maestros y maestras dentro de la escuela, por motivaciones propias y con metodologías que recojan el saber y sentir de los mismos educadores.

A continuación, se presentan los temas que son comunes a los abordados en este estudio, centrando la atención en los aspectos relacionados con los objetivos distribuidas en seis secciones: 2.1 Desarrollo Infantil; 2.2 Neurodesarrollo, Detección Temprana y Signos de alerta; 2.3 Prevención, diagnóstico e intervención articulados con la pedagogía y la didáctica, rol del maestro; 2.4 Metodología IAP; 2.5 Legislación y 2.6 Referentes empíricos.

Se complementan las reflexiones con elementos teóricos que permitieran enriquecer los discursos, en torno a: la estimulación del desarrollo, identificación temprana de signos negativos del desarrollo y la observación y escucha activa e intencionada de la maestra respecto a la conducta infantil.

2.1 Desarrollo Infantil

El tema del Desarrollo infantil ha tomado fuerza en las últimas décadas; se halla numerosa información desde diferentes miradas como la médica, neuropsicológica, psicológica, entre otras, pero al consultar por características del desarrollo conceptualizados desde la cotidianidad de la escuela son muy pocos los hallazgos. Esto fue sorprendente, teniendo en cuenta que es el contexto escolar por las relaciones que allí se generan entre pares y adultos en diversas condiciones y el prolongado tiempo que los niños y las niñas permanecen en este ambiente uno de los escenarios propicios para la estimulación del desarrollo que permite dar continuidad a los iniciados en otros ambientes como el hogar.

Las relaciones que se generan con pares y adultos, la variedad de actividades que se realizan y el conocimiento que posee la maestra, permiten la observación y escucha activa como instrumentos para identificar signos o señales que se pueden relacionar con alteraciones en el curso del desarrollo, proponer e implementar acciones para estimular o corregir esos signos desde la pedagogía y la didáctica.

Se inicia esta exposición con el abordaje del concepto de desarrollo, aspecto central en las reflexiones que de manera autónoma realizan las y los maestras. De manera general, el concepto de desarrollo se entiende como:

El proceso que permite al ser humano alcanzar autonomía y libertad según su potencial genético y las oportunidades ambientales que permitan y apoyen su expresión. La etapa del desarrollo que va desde el nacimiento hasta los 8 años es el período más crítico en la formación del individuo y

es fundamental para el capital humano de las naciones. (Ministerio de Salud y Protección Social y Colciencias, 2014, p. 311)

Esta definición expone que el desarrollo es integral y que comprende múltiples dimensiones que son igualmente necesarias para todos los individuos; complementando esta mirada, algunos autores precisan el aspecto cronológico así: “la niñez temprana abarca el periodo comprendido entre los 3 y los 6 años y se considera una etapa de grandes cambios cognitivos y sociales” (Wiebe, Sheffield, Nelson, Clark, Chevalier y Espy, 2011, citados por González, 2015).

Los niños inician la etapa escolar formal a partir de los cuatro años y medio lo que les permite ampliar sus interacciones con otros pares y adultos diferentes a los presentes en el hogar; además, dentro de las actividades escolares se desarrollan tareas de tipo formal que exigen el despliegue de las habilidades físicas, cognitivas, emocionales, entre otras; por tanto, en el acompañamiento que hacen los y las maestras de manera cotidiana a los niños y las niñas es posible identificar situaciones en las cuales se observan que algunos de ellos presentan dificultades en la ejecución de las acciones propias de la exigencia escolar, lo cual es interpretado como signo de un funcionamiento deficiente o falta de estimulación que pueda asociarse en el futuro con algún trastorno del desarrollo, los cuales “ejercerán su influencia más allá de la etapa infantil y sus manifestaciones se mantendrán a lo largo de la vida del individuo” (González, 2015, p. 92).

Respecto a las investigaciones que se ocupan del tema, se presenta la realizada en Latinoamérica que profundiza en el abordaje de las dificultades de los niños y las niñas en relación al desempeño escolar, que se relacionan con dificultades en su desarrollo. Bravo-Valdivieso, Milicic-Muller, Cuadrado, Mejía y Eslava (2009) presentan una revisión

titulada *Trastornos del aprendizaje: investigaciones psicológicas y psicopedagógicas en diversos países de sud América*, en la cual se “hace una reseña del origen de las investigaciones y estrategias de trabajo con niños que presentan dificultades de aprendizaje en varios países (...), aborda las investigaciones clínicas neurológica y psicológica y luego los estudios y estrategias psicopedagógicas para el trabajo en el aula” (p. 203). El documento reúne las experiencias de países como Uruguay, Argentina, Perú, Colombia, Paraguay y Chile.

Bravo-Valdivieso et al. (2009) exponen cómo en la década de los años ochenta se presta más atención, que, en épocas anteriores, a los niños y niñas en los cuales se detectaban dificultades en los centros de salud y la escuela. Mayor número de maestros y maestras se formaron en el tema de desarrollo y dificultades de aprendizaje y aumentó el interés de los Estados por las dificultades escolares y el bajo rendimiento en aprendizajes de lectura y cálculo numérico. La pobreza y la carencia de educación de gran número de personas se presentan como factores que afectan el desarrollo cognitivo, identificando un amplio grupo de “escolares lentos, que con frecuencia son confundidos con retrasados mentales leves” (p. 213).

Para ampliar las reflexiones anteriores, los autores toman dos estudios realizados con niños que presentaban dificultades; el primero tenía como objetivo determinar las áreas cognitivas o del lenguaje afectados en los estudiantes que repetían los grados y que pertenecían a sectores culturalmente deprimidos. Se identificó mediante la investigación “que las diferencias socioeconómicas no parecían ser la principal causa de las deficiencias en el rendimiento entre buenos y malos lectores del grupo estudiado” (Bravo-Valdivieso et al., 2009, p. 213). La segunda investigación se planteó con el objetivo de determinar cuáles eran las principales variables predictivas del rendimiento en lectura. Se utilizó una matriz

de correlación de datos entre las pruebas iniciales y lectura final (cuarto año de escolarización), y, matriz de regresión de tipo escalonado o “step-wise”, las cuales mostraron que “las variables con mayor predicción del lenguaje escrito fueron el conocimiento inicial de las letras, el reconocimiento de algunas palabras escritas y la conciencia fonológica” (Bravo-Valdivieso et al., 2009, p. 214).

En las conclusiones se presentan reflexiones que se relacionan con el interés de la investigación en curso, al asociar las dificultades académicas en áreas determinadas como la lectura y escritura con dificultades en el desarrollo y neurodesarrollo, la responsabilidad de las prácticas que se realizan en contexto educativo que se relacionan con el fracaso escolar y la deserción, sumado a la existencia de trastornos del aprendizaje que no son detectados a tiempo, factores socioeconómicos y familiares adversos.

Los autores proponen acciones que permitan el involucramiento de los padres (en algunos contextos cuidadores primarios), instruyéndolos en el conocimiento de estrategias psicopedagógicas que fortalezcan sus competencias parentales en el manejo de los niños y las niñas cuya conducta disruptiva y falta de logros escolares impactan negativamente la familia. Respecto a los educadores opinan que es necesario ampliar la oferta académica en lo relacionado con la detección e intervención temprana de los niños y las niñas en los cuales detectan dificultades.

La investigación realizada por Bravo-Valdivieso et al. (2009) motiva a profundizar en elementos relacionados con el desarrollo y la necesidad de ampliar la comprensión de los procesos que tienen lugar en la infancia, al interior del ambiente familiar y escolar. Resaltan el valor de la articulación de las acciones de los y las maestras con los padres o cuidadores, la identificación temprana de signos o señales que faciliten la delimitación de componentes que necesitan estimulación o intervención.

Lo anterior implica, por parte de los maestros y maestras la conceptualización y apropiación de conceptos que aporten a la comprensión de los procesos de desarrollo humano, que según los autores se puede entender como

El cambio sistemático a través del tiempo (...) estudiado en función de la maduración y el crecimiento físico, el funcionamiento moral, las capacidades perceptuales y cognoscitivas, el repertorio y funcionamiento emocional, las relaciones sociales y las tendencias y capacidades motoras, entre otros atributos (Bravo-Valdivieso et al. 2009 p. 216).

El anterior planteamiento, motiva a ampliar la atención de factores que trascienden solo el componente físico que cambia con el transcurrir del desarrollo y poder seguir otros componentes que requieren diversas maneras de observación, dentro de los cuales se encuentran los morales, psicológicos y sociales, que también constituyen al individuo y determinan su desarrollo.

2.2 Neurodesarrollo, Detección Temprana y Signos de alerta

Por su parte, el neurodesarrollo implica un complejo proceso del sistema nervioso a través del cual se maduran las estructuras cerebrales que le dan paso a la adquisición de habilidades y competencias de cada individuo y que le permiten adaptarse a su entorno social. El neurodesarrollo comprende áreas de motricidad gruesa y fina, desarrollo sensorial y el lenguaje, todo lo cual aporta directamente a los procesos de socialización. El neurodesarrollo consiste en un proceso de interacción dinámica entre el sujeto y su

entorno; en medio de este proceso el cerebro inicia su evolución atravesando por etapas críticas que van desde la vida intrauterina y continúa en la infancia; estas etapas son conocidas como “proliferación neuronal, migración, organización y laminación del cerebro, y mielinización, estas etapas no son consecutivas, se van superponiendo y pueden ser afectadas simultáneamente si existe algún agente externo o interno presente en el medio” (Medina, Kahn, Muñoz, Leyva, Moreno y Vega, 2015, p. 566).

Por lo tanto, los problemas relacionados con el neurodesarrollo se asocian con la influencia negativa de factores como la falta de estimulación, la malnutrición, dificultades familiares y sociales, que al no ser atendidas a tiempo podrían generar la aparición, mantenimiento y cronicidad de alguna entidad neuropatológica, por lo cual se destaca la observación activa e intencionada en los contextos familiar y escolar como estrategia de identificación e intervención como respuesta a la presencia de estos factores.

Complementando las reflexiones respecto a las características del desarrollo infantil y, especialmente el neurodesarrollo, se comprende que la estimulación constituye un elemento crucial. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud –OMS– y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia –UNICEF– (2009), quienes resaltan como positivo la estimular el desarrollo en esta etapa del ciclo vital, valoran la etapa infantil como “una importante ventana de oportunidad para preparar las bases para el aprendizaje y la participación permanentes, previniendo posibles retrasos del desarrollo y discapacidades” (p. 5). De esta manera, la estimulación se constituye en un componente fundamental que enriquece el desarrollo infantil y los procesos de adaptación que requieren los niños y las niñas como respuesta a los cambios y exigencias del medio.

Igualmente, la infancia se considera como “una etapa vital para garantizar el acceso a intervenciones que puedan ayudarlos a desarrollar todo su potencial” (OMS, 2017, p. 5),

estos postulados motivan la reflexión en torno al aporte que es posible realizar desde el hogar y la escuela para contribuir al desarrollo integral de los niños y las niñas, ampliar la mirada del desarrollo infantil que tienen padres y maestros hacia su comprensión como proceso continuo que incluye el reconocimiento de las variables biológicas, del entorno social y cultural.

Por todo lo anterior, se entiende que el desarrollo en general y el neurodesarrollo en particular es un proceso continuo en el que intervienen múltiples factores que afectan su curso; estos pueden ser positivos o negativos y se encuentran presentes en la familia y la escuela, los escenarios iniciales en los cuales el niño obtiene todas las herramientas psicológicas, emocionales y sociales que necesita para la interacción en el mundo, como sujeto activo en la comunidad a la que pertenece.

Es así como la observación intencionada en el hogar y la escuela permite identificar dificultades relacionadas con el curso esperado del desarrollo, en las diferentes dimensiones del desarrollo, física, emocional, cognitiva, ética y familiar, que pueden estar relacionadas con problemas neurológicos. Al respecto, Buisan, Carmona, García, Noguey y Rigau (2009), mencionan que:

Los problemas de la infancia y adolescencia denominados del Neurodesarrollo se refieren a dos aspectos principalmente, el primero es que los trastornos están vinculados al funcionamiento del sistema nervioso, el segundo aspecto es que los problemas aparecen durante la maduración del cerebro, por ello se identifica su inicio en la infancia y su expresión es diferente en las distintas etapas del crecimiento, no se quedan estáticos, sino que se transforman con la maduración. (p. 20)

De esta manera, la observación de la maestra en el contexto escolar durante el primer año de escolarización ayudará a la detección temprana de alteraciones en el desarrollo, lo cual requiere contar con varias fuentes de información que sean confiables y que den cuenta de las características propias de cada niño. Es así como para validar la información obtenida por la maestra se requiere el diálogo con profesionales expertos en desarrollo infantil, para los cuales es valiosa la información que suministren los adultos que interactúan con los niños y las niñas en los entornos cercanos a estos.

Para Youngstrom, Youngstrom, Freeman, De Los Reyes, Feeny y Findling (2011), el desarrollo y crecimiento infantil es un proceso longitudinal y no transversal, lo que permite el seguimiento y la identificación de signos del desarrollo de posibles trastornos que afecten el desempeño escolar.

Al referirse a los signos que las maestras perciben en el comportamiento infantil, se comprende que se observa la forma en la que el preescolar se adapta a su entorno de aprendizaje, es decir, el desempeño que tiene en relación al de sus pares frente a las tareas propuestas en las clases, los cuales dan cuenta de la apropiada maduración neurológica, al requerir el funcionamiento y coordinación de diferentes funciones cognitivas como lenguaje, motricidad, percepción, memoria y funciones ejecutivas (Rosselli, Matute y Ardila, s.f).

Cuando se identifican dificultades en el desempeño escolar, estas señales prenden las alarmas no solo en el maestro o maestra que comparte diariamente con el niño, sino también en las directivas de las instituciones a las cuales se informa de las situaciones, las familias que son enteradas con la intención de buscar soluciones y, en algunos casos, trasciende a los profesionales en los servicios de salud a los cuales son remitidos los niños

y las niñas para la valoración. Este proceso de apoyo interdisciplinar es lento y exige una secuencia de acciones que con frecuencia tardan todo el año escolar. Sin embargo, el proceso de desarrollo de los niños y las niñas no se detiene (con todas sus potencialidades y limitaciones) y la maestra no es ajena a esta situación, lo que hace necesaria y urgente su intervención en cuanto a la identificación y delimitación de los signos de alerta para dar inicio al proceso de detección temprana, no diagnóstica y, a las intervenciones no terapéuticas que se fundamentan en su saber disciplinar.

Al indagar respecto al neurodesarrollo, los signos de alerta y la detección temprana en el contexto colombiano se encontró la investigación: *Neuropsicología infantil del desarrollo: Déficit e intervención de trastornos de la infancia* de Cuero y Ávila (2010). Este trabajo retoma la detección temprana de riesgos de neurodesarrollo y la intervención oportuna. Se presenta la investigación como “una revisión teórica y metodológica que da cuenta de la necesidad e importancia de la valoración del neurodesarrollo... en la infancia temprana” (p. 60). Desde diferentes autores se expone la importancia de conocer el desarrollo y maduración del Sistema Nervioso –SN– para poder identificar signos tempranos de alteración, así como la implicación de las alteraciones del SN en los periodos pre, peri y posnatales, producidas por diversidad de causas, las cuales en un alto porcentaje de casos producen como consecuencia trastornos neuropsicológicos en la infancia, estos aumentan progresivamente y dejan secuelas que se “manifiestan en conductas poco adaptativas a lo largo del ciclo vital” (p. 62).

La evaluación del desarrollo asociada con la del aprendizaje, al ser parte de la valoración del desarrollo general, tiene en cuenta características relacionadas con el desarrollo y crecimiento físico, psicológico, ambiental y social. La valoración debe hacerse de manera global; un solo instrumento, observación o registro no son suficientes, lo cual

implica la participación de personas que aportan información desde sus interacciones con los niños y las niñas, como los miembros de la familia, los educadores y el personal de salud, entre otros. En el caso en que se llegue a la formulación de un diagnóstico, esta debe ser diferencial, tratando de establecer cuando las ejecuciones de un niño se relacionan con desarrollo lento, inmadurez o trastornos propiamente dichos.

La identificación de las dificultades en el desarrollo de manera temprana supone la intervención con el objetivo de estimular, corregir o rehabilitar para “disminuir las secuelas y generar un mejor pronóstico y evolución de las alteraciones neuropsicológicas, favorables para el desarrollo y la adaptación en la infancia” (Cuervo y Ávila, 2010, p. 61).

Cuervo y Ávila (2010) reconocen y resaltan la importancia de la identificación temprana, mediante la referencia a múltiples autores que trabajan el tema, mencionan los criterios diagnósticos y recomendaciones del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales —DSM— y la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud —CIE— como instrumento de uso en la comunidad científica, la importancia del involucramiento de los padres o cuidadores primarios y los educadores en el proceso de identificación e intervención, el reconocimiento de la influencia de factores socio ambientales que median de manera positiva o negativa en el desarrollo y crecimiento infantil; las autoras anotan:

Las condiciones de pobreza...la desigualdad de oportunidades para niños y jóvenes...la dinámica familiar disfuncional...resulta urgente e imprescindible emprender acciones de intervención de la detección, estimulación y rehabilitación de funciones cognoscitivas, emocionales y

sociales que favorezcan la madurez neuropsicológica y propendan por un desarrollo armónico y funcional de la infancia. (p. 66)

Al poner de manifiesto la urgencia de la atención temprana a los signos que se identifican, plantean la necesidad de ampliar aquellas intervenciones que realiza el área de la salud centradas en las características clínicas a otras desde diversas áreas del conocimiento, a partir de las cuales sea posible unificar diálogos y la articulación de acciones en las que se involucren la escuela y la familia como espacios primarios de desarrollo, socialización y conocimiento de cada niño o niña, que permitan la estimulación y correcciones que fueran necesarias para lograr el desarrollo pleno de las potencialidades de cada individuo según su edad y condición.

Al orientar la búsqueda hacia la identificación temprana en el sector educativo, se encuentran artículos que vinculan el tema con los trastornos de aprendizaje, dislexia, discalculia y dificultades de aprendizaje, como se documenta en la investigación *Dificultades de aprendizaje – problemas del diagnóstico tardío y/o infradiagnóstico* (Mateos y Castellar, 2011). Los investigadores contextualizan la investigación en la práctica psicológica, exponiendo que los padres de niños en los cuales se ha identificado dificultades, manifiestan preocupación al recordar que ellos también presentaron dificultades que no fueron identificadas ni diagnosticadas cuando eran niños, lo que afectó su vida adulta, por ejemplo, su desempeño laboral.

Presentan varios casos en que se documenta diagnóstico tardío de patologías como Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, dislexia, dificultades cognitivas, entre otros, y el sufrimiento que causa a los niños y la familia el no tener explicación y claridad respecto a los padecimientos y las dificultades que se generan en los ambientes

escolares y sociales, relacionados con los comportamientos disruptivos. Realizan cuestionamiento referente al conocimiento que los profesionales poseen del Neurodesarrollo, la identificación y diagnóstico temprano.

La investigación enfatiza en la importancia de la identificación y diagnóstico durante los periodos en los cuales se puedan estimular las funciones que aún no se desarrollan y recuperar aquellas que necesiten intervención. Resaltan la identificación e intervención oportuna como una estrategia que permite minimizar dificultades personales, sociales y académicas de los niños y las familias. Analizan las implicaciones negativas relacionadas con la tardanza del diagnóstico e intervención, identifican algunos factores, como “la falta de lenguaje común, la heterogeneidad de la información, la escasa implantación de la neuropsicología infantil y la poca conciencia que existe entre los profesionales sobre la importancia que tiene la detección a tiempo” (Mateos y Castellar, 2011, p. 107), factores que sumados agudizan la problemática que viven los niños, niñas y sus familias. Lo anterior permite iniciar la discusión referente a las actitudes y comportamientos que exhiben los profesionales de la salud, las ciencias sociales y la educación que interactúan con los niños y las niñas en los cuales se presentan signos comportamentales de patología.

Como elemento relevante de análisis se expone “que a menor edad la capacidad que tiene el cerebro para organizarse es mayor y que el cerebro se modifica dependiendo del aprendizaje y la experiencia recibida” (Mateos y Castellar, 2011, p. 110). Basados en esta enunciación abordan el tema del preescolar y cómo la experiencia a este nivel de educación mejora el desarrollo, al iniciarse de manera formal la estimulación de las capacidades intelectuales, la concentración y mejora las habilidades sociales. Valoran de manera

positiva la vinculación de los cuidadores primarios en los asuntos propios de la escolarización y el acompañamiento en los procesos de desarrollo.

Mateos y Castellar (2011) centran al final la argumentación en los signos neurológicos blandos, los cuales son señales de dificultades neurológicas, sin llegar a ser en sí mismas, ni de forma aislada indicador definitivo de neuropatología; su utilidad en el diagnóstico “está determinado por la intensidad...su número y persistencia a lo largo del tiempo” (p. 108), estos signos resultan de especial interés puesto que al ser reconocidos en el área clínica podrían considerarse como referentes para ser usados en la presente investigación desde el área educativa. En las conclusiones del artículo se reflexiona respecto a los efectos de la atención temprana a lo largo de la vida, la crítica a la intervención tardía la cual pierde eficiencia y aumenta el problema, la necesidad de la adaptación del sistema educativo a las diferentes necesidades de los estudiantes, la ampliación del conocimiento de los profesionales de la salud, las ciencias sociales y la educación respecto al neurodesarrollo y las patologías relacionadas, reflexiones de interés también en el presente estudio.

Adicionalmente, desde el sector salud, el Ministerio de Protección y Seguridad Social (2014), cuenta con otros estudios que abordan el tema de la detección, intervención y seguimiento temprano a posibles trastornos o retrasos del desarrollo, que complementan y amplían la comprensión del tema en otras miradas y abordajes particulares. En primer lugar, se encuentra la Guía de Práctica Clínica basada en la evidencia (GPC) para la promoción del crecimiento, detección temprana y enfoque inicial de alteraciones del crecimiento en niños menores de 10 años y la promoción del desarrollo, detección temprana y enfoque inicial de las alteraciones del desarrollo en niños menores de 5 años en Colombia, que expresa:

El Ministerio de la Protección Social ha encargado a la Alianza CINETS el desarrollo de dos subguías de práctica clínica: una para la promoción del crecimiento, detección temprana y enfoque inicial de alteraciones del crecimiento en niños en Colombia menores de 10 años, y la otra destinada a la práctica clínica para la promoción del desarrollo, detección temprana y enfoque inicial de alteraciones del desarrollo en niños en Colombia menores de 5 años. (p. 30)

La guía contempla la participación, no solo del personal de salud, sino que, incluye en la elaboración a cuidadores primarios y maestros; como resultados se espera proponer “estrategias basadas en la evidencia que permitan... detectar tempranamente y realizar el enfoque primario de alteraciones del crecimiento en niños menores de 10 años y de alteraciones del desarrollo en niños menores de 5 años” (Ministerio de Protección y Seguridad Social, 2014, p. 30). La hipótesis que sustenta la creación de la GPC, según Ayuso y Grande (2012) es la siguiente:

Se considera que una actuación adecuada en el momento oportuno de cada fase de la historia natural de la enfermedad supone evitar el inicio de muchas patologías, produce una mejora en su pronóstico y en su calidad de vida, reduce las complicaciones y disminuye los costos asociados con las fases más avanzadas (pp. 344-345).

Se realiza descripción detallada de la metodología utilizada, designándola como investigación integradora, en la cual se conforman grupos de expertos, asesores metodológicos y otras personas involucrados como revisores externos y árbitros locales e internacionales que den fe de la calidad y pertinencia de la Guía; el objetivo es “desarrollar recomendaciones basadas en evidencia. Cada recomendación es la respuesta a una pregunta científica relacionada con el proceso de cuidado” (Ministerio de Salud y Protección Social y Colciencias, 2014, p. 73). También se realizó revisión de la literatura científica; las búsquedas, buscadores y artículos están expuestos en forma de tablas. En la estructura metodológica se utilizó la Guía metodológica para la elaboración de guías de práctica clínica con evaluación económica en el Sistema General de Seguridad Social en Salud colombiano.

Algunos asuntos a resaltar de la GPC son la diferenciación que se hace entre los términos *desarrollo* y *crecimiento*; el primero hace referencia a los cambios que se presentan desde la concepción hasta los cinco años y el segundo de los 5 años en adelante, razón por la cual se utiliza el término Dificultades de Desarrollo cuando se menciona a personas menores de 5 años. La propuesta del documento como “una síntesis de grandes volúmenes de conocimiento en un formato apto para ser usado por los participantes” (Ministerio de Protección y Seguridad Social, 2014, p. 72), permite disponer de una amplia revisión bibliográfica, priorización de temas y un esfuerzo por sintetizar los contenidos que se consideran relevantes. La evidencia se constituye en el elemento central y orientador, sobre la cual se cimienta toda la propuesta.

En segundo lugar, se encuentra la Norma Técnica Para la Detección Temprana de las Alteraciones de Crecimiento y Desarrollo en el Menor de 10 Años (Ministerio de la Protección Social, 2013), la cual expone postulados referentes al desarrollo, cuidados,

identificación de dificultades o trastornos en la infancia, también analiza cómo la deficiencia en el proceso durante los primeros años de vida podría afectar el desempeño como jóvenes o adultos productivos.

Al respecto se menciona que, los primeros años se convierten en la oportunidad de estimular el desarrollo adecuado de los niños y las niñas al precisar que “en estos primeros años de vida se encuentran uno de los dos picos máximos de velocidad de crecimiento físico y la mayor plasticidad cerebral, el crecimiento cerebral y desarrollo de conexiones cerebrales, que se podrían asociar con las principales alteraciones del desarrollo” (p. 63). El adecuado desarrollo de los niños es esencial para tener una salud integral y prevenir las alteraciones del desarrollo, que podrían tener consecuencias a lo largo de la vida.

La identificación temprana se justifica en la comprensión de los procesos de desarrollo que tienen lugar durante los primeros años de vida; en los primeros cinco años se establecen las bases del desarrollo y es una edad en la que la detección a tiempo de anomalías y su adecuado manejo tienen mejor respuesta; luego de los cinco años, los problemas del desarrollo se manifiestan con problemas escolares que son múltiples (Vélez, Talero-Gutiérrez y González-Reyes, 2007, p. 65).

Para contribuir a la detección temprana, se propone desde los servicios de salud, realizar la Evaluación Anual de Desarrollo (EAD) en menores de cinco años, la cual incluye la Prueba de Desarrollo Cognitivo, que valora la ejecución de diferentes actividades en las que se involucran el desarrollo sensoriomotor, la ubicación espacial, la coordinación motora fina y gruesa, habilidades lingüísticas, de comunicación y de interacción social.

Se documentan estudios longitudinales en los cuales se ha demostrado que las dificultades en el desarrollo persisten a lo largo del tiempo y que las que afectan varias

dimensiones del desarrollo, tienden a convertirse en factores de riesgo para la consolidación de dificultades con mayor impacto negativo a largo plazo, pero si se detectan de manera temprana dificultades aisladas y se hace intervención y seguimiento se espera un mejor pronóstico (Valtonen, Ahonen y Leyytinen, 2004).

La Guía para el diagnóstico clínico hace énfasis en la importancia de las acciones que permitan “la identificación temprana de retraso en los hitos del desarrollo que favorecen al menor y su familia para afrontar de la manera esperada las falencias que se observan y contar con las herramientas necesarias para darle un adecuado curso al proceso, previendo dificultades más complejas con el paso del tiempo” (Walsh, 2011, citado por Ministerio de Salud y Protección Sociales, 2014, p. 412). El seguimiento a las sospechas de dificultad permitirá precisar si las ejecuciones mejoraron, el retraso fue subsanado gracias al proceso de desarrollo esperado y el apoyo medioambiental o, si se requieren otras acciones que permitan alcanzar los desarrollos esperados.

La evidencia clínica referente a la identificación de patologías en el ambiente escolar, dispone de información que es posible relacionar con la escuela, por ejemplo en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales en la quinta edición —DSM 5— (APA, 2013); igualmente, en el CIE 10 se encuentra una categoría próxima denominada Trastorno Específico del Aprendizaje, contenida en los Trastornos del Desarrollo Neurológico, el cual contempla la necesidad de especificar si la persona evaluada presenta dificultades en la lectura cód. 299.00 (F84.0), la expresión escrita cód. 315.2 (F81.81), o en matemática cód. 315.1 (F81.2); además solicita especificar la dificultad actual en niveles leve, moderado o grave. Sin embargo, estas categorizaciones dejan por fuera otros componentes necesarios para el aprendizaje como los sociales, emocionales, relacionales, motivacionales y de permanencia, que no encuentran una

designación que tenga su origen en la interacción profesor-estudiante y estudiante - estudiante y que contemple otras características del desarrollo que influyen en los aprendizajes escolares que se mencionaron anteriormente.

2.3 Rol de los maestros y maestras, identificación, estimulación e intervención articulado con la pedagogía y la didáctica

Al hacer mención a la identificación temprana de signos o señales de dificultades del desarrollo o neurodesarrollo es necesario reflexionar en cuanto a la noción de identificación. En esta investigación, se propone el uso del término al referirse a las acciones que permiten delimitar, agrupar y categorizar una conducta desplegada por los niños que es interpretada por los adultos como signo, señal, indicador o marcador de dificultad en el desarrollo infantil en el cual algunas funciones no han terminado de consolidarse por lo que se considera como identificación temprana al realizarse antes de la aparición de posible patología o neuropatología.

La identificación temprana se utiliza con frecuencia en las áreas de la salud o las ciencias sociales como la psicología, al estar relacionada con la posible formación de patologías o neuropatologías (Organización Panamericana de la Salud-OPS, 2011). Se encuentran artículos que identifican signos de alerta tempranos relacionados con patologías como el TDAH, Autismo, entre otros, que al ser alteraciones de gran afectación para la persona que las padece, son más fácilmente observables los signos o señales relacionados desde edades tempranas. También se presenta la designación de Signos Neurológicos Blandos de los cuales se hablará en apartados posteriores.

En relación a la identificación de signos tempranos de neuropatologías de alta prevalencia en la población infantil, se hallan investigaciones que documentan intervenciones realizadas desde el ámbito clínico, en las que se destaca la importancia de la implementación de programas de intervención temprana en el que se resalta la necesidad de articular acciones con la escuela y la familia. Pérez-López, Martínez, Fuentes, Díaz-Herrero y Brito (2012) estudian las intervenciones que realiza el Grupo de Investigación en Atención Temprana —GIAT— de la Universidad de Murcia, en articulación con la Escuela Infantil de Lorquí en Murcia, España. En el documento se reflexiona respecto al concepto de atención temprana ampliando su comprensión hacia el reconocimiento del componente integrador de las actuaciones sociales, en el cual se incluyen las acciones que se generan en la familia, la escuela y sociedad en general, que garanticen la igualdad de oportunidades para todos los niños desde la etapa prenatal, neonatal e infantil.

Los autores exponen que el modelo de integración de los componentes familiares y sociales que influyen en el desarrollo infantil implica la coordinación y el trabajo en equipo realizado desde la intervención clínica, escolar y familiar para facilitar la integralidad de actividades e implementación de las acciones de intervención y de sistematización de las experiencias recolectadas. Como interés compartido con esta investigación, se precisan las acciones denominadas de atención temprana las cuales se establece como prioritaria, máxime al integrar componentes como el desarrollo psicológico y social, ignorados hasta hace poco tiempo dentro de las intervenciones que se realizan en el ambiente educativo enfocadas a aquellos exclusivamente cognitivos (orientados a promover el desarrollo del Coeficiente Intelectual) en los cuales no se tenían en cuenta la influencia de los factores emocionales y sociales de los niños y las niñas en la construcción de aprendizajes significativos.

El Programa que implementaron en la investigación tiene dos objetivos principales; uno, prevención de aparición de trastornos que se relacionan con el desarrollo infantil realizando formación a las familias, coordinación y colaboración con otros profesionales en los que se incluye a los profesores; el otro, direcciona las acciones a la evaluación y seguimiento de los niños, intervención en la cual se realizan actividades de valoración inicial, estudios de estado del desarrollo consultando la historia individual, familiar y del entorno, además se lleva a cabo entrevista a los padres, evaluación del niño, elaboración de hipótesis diagnósticas, detección precoz de posibles alteraciones del desarrollo, elaboración de plan de intervención, atención a las familias y la intervención en el entorno de la escuela infantil.

Entre las acciones que contempla el programa está la realización de dos evaluaciones, una al inicio del año escolar en la cual se detectan posibles alteraciones del desarrollo o de la interacción adulto-niño y, otra al final; también están contempladas acciones como el asesoramiento a las familias respecto a las características de desarrollo infantil, proporcionando pautas adaptadas a las características particulares de cada niño con el fin de fomentar su desarrollo y prevenir problemas futuros, charlas formativas a padres y madres abordando los temas: interacciones adulto-niños, importancia del juego en el desarrollo infantil, conductas disruptivas. Con los profesores se realizaron seminarios o talleres de formación en los cuales, entre otros temas, se trataron las estrategias educativas que se pueden implementar en función de las características valoradas en los niños y las intervenciones y seguimiento que se pueden llevar a cabo en el ambiente escolar.

El Programa se ha implementado desde el año 2005 hasta la actualidad, periodo durante el cual se realizó seguimiento a 382 niños, 764 evaluaciones y 382 entrevistas a padres y, la implementación del mismo en otros escenarios educativos como la

Universidad de Murcia en su Escuela Infantil en la cual se ha realizado seguimiento a 175 niños y realizado 350 evaluaciones. En total se reporta desde la creación del Programa la atención a 557 niños, 1114 evaluaciones. 34 niños fueron remitidos a servicios especializados al detectar patologías relacionadas con el desarrollo, a 75 se les dio manejo con estimulación del desarrollo en casa y en la escuela.

Un dato relevante es la intervención realizada en la Escuela Infantil de Lorquí durante el periodo 2010-2011, en la cual participaron 64 niños a los cuales se les aplicó las Escalas de Bayley del desarrollo infantil —BSID-II— que evalúa el Índice de Desarrollo Mental —IDM— que incluye agudeza sensorio-perceptiva, discriminación, capacidad de respuesta a estímulos, permanencia del objeto, memoria, aprendizaje, capacidad de resolución de problemas, comunicación verbal, generalización y clasificación. Evalúa también el Índice de desarrollo psicomotor —IDP— asociado a control corporal, coordinación, habilidad manipulativa, respecto a la utilidad de este instrumento los autores ratifican su conveniencia en la atención temprana (Pérez-López, Brito, Martínez-Fuentes, Díaz-Herrero, Sánchez-Caravaca, Fernández-Rego y Casbas-Gómez, 2009).

Los datos se analizaron con el paquete estadístico SPSS 15.5, indicando de manera general que los niños evaluados se sitúan dentro de los niveles esperados del desarrollo; sin embargo, al analizar el proceso mental y psicomotor en la primera y última evaluación, se establece una mejoría que se relaciona con la estimulación al desarrollo que se realiza en el ambiente escolar de manera cotidiana mediante las actividades propias de la educación. En el componente mental y psicomotor también se documenta mejoría entre la primera y última valoración.

Los resultados obtenidos permiten a los investigadores afirmar que, la intervención temprana en el ámbito escolar y familiar es un factor determinante relacionado con la

prevención eficaz de trastornos o retraso en el desarrollo, acciones como información, apoyo y el asesoramiento que se les brinda a cuidadores y educadores, les permite ofrecer a los niños mejores condiciones de crianza y educación, además que impedirán la consolidación o cronicidad de trastornos que al ser intervenidos de manera temprana al observar los primeros signos que sugieran su aparición, y los cuales de no ser atendidos

2.4 investigaciones previas con Metodología IAP

A continuación se expone la búsqueda de antecedentes de investigación que se realizó con el fin de seleccionar el más pertinente para realizar esta investigación. Teniendo en cuenta las fases y los objetivos se escogió la IAP. En los párrafos siguientes se presentan los antecedentes de investigación desde la IAP que aporten a la comprensión del tema problema que interesa trabajar, así Ganuza, Olivari, Paño, Buitrago y Lorenzana (2010) se refieren el momento de búsqueda de trabajos investigativos a modo de referentes como de atención al considerar que:

Es interesante también conocer la existencia de experiencias similares que se hayan desarrollado en otros sitios, que nos puedan aportar elementos que enriquezcan el proceso que estamos iniciando, a partir de sus logros y de los obstáculos que han ido encontrando en el camino. (p. 44)

La revisión de las investigaciones y temas presentados permite mayor motivación para continuar la reflexión, implementación y seguimiento de acciones de intervención en edades tempranas del desarrollo, que complementen la mirada clínica asistencial de la cual se encuentran numerosas referencias de programas, manuales, listas de chequeo, escalas de

desarrollo construidas por profesionales de la salud y las ciencias sociales, ajenos a la escuela y sus particularidades, estandarizadas para la población en general, hacia una mirada más local desde la escuela que parta del conocimiento y experiencia que tienen los y las maestras del desarrollo infantil y de las particularidades de los niños y las niñas con los cuales comparten de manera cotidiana, en el cual se involucre a los otros adultos que también acompañan los procesos de desarrollo desde otros ambientes como el familiar.

La ampliación de los componentes metodológicos propios del estudio, son realizados con mayor profundidad en el apartado correspondiente al diseño metodológico, en cuya exposición se hará énfasis en la utilización y adaptación de los componentes tendiente al logro de los objetivos de esta investigación.

2.5 Legislación

Para enriquecer las reflexiones que tienen lugar al estudiar las investigaciones presentadas, se exponen a continuación algunos de los elementos teóricos que contribuyen a la comprensión e interpretación de los datos obtenidos en esta investigación como las políticas públicas que el Estado colombiano ha construido para la atención de los niños y las niñas en los temas de salud y educación, la influencia que ejercen los adultos que acompañan los procesos de desarrollo, la propuesta de identificación de signos o señales de alerta desde la medicina, psicología y neuropsicología y la teoría de sistemas que aborda el desarrollo y la influencia que este tiene de factores externos e internos a cada persona.

Respecto a la política pública que se propone desde el Estado para la atención de los niños y las niñas, se encuentran programas que los atienden desde antes del nacimiento como aquellos que orienta el Ministerio de la protección social, con la coordinación del

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF– y otros que complementan los programas iniciales y se ocupan de los niños y las niñas desde la edad de escolarización orientados desde el Ministerio de Educación (MEN). Aquellos que dirigen sus acciones a la atención y cuidado desde antes del nacimiento hasta la escolarización son llamados Atención a la Primera Infancia, estos orientan sus acciones a la atención integral en salud de niños y niñas, definiendo su quehacer como un “...conjunto de acciones de promoción de la salud, prevención, superación, recuperación y mitigación de los riesgos o daños en la salud” (Ministerio de Salud y Protección social, 2019). La estrategia más desarrollada es el programa “de Cero a Siempre” en coordinación del ICBF que ofrece cuidado institucionalizado en los Centros de Desarrollo Infantil –CDI–, siendo este el que se articula con los centros educativos para el ingreso de los niños y las niñas a la educación formal.

El ingreso de los niños y las niñas a la educación formal en Colombia se ha reglamentado en el grado de Transición, desde los 4 años y 7 meses a 6 años y 6 meses en adelante (p. 25), siendo este el único grado considerado obligatorio por el MEN (1997), sin desconocer la legislación respecto a los dos grados que complementan el nivel: prejardín y jardín y que aún no están incluidos en el servicio educativo oficial.

Los niños y niñas ingresan a la escuela, algunos de ellos sin haber tenido acceso a otro ambiente de socialización diferente al hogar, como los ofrecidos por el ICBF en los que se estimula en los niños y las niñas la adquisición de competencias y habilidades necesarias para su inclusión en la escuela, escenario en el cual se les exigirá el despliegue de capacidades y habilidades⁴ físicas, cognitivas, comportamentales y sociales específicas,

⁴ Al hacer mención en el texto de las capacidades y habilidades requeridas por los niños y las niñas al desarrollar las actividades propias de la escuela, se toman las reflexiones de Acosta y Vasco, que definen las primeras

propias de las actividades que se desarrollan y que están acompañadas por el quehacer del maestro, quien cotidianamente interviene desde acciones pedagógicas y didácticas para que los estudiantes alcancen las competencias esperadas.

El objetivo del grado Preescolar es la estimulación al desarrollo integral de los niños y las niñas MEN (1997), lo que implica el conocimiento de los alcances positivos que produce la estimulación en esta etapa de vida; al respecto González (2015), expone que “la niñez temprana abarca el periodo comprendido entre los 3 y los 6 años y se considera una etapa de grandes cambios cognitivos y sociales, ya que en este lapso se inicia la etapa preescolar en la cual es posible identificar precursores del desempeño ejecutivo” (p. 19). Por lo anterior, es clave comprender que estos primeros años de vida de los niños y las niñas constituyen el escenario propicio para aprehender el mundo y adaptarse a él, es la etapa crítica del desarrollo en la que ellos adquieren herramientas, no solo para la supervivencia, sino para el crecimiento y evolución de sus capacidades físicas, cognitivas, sociales y emocionales, con las cuales se relaciona con pares y demás personas en las diferentes situaciones de la vida cotidiana.

Los padres o adultos cuidadores primarios y los maestros son las personas encargadas de estimular y acompañar a los niños y las niñas en su desarrollo. La Organización Panamericana de la Salud reconoce que “los padres cumplen un papel de suma importancia en el contexto de la vigilancia del desarrollo. En general, existe consenso en la literatura de que los padres son buenos observadores y detectores de las deficiencias observadas en sus hijos, mostrando una alta sensibilidad y especificidad”

como “los recursos biológicos iniciales que le permiten a los niños atender, enfocarse, recordad...”. Al referirse a las habilidades son definidas como las “capacidades que han sido desarrolladas hasta el punto de ser consideradas como destrezas” (Acosta y Vasco, 2013).

(citado por Figueiras, Neves de Souza, Ríos y Yehuda, 2006, p. 14). El proceso de desarrollo no es solo una sucesión de estadios estáticos, sino un proceso continuo, siempre dinámico y fluyente en el espacio-tiempo.

Este proceso continuo, dinámico, fluyente requiere en su estimulación la participación activa de los padres, cuidadores y maestros los cuales pueden suministrar información y emprender acciones desde su campo de conocimiento para estimular o contribuir a la superación de las dificultades que se puedan presentar (Youngstrom, Youngstrom, Freeman, De Los Reyes, Feeny y Findling, 2011; De Los Reyes, Youngstrom, Pabón, Youngstrom, Feeny y Findling, 2011).

Se identifica con lo anterior la oportunidad que representan el hogar y la escuela como escenarios en los que, con un adecuado seguimiento, surgen múltiples oportunidades de identificar dificultades relacionadas con el curso esperado del desarrollo, como aquellas de orden neurológico expuestas por Buisan, Carmona, García, Noguer y Rigau (2009) en las que se refieren procesos del funcionamiento del sistema nervioso y su curso de maduración que siga los parámetros esperados para la edad y condición, o por el contrario, que por la influencia negativa de factores como la falta de estimulación, la malnutrición, dificultades familiares y sociales, contribuyan al desarrollo de neuropatologías (Vecchiarelli, 2016).

Los dos elementos mencionados como fundamentales en la formación de neuropatologías (maduración y funcionamiento del sistema nervioso) son susceptibles de identificar de manera temprana, mediante el acompañamiento y seguimiento al desarrollo que se hace al observar la conducta infantil en los diferentes ambientes como el hogar y la escuela, tratando de minimizar los efectos negativos a largo plazo. Para la identificación temprana se requiere contar con varias fuentes de información que sean confiables y que

den cuenta de las características propias de cada niño y niña. Las observaciones pueden ser realizadas por profesionales expertos en desarrollo infantil, pero en muchos casos solo se puede contar con la información que suministren los cuidadores primarios y el maestro (experto en pedagogía y didáctica), quienes son los adultos presentes en los entornos infantiles.

Sin embargo, a pesar de existir políticas públicas y programas que atienden a los niños y las niñas desde el nacimiento, en algunos casos son las instituciones educativas la primera entidad formal a la que se vinculan y el maestro o maestra el profesional que acompaña el proceso, razón por la cual se hace necesario que los educadores conozcan y estimulen las habilidades y competencias cognitivas, emocionales y sociales que los nuevos estudiantes necesitan poner en funcionamiento para responder a las demandas que exigen las actividades y tareas propias del grado escolar (MEN, 2010, p . 26); el desempeño en las actividades escolares permite evidenciar el nivel de maduración y desarrollo cerebral en que se encuentran los educandos.

Para realizar la identificación de los desempeños de los estudiantes, los maestros y maestras de Transición utilizan la observación y escucha activa como métodos de evaluación y seguimiento al desarrollo, reconocidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia –MEN– que les permite identificar comportamientos que consideran acordes con el momento de desarrollo de los niños y las niñas y sus particularidades y también identificar otros signos o señales que son percibidos como dificultades al ejercer influencia negativa en el desarrollo escolar.

Como complemento de la propuesta del MEN en cuanto a la posibilidad de la observación activa de signos, se presenta otra desde las neurociencias y la psicología en la cual las pistas o señales son validadas como indicadores del transcurrir inadecuado del

desarrollo, denominados Signos Neurológicos Blandos; según Hirjak et al., 2017, citado por XXX consideran que los SNB “comprenden un amplio rango de sutiles déficits neurológicos relacionados con la integración perceptivo-sensorial, la coordinación motriz, el balance, la secuenciación de los actos motores complejos, el exceso de movimientos y, ocasionalmente, la torpeza...” (p. 29), si bien son considerados como sutiles se reconoce el impacto negativo que su evolución tiene en el desarrollo, asociando su aparición con futuras neuropatologías.

2.6 Referentes teórico-prácticos

Para ampliar los referentes teóricos que permitirán comprender, estructurar y presentar los productos propuestos como resultados de investigación, se incorporan otros tres componentes teóricos, como la Teoría Ecológica (Bronfenbrenner, 1987), la Teoría General de Procesos y Sistemas TGPS (Vasco et al., 1995) y la definición, explicación y utilidad de lo que —a pesar de posibles equívocos con otros usos de la palabra— en esta investigación llamaremos “dispositivos” en el contexto escolar. Este tercer componente se podría llamar “una Microteoría de los Dispositivos”.

2.6.1 La Teoría Ecológica de Bronfenbrenner

Para ampliar las comprensiones de los factores que influyen en el desarrollo humano se toman elementos de la Teoría Ecológica propuesta por Bronfenbrenner (1987), la cual reconoce que el desarrollo se produce siempre enmarcado en los contextos en los que se desenvuelven los niños y las niñas. En este caso se piensa específicamente en el desarrollo infantil en el contexto familiar y escolar, inmersos a su vez en otros contextos

más amplios, el cual es conceptualizado por el autor como “los cambios perdurables en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él” (Corraliza, Blanco y Loeches, 1987).

Tal definición interactiva tiene en cuenta la construcción que realizan las personas motivadas e influenciadas por el contexto en sus diferentes edades, al no ser percibidas las situaciones de la misma manera cuando se tiene una edad u otra. Este factor se relaciona con la maduración cognitiva, siendo determinante para el desarrollo la manera como cada agente percibe la propia situación, las presiones que ella ejerce sobre él y las posibilidades de influir en ella en cada contexto específico, más que la realidad objetiva de la misma.

Para el autor, el contexto corresponde a las fuerzas que moldean a las personas en los ambientes en los que viven, los cuales definen el *ambiente ecológico*, entendido como “un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como muñecas rusas” (Bronfenbrenner, 1987, p. 23). En consecuencia, se establece que cada una de estas estructuras es considerada como un sistema, con sus componentes, relaciones y operaciones, aspectos que son comunes con los demás sistemas que se analizarán en el aparte sobre la TGPS, en la que se propone una distinción más fina entre sistemas y estructuras, que no se encuentra todavía en la Teoría Ecológica. En ella, estas estructuras —que Bronfenbrenner considera seriadas o anidadas o encajadas— se analizan desde las más internas hacia las más externas.

Desde esta teoría, se realiza una mirada sistémica del individuo en los diferentes niveles que se desarrollan como sistema *ontogenético*, inmerso en un *microsistema*, constituido por la familia, la escuela y el grupo de pares, que a su vez se encuentra incluido en un nivel denominado *mesosistema*; en este se ubican las reglas sociales, los entornos institucionales como la escuela y las relaciones que se establecen en el ambiente familiar y

escolar. El autor continúa describiendo el *exosistema* constituido por entornos donde el individuo en desarrollo no se encuentra presente, pero lo afecta profundamente (Bronfenbrenner, 1987, p. 44).

Se puede considerar que en los macrosistemas la persona individual como sistema ontogenético no siempre parece estar explícitamente presente, pero su influencia en su ambiente inmediato es determinante para el funcionamiento y desarrollo de cada nivel del sistema o ambiente o entorno, que tampoco parecen distinguirse muy claramente en esta teoría.

Los tres sistemas más amplios en los que está inmerso el sistema ontogenético individual se denominan conjuntamente *macrosistema* y *cronosistema*; el primero “se refiere a las correspondencias, en forma y contenido de los sistemas de menor orden (micro-, meso- y exo-) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias” (Bronfenbrenner, 1987, p. 45).

Se incluyen en el macrosistema patrones de conducta aprendidas por medio de la experiencia, reglas y normas establecidas por la cultura y la sociedad, grupos religiosos, gobiernos, políticas socioeconómicas, entre otras que están presentes antes del nacimiento. Para el caso del niño que ingresa al sistema educativo preescolar, puede comprenderse desde esta teoría que, al entrar a este sistema, cada niño se encuentra con un ambiente regido por unas políticas, normas y lineamientos preestablecidos que orientarán su paso por todo el sistema educativo, desde la primera infancia hasta el cierre de su ciclo formativo en la media diversificada de los grados 10° y 11°, planteados como obligatorios en el sistema educativo colombiano.

El último nivel de Bronfenbrenner o *cronosistema* es determinado más precisamente por Gifre y Guitart (2012) al considerar la emergencia de los fenómenos psicológicos en los ambientes ecológicos; según estos autores, estos procesos también se extienden a través del tiempo, denominando *cronosistema* a toda la red espacio-temporal que se relaciona con “la continuidad versus discontinuidad en los procesos proximales en curso (...) y la prioridad de los episodios a través de intervalos de tiempo” (p. 83); es decir, resaltando las series o secuencias de todas las situaciones y experiencias que han vivido los individuos como sistemas ontogenéticos en las diferentes ambientes y sociedades a través de generaciones y que los afectan en la actualidad y seguirán afectándolos.

En este orden de ideas, los preescolares se configuran como parte del *microsistema*, pero son sistemas diferentes del sistema familiar inmediato; a su vez, se ven permeados por todos los demás niveles de sistemas ambientales, el *meso-* y el *exo-*; sin embargo, para las maestras de preescolar, su interacción cotidiana con los niños, sus padres, sus colegas y directivos las hace conscientes más que todo de las situaciones que ocurren tanto en el *micro-* como en el *mesosistema* y de las relaciones entre ellos. En este último se ubica la construcción de las relaciones en el ambiente educativo del sujeto en desarrollo con otros niños y adultos fuera de la familia. Sin embargo, las maestras suelen percibir muy poco o nada de las influencias continuas del *exosistema* como conformado por las culturas y subculturas que las rodean, pues, excepto en algunos momentos de crisis o conflictos, estas influencias pasan desapercibidas.

Después de las relaciones con el sistema familiar inmediato, una de las relaciones más significativas del microsistema es aquella que se establece entre el niño que entra al preescolar con su maestra, como la persona adulta con la que se encuentra en el aula, quien, además de desarrollar actividades educativas, también realiza múltiples actividades

de cuidado que facilitan y motivan la construcción de vínculos afectivos sólidos y sentimientos positivos que promueven los procesos escolares (Gifre y Guitart, 2012).

Por tanto, los maestros en el aula de clase tienen la posibilidad de interactuar activamente con todos los estudiantes y observar claramente condiciones individuales, socio-familiares y elementos de su desarrollo físico que se relacionan con las características de crecimiento y desarrollo según el estándar esperado para su edad y adaptado a las condiciones particulares del contexto, también observan la influencia de componentes nutricionales, cognitivos, emocionales y sociales en el desarrollo de habilidades y aptitudes requeridas para la realización de las actividades escolares.

Generalmente, la dinámica escolar permite a los niños compartir con sus maestros las realidades de su vida en casa; por ejemplo, cuentan si desayunaron al iniciar su jornada o sobre el tipo de dinámicas familiares presentes en cada hogar. El maestro conoce por referencia tanto del niño como del acudiente, los hábitos en el hogar respecto a la alimentación, pautas de crianza, estilos de vida, relaciones familiares, entre otros. Lo anterior permite a los educadores relacionar los postulados de Bronfenbrenner (1987) respecto a que el niño en su dimensión ontogenética se encuentra influenciado continuamente por lo que ocurre en las otras dimensiones (micro, meso, exo, macro y cronosistema), en las que día a día va ampliando su nivel de interacción.

2.6.2 Elementos de la Teoría General de Procesos y Sistemas TGPS

Se incorporan aquí algunos elementos de la TGPS (Vasco et al., 1995) respecto a los procesos, los sistemas y los modelos. Los sistemas se comprenden como modelos mentales de los procesos que ocurren en todo momento y en los cuales estamos inmersos.

A su vez, los modelos se pueden precisar como ciertos tipos de sistemas que nos sirven para representarnos mentalmente algunos de los subprocesos que nos envuelven, empujan o perturban.

Desde esta perspectiva, podríamos decir que un modelo es:

... Un sistema que construimos para representar un subproceso en el que desagregamos, desglosamos, cortamos, recortamos o diseccionamos algunos componentes o elementos, e intentamos reparar los cortes, incisiones o de-cisiones por medio de relaciones, correspondencias, referencias, nexos, conexiones, lazos, vínculos o enlaces (“links”) entre ellos. (Vasco et al., 1995, p. 49)

Para la construcción de un modelo siguiendo la TGPS desde Vasco (2013) se tendrán en cuenta los tres aspectos que conforman el modelo dinámico (sustrato, estructura y dinámica): el sustrato entendido como el conjunto de componentes que son seleccionados y “recortados”, en el cual se reconocen coordenadas espacio-temporales por lo que es susceptible de cambiar o moverse; la estructura compuesta por el conjunto de relaciones que se construyen para reparar los cortes espaciales y recuperar la interacción entre los componentes que fueron recortados y la dinámica representada en el conjunto de operaciones, transformaciones o transiciones que se construyen mentalmente para reparar los cortes y recuperar el dinamismo del proceso, se refiere a las transformaciones y movimiento en el tiempo; en esta investigación, la dinámica está incluida en el conjunto de acciones que desarrollan y proponen las maestras y maestros.

Se puede entender que, un modelo es un esquema o estructura mental que representa un proceso o subproceso, por tanto, es abstracto, en el cual se identifican sus componentes (sustrato), operaciones (dinámica) y estructura (relaciones) se les llama dinámicos, y en palabras del autor este modelo es muy útil ya que “se pueden echar a andar... o hacer correr...esto permite las anticipaciones, predicciones y retrodicciones que guían la acción” (Vasco 2014, p. 64) Los modelos son construidos en el día a día, a partir de la forma en la que la persona (agente) ve al mundo, cómo interpreta, y a su vez influye él. La estructuración de los modelos permite la comprensión de las diversas situaciones de la vida cotidiana, cada persona construye sus propios modelos y estos se comparten en la interacción por medio del diálogo y la comunicación, lo que permite la aproximación hacia la comprensión de los modelos de las otras personas.

Siguiendo a Vaco (2013) se identifican modelos mentales como facsímiles, prototipos y otros que pueden tener las dos funciones en diferentes momentos. Los primeros “se diseñan para representar subproceso semejantes a ellos (en la dirección del pasado hacia el presente)” p. 47, por ejemplo los mapas geográficos, sistema modelado – representación– que permite conocer aspectos de una región sin recorrerla físicamente. Los segundos modelos llamados prototipos, son representaciones de creaciones de la imaginación que se proyecta construir siguiendo el modelo, por ejemplo los planos de un edificio, “en la dirección del presente hacia el futuro” (p. 47).

Al estudiar los modelos construidos con las maestras, se identifican elementos de los modelos facsímil y prototipo al contener elementos de historia personal de cada niña o niño y la cotidianidad escolar y presentar proyecciones de acciones que se proponen implementar como respuesta a la identificación de signos de alerta.

En este orden de ideas, el primer modelo identificado, corresponde al desarrollo del niño, las preconcepciones que la maestra ha logrado construir a partir de su historia personal, formación y experiencia frente a los hitos del desarrollo infantil; El segundo modelo se refiere a la comprensión que cada maestra tiene respecto a su rol como tal, frente al proceso de enseñanza aprendizaje de los niños preescolares.

También se presentan los modelos propios de la investigadora, que corresponden a la construcción del dispositivo y la proyección de la implementación del mismo en otras comunidades educativas.

2.6.3 Microteoría de los Dispositivos

Un dispositivo es el engranaje de varios componentes entre los cuales se incluyen las acciones orientadas a un logro, algo así como un mecanismo que permite operativizar los modelos que construyen las personas previamente. Este mecanismo se constituye en forma de red de elementos heterogéneos, donde lo más importante es la naturaleza de los vínculos entre dichos elementos.

La construcción de un dispositivo escolar, requiere el recorte o segregación de una parte del todo que constituye el devenir escolar en la que están contempladas las ideas, saberes, conocimientos, acciones, que se realizan con los estudiantes, las familias o acudientes, otros maestros, directivas y profesionales que acompañan los procesos escolares.

Desde Foucault (1977, citado en García, 2011) los componentes teóricos estructuran el dispositivo como un:

Conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, (...) es la red que puede establecerse entre estos elementos. Esta red o relación entre elementos es referida como vínculo, el cual puede aparecer como programa de una institución (...), por el contrario, como un elemento que permite justificar y ocultar una práctica, darle acceso a un campo nuevo de racionalidad (p. 1). Así mismo, se refiere al acontecimiento que da origen al dispositivo “entiendo una especie (...) de formación que, en un momento histórico dado, tuvo como función mayor la de responder a una urgencia. (p. 1)

Un dispositivo no se puede reducir a las solas prácticas discursivas, sino también a prácticas no discursivas, según García (2011):

Para Foucault los discursos se hacen prácticas por la captura o pasaje de los individuos, a lo largo de su vida, por los dispositivos (...), constituirán a los sujetos inscribiendo en sus cuerpos un modo y una forma de ser. Pero no cualquier manera de ser, lo que inscriben en su cuerpo son un conjunto de praxis, saberes, instituciones, cuyo objetivo consiste en administrar, gobernar, controlar, orientar, dar un sentido que se supone útil a los comportamientos, gestos y pensamientos de los individuos. (p. 2)

Al tratar la emergencia del dispositivo, hace referencia a un motivo que provoca este suceso y su ubicación en el tiempo y el espacio “Un dispositivo no es algo abstracto. En cuanto a red de relaciones de saber/poder existe situado históricamente (espacial y temporalmente) y su emergencia siempre responde a un acontecimiento que es el que lo hace aparecer” (p. 2), para poder entender el dispositivo es necesario conocer sus condiciones de aparición “en tanto acontecimiento que modifica un campo previo de relaciones de poder” (p. 2).

Es posible comprender la institución educativa como elemento del dispositivo, que es susceptible de transformaciones; para ello requiere movilizarse hacia otras prácticas y reflexiones que le permitan un cambio significativo frente a su quehacer educativo y social, a partir de sus prácticas discursivas y no discursivas las cuales reconfiguran la naturaleza de los elementos que la estructuran. Analizar un dispositivo consistiría “(...) en descubrir esas prácticas que siempre son singulares porque su emergencia siempre responde a un acontecimiento particular (...) cuyo soporte son prácticas” (García, 2007, p. 3).

En este orden de ideas, tal como lo planteó Foucault, dentro de la red de elementos del dispositivo, se comprenden las prácticas discursivas y no discursivas que surgen en la escuela, este elemento requiere la reflexión respecto a su influencia en el desarrollo infantil, sabiendo que en muchos casos la escuela es el siguiente espacio social de desarrollo del niño después del hogar, en ella los niños y las niñas establecen relación con personas y situaciones que les exigen el despliegue de otros mecanismos diferentes a los adquiridos.

Al revisar las diferentes prácticas pedagógicas, didácticas, sociales, que se llevan a cabo en la escuela, se toman reflexiones de Echavarría (2002) en cuanto a la escuela como “un espacio de interacción, construcción y desarrollo de potencialidades necesaria para la

comprensión del mundo, sus relaciones y sus posibles transformaciones” (p. 4); en el contexto escolar fruto de las acciones que se desarrollan es posible visualizar “la complejidad de las problemáticas sociales actuales que da cuenta de la necesidad de profundizar el conocimiento y la discusión acerca de las prácticas que intervienen este campo (el campo social que constituye la escuela)...sobresale la importancia de reflexionar y analizar críticamente lo que se hace en tanto intervención, con la finalidad de revisar y observar desde donde y para que se interviene...” (p. 5). La escuela en sus diferentes prácticas, se convierte en el escenario socializador y potenciador de las capacidades individuales y grupales de quienes interactúan en ella.

Es así, como basados en las investigaciones presentadas y los componentes teóricos seleccionados, se amplía el panorama respecto a los elementos que influyen el desarrollo integral de los niños y las niñas, la identificación e intervención de signos señales de dificultades en este proceso, la participación de los maestros y maestras y la escuela como uno de los ambientes que posibilitan el desarrollo; sin embargo, es preciso aclarar que los antecedentes presentados son realizados por profesionales ajenos a la escuela, al no encontrarse investigaciones realizadas por maestros o maestras que se relacionan con el tema de interés de esta, lo cual se asume como una oportunidad de acción que se presenta al poder adelantar propias investigaciones en las cuales es posible el diseño, propuesta e implementación de dispositivos que permitan la identificación y atención a componentes del desarrollo de interés y también posibilitar la comunicación de este proceso investigativo a otras comunidades educativas, de tal manera que se enriquezcan, reflexionen y modifiquen las prácticas pedagógicas realizadas en las interacciones con los niños, niñas y sus familias.

Capítulo III. Diseño Metodológico

Respecto al marco metodológico, que se ha delimitado para esta investigación, se comprende la emergencia de los métodos mistos, los cuales cada vez son más frecuentes en las investigaciones, a partir del siglo XXI se han extendido estos métodos en los que se utilizan distintos enfoques, estilos o tipos de metodología para distintas fases de un proyecto de investigación, utilizando datos o variables cualitativas o cuantitativas según la intencionalidad de cada fase, tomada en el sentido de Jürgen Habermas: investigación empírico-analítica descriptiva o explicativa, o histórico-hermenéutica de tipo comprensivo, o crítico-social, entre las cuales estaría la investigación acción de Kurt Lewin y la investigación-acción participativa de Orlando Fals-Borda.

Las características asignadas a esta investigación y el análisis de datos de manera cualitativa obedecen a la investigación comprensiva (histórico-hermenéutica) “la cual se caracteriza por la posibilidad de realizar un análisis flexible en profundidad a partir de uno o unos pocos casos, inspirado en la vida cotidiana, sus lenguajes y sus características particulares”.

El presente proyecto se desarrolló desde la investigación comprensiva, la cual se caracteriza por la posibilidad de realizar un análisis flexible en profundidad a partir de uno o unos pocos casos, inspirado en la vida cotidiana, sus lenguajes y sus características particulares. el análisis de información cualitativa trata de sistematizar descriptivamente los datos que son extraídos de las palabras, comportamientos, situaciones e interacciones que se generan en las dinámicas grupales, capturados por el investigador; releer y reinterpretar cíclicamente las descripciones y los datos originales para llegar a interpretaciones provisionales más y más incluyentes, y presentarlas de nuevo al grupo (“devolución”) para su reflexión y validación, con lo cual se inicia un nuevo ciclo de

reinterpretación y formulación hasta tomar la difícil decisión de dar por terminada la investigación y escribir un informe final como el presente.

El investigador cualitativo se interesa por el “análisis de los procesos sociales y el sentido que las personas y los colectivos dan a la acción, a la vida cotidiana, sobre la construcción de la realidad social” (Deslauriers, 2004, p. 6). En concordancia con lo anterior, para este estudio la investigadora retomó elementos de la metodología de Investigación Acción Participativa –IAP– propuesta por Orlando Fals Borda, con el fin de adaptarla a los ambientes educativos en el subcampo de las instituciones oficiales de educación preescolar; se presentó en el capítulo anterior sección 2.4 argumentos que validan el estudio de antecedentes que se relacionan con elementos de esta investigación, en los cuales se emplea la IAP como metodología de investigación.

3.1 Investigación Acción Participativa (IAP): una metodología para la investigación social.

En un marco de referencia amplio que trasciende las fronteras nacionales, se proponen múltiples referentes teóricos que dan cuenta del desarrollo de la Investigación Acción Participación IAP y de su aplicabilidad en diferentes contextos comunitarios en múltiples latitudes. Se encuentran variadas definiciones respecto a este tipo de investigación, como la postulada por Alberich (2008), en la cual precisa la IAP como “una metodología implicativa que suponen la inclusión de negociaciones y participación plural en procesos complejos” (p.6), dado que incluye pasos que van desde la elaboración de diagnósticos, análisis hasta los planes y acciones, siempre tendientes a la transformación de la situación investigada.

La orientación hacia la transformación constituye una de las características centrales de la IAP; esta se produce a partir de la vinculación activa de los participantes en el proceso investigativo, lo que a su vez incide en las relaciones cotidianas que van desde lo individual a lo colectivo y de lo colectivo a lo individual; lo anterior, afirma Montañez (2009), da cuenta de que todo conocimiento producido discursivamente en este proceso participativo es potencialmente útil, dado que aporta soluciones a las situaciones que la población identifica y enfrenta en la cotidianidad.

A partir de lo expuesto, se reconoce que “la IAP es al mismo tiempo una metodología de investigación y un proceso de intervención social” (Basagoiti, Bru y Lorenzana, 2001), dado que los procesos participativos que se desarrollan en ella permiten a la comunidad participante alcanzar tres metas principales: “investigar sobre sus problemas, formular interpretaciones y análisis sobre su situación y finalmente elaborar planes para resolverlos” (Montañez, 2009, p. 57). Así, el proceso de investigación hace de cada participante un sujeto activo y protagonista, tanto en la acumulación de saberes como en los cambios y transformaciones de su realidad y de su entorno. Así, la IAP trasciende la sola postura metodológica de investigación tradicional, en cuanto parte de la realidad y la sensibilidad de los actores que se involucran según Basagoiti, Bru y Lorenzana (2001, citados por Francés, Alaminos, Penalva-Verdú y Santacreu, 2015) pero no para enunciar el estado de la situación investigada sino para contribuir a su transformación.

En América Latina, en particular en varios trabajos que desarrolló el mismo Fals-Borda en Colombia y en México, y en los de muchos de sus colaboradores y seguidores, la IAP se combina con frecuencia con los aportes de Paulo Freire desde la Educación Popular, la Pedagogía del Oprimido y la Pedagogía de la Liberación. Una de esas investigadoras, muy influyente en Colombia, es Lola Cendales, quien considera que las

investigaciones educativas deben ser siempre activas y participativas. Según Cendales (2015), la IAP es “una modalidad de investigación cualitativa, cuyo objetivo principal es contribuir a los procesos de transformación social” (p. 5), y, al referirse a los postulados propuestos por Fals-Borda (1987), resume los rasgos característicos de la IAP que son claves para el investigador-educador, entre los cuales se destacan como más relevantes la autenticidad, el compromiso, la auto-investigación, la reflexividad y la sencillez, entendida como el empleo de técnicas sencillas y el uso del lenguaje, el diálogo y la comunicación sencilla al alcance de todos los participantes en la investigación. Según Cendales (2015):

La IAP considera que conocer el mundo debe ir ligado al propósito de su transformación (...); se trata de formar personas capaces de interpretar y actuar de manera crítica y solidaria frente a su realidad; por su carácter participativo guarda una relación muy significativa con la pedagogía (...); se trata de garantizar el mutuo aprendizaje (...) y la construcción colectiva de conocimiento. (p. 4)

Para cumplir sus objetivos, la IAP como propuesta cualitativa requiere realizar la *sistematización* de las experiencias. A este respecto, Cendales (2015), citando a Oscar Jara, define dicha sistematización como la interpretación crítica de las experiencias observadas, las cuales ordena y reconstruye, al mismo tiempo que descubre o explica la lógica y los factores del proceso vivido, comprende las interacciones, usando como herramienta el registro ordenado de la experiencia estudiada y compartida con los participantes, a la vez que se combina el quehacer investigativo y participativo con el sustento teórico y con el énfasis en la identificación de los aprendizajes alcanzados en dicha experiencia (p. 7).

Así, la sistematización no es solo una tarea privada del investigador, sino que siempre es colectiva y participativa, pues se configura como una reflexión con los participantes mismos respecto a las acciones desarrolladas, discutiendo acerca de las diferentes actuaciones y los resultados que obtienen con sus acciones. Estas sucesivas sistematizaciones

... suponen en este sentido un proceso pedagógico de análisis colectivo, en el que el investigador ocupa un rol de registro y organización de los insumos comunitarios para posteriormente devolverlos a la colectividad de una manera estructurada, con el fin de validar la información o modificarla en lo que se considere oportuno. (Francés, Alaminos, Penalva-Verdú y Santacreu, 2015, p. 58)

La investigación participativa resalta el carácter de búsqueda e interpretación de las experiencias, en las cuales se privilegian los saberes y puntos de vista de las personas que participan. Con ello se amplía la comprensión de los sentidos que sustentan las prácticas con las que construye o reconstruye un conocimiento que le permite a cada participante “cualificar, reorientar o hacer cambios en las experiencias objeto de sistematización” (Francés et al., 2015, p. 8).

La sistematización de experiencias se describe como un proceso en espiral, de metodología flexible, participativa y dialógica, dado que en una misma experiencia confluyen diferentes saberes y lógicas; en el diálogo se tienen en cuenta diferentes horizontes interpretativos desde los que se van cuestionando y reconstruyendo los sentidos

que dan los participantes a sus experiencias y así van generando nuevos aprendizajes (Fals-Borda, 1987).

El proceso de desarrollo de la IAP se fundamenta no solo en los conocimientos académicos previos que posea el investigador, sino en el conocimiento que los participantes tienen de sus condiciones contextuales particulares, las cuales se comparten y se convierten en una perspectiva dialógica, donde el conocimiento que se va acumulando es el producto del intercambio de opiniones y saberes que contribuyen a la profundización en el análisis de la situación que se ha definido como objeto de investigación. Esto implica que ya desde la selección del tema, el investigador debe tener en cuenta que, más que su interés o el de la institución a la que pertenece, debe tratarse de un tema sentido por los participantes.

Esta manera de abordar un interés investigativo permite generar nuevos conocimientos válidos; según Montañez (2009), “sirve para aportar soluciones a los asuntos con los que la población vinculada a la investigación se enfrenta” (p. 57). Desde la IAP, cada investigación se convierte en un proceso de construcción colectiva de conocimiento, así como en un motivador y activador del cambio social local.

En palabras de este mismo autor, los procedimientos consensuados y participativos permiten a los participantes el alcance de tres objetivos, que, a su juicio, son los más relevantes del proceso: formular interpretaciones y autoanálisis de su situación, elaborar planes y ejecutarlos (Montañez, 2009).

Este último aspecto de la acción social y política como horizonte de la investigación generó muchas polémicas en los años 60 y 70, pues tradicionalmente se había asumido que la investigación se orientaba solo a la acumulación de conocimiento teórico, que puede o no conducir a la acción o iniciar, modificar o interrumpir procesos de

acción social y política. En cambio, desde la IAP, se propuso desde el principio que todo conocimiento producido en el marco del desarrollo de los procesos investigativos participativos está ineludiblemente dirigido a la acción; como lo afirma De Miguel (1993), “tiene un interés claramente praxeológico”. La acción final del proceso de conocimiento en la investigación acción pedagógica y social debe ser la *praxis*, que, en palabras de Vasco (1990), se refiere a las acciones, actividades y prácticas acompañadas y guiadas por la reflexión; en síntesis, la *praxis* es la práctica reflexiva y reflexionada.

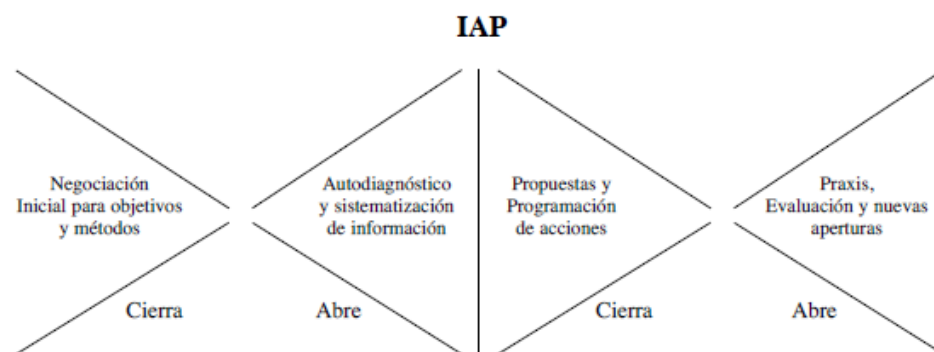
Según Alguacil (2000, citado por Francés et al., 2015) se trata de “conocer para implicar, implicar para actuar, actuar para transformar y reflexionar la acción”. De esta manera, se entabla una reflexión personal y colectiva permanente por parte de los participantes, tendiente a la construcción de sentido de los hechos que acontecen, con el fin de planear las acciones que pueden transformar la realidad que ha sido interpretada como inconveniente o desagradable, acciones propias de los objetivos fundamentales de la IAP.

De otro lado, Francés et al. (2015) describen el desarrollo del trabajo en la IAP mediante *fases*, las cuales, es posible asemejar a los movimientos de un acordeón que va produciendo sucesivas aperturas y cierres en términos de circulación de la información, y a su vez, dan origen a nuevas reflexiones y acciones que enriquecen los proyectos. Este esquema de fases permite ordenar las acciones que se desarrollan en la investigación, pero es preciso aclarar que estas no son estáticas, ni jerárquicas, ni su desarrollo se hace de forma lineal e inmodificable; por el contrario, son solo propuestas de organización inicial del trabajo futuro, que deben ser modificadas y refinadas según el transcurrir del proyecto.

De manera general, se plantea como inicio del proceso investigativo la negociación del tema que se va a tratar, que representa un problema o situación sentida por los participantes y sobre la cual se pretende intervenir (tema–problema). En este primer

momento se fijan los objetivos preliminares que se irán concretando en el transcurso de las discusiones; de manera simultánea durante todo el proceso se propone recoger información mediante la sistematización de las diferentes experiencias que se generen: También, de modo paralelo, se recomienda realizar acciones para retomar, realimentar y reestructurar las ideas y propuestas que se generan a partir de los documentos construidos fruto de la sistematización, revisión y reestructuración de las ideas de los participantes. Para la comprensión del progreso de la investigación desde el enfoque de la IAP se utilizó el modelo de la apertura y cierre del acordeón, así el proceso continúa con el cierre parcial de ese momento mediante la elaboración de un informe y la propuesta de un plan de acción que atenderá las expectativas de los participantes que contribuyeron en su elaboración.

Figura 1. Proceso de investigación desde la IAP



Fuente: Francés et al., 2015, p. 70.

Estos cierres parciales permiten continuar con las acciones participativas y el proceso de acción–reflexión–acción, alrededor de los temas–problemas de interés grupal, que se dinamizan con la continuidad en la articulación de sujetos, relaciones y saberes;

proceso que se recopila mediante la sistematización, insumo fundamental para la realización de la realimentación que consiste en colocar la información recolectada y organizada de nuevo a disposición del grupo para su análisis, permitiendo la corrección, complementación, validación y nueva reflexión.

La clave por tanto radicará en construir técnicas apropiadas para que efectivamente se produzca la participación de la comunidad. Si se logra, las personas involucradas aportarán todo su conocimiento vivencial de los problemas y será posible llegar colectivamente a una nueva solución con la ayuda del investigador-facilitador. (Francés et al., 2015, p. 46)

A partir de la creación del grupo de reflexión, la IAP permite implementar estrategias como el Grupo focal, en el cual se desarrollan diversas técnicas participativas para la recopilación y posterior sistematización de información tratada, la que se constituye en insumo principal dada la experiencia de los participantes. Para el desarrollo de estos espacios participativos se requiere un escenario físico adecuado, que permitan la interacción, el diálogo y la reflexión; así mismo, es necesario contar con tecnologías propias para la grabación de audio y video, previo consentimiento de las participantes, como herramientas de registro para el posterior análisis (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013, p. 32).

Un factor relevante es el papel del mediador o moderador que debe conocer el tema a trabajar, tener capacidad para estructurar y sintetizar las ideas, poseer claridad y sencillez en su expresión lingüística, amabilidad y capacidad de escuchar con atención; además,

tener la capacidad de interrogación, que le permita obtener datos relacionados con el tema que se está trabajando y realizar la realimentación de los hallazgos.

En este sentido, las funciones y roles del investigador en la IAP son diferentes del asignado desde otras posturas investigativas, en las que actúa como un experto que juzga y categoriza lo que considera relevante y presenta como resultado de la investigación; en la IAP se construye el proceso investigativo en conjunto con actores que se implican en conocer y transformar el tema - problema de su interés, dentro del cual el investigador es un miembro más que desarrolla un papel articulador del proceso, como son la reflexión, devolución e intercambio de información, propicia la auto y hetero reflexión y el debate que motiva las diferentes propuestas frente a la realidad analizada que se espera modificar.

Para ello se requiere que el investigador posea habilidades metodológicas respecto al trabajo en comunidad y las técnicas de participación, el manejo de competencias comunicativas, así como posturas colaborativas que animen las conversaciones fruto de la interacción entre los participantes, estas características generan confianza en el proyecto y disminuirá la resistencia o rechazo a la implicación en el proceso por parte de los asistentes (Tapias, 2014, citado Francés, 2015, p. 47).

Las interacciones generadas entre los agentes participantes producen de manera permanente información que se va sistematizando (recogiendo y organizando) en el transcurrir de los momentos de la investigación, que como se anotó en párrafos anteriores, no es lineal, sino más semejante a un acordeón, en el cual se va implementando, retomando, abriendo y cerrando los momentos con la participación y mediación del agente investigador, estas acciones van produciendo resultados (como es lo esperado en cualquier tipo de investigación), sin embargo, en la IAP los resultados no son el producto final del proceso, sino que se van organizando durante el mismo:

Siempre con una finalidad transformadora de lo social que viene habitualmente fijada en contexto micro, local, porque en ocasiones las conclusiones generalistas y rotundas son fáciles de entender, pero ayudan poco a la transformación del entorno inmediato. La teoría social más fructífera es aquella que puede ser comprobada no mediante una certificación estadística, sino mediante la resolución práctica y cotidiana de asuntos de la vida real (Tapias, 2014, citado Francés, 2015, p. 48).

Así, la IAP es asumida como propuesta metodológica para generar la reflexión y la acción, “la teoría y la praxis, evitando tanto el verbalismo –teoría sin llegar a la práctica– como el activismo –actuar sin reflexionar sobre lo que se está haciendo” Colectivo intervención sociológica (IOE, 2004). Motivar el proceso de reflexión–acción es un ejercicio presente en toda la investigación, al valorar las acciones pedagógicas que realizan los y las maestras como fuente de conocimiento, que posibilitan la comprensión de la situación problema trabajada, además de precisar estrategias y planes de acción para ser modificada.

Por lo anterior, en esta investigación se busca el análisis de la situación sentida que se relacionan con la práctica diaria de maestros y maestras de preescolar en el ámbito escolar, para de esta forma orientar las acciones futuras en un bucle de acción-reflexión-acción. El componente aglutinante de este proceso investigativo lo constituyen las relaciones, conversaciones y diálogos que se generan en el proceso de investigación sobre las labores cotidianas, no solo para lograr estados del arte y diagnósticos de la situación, sino para transformar la praxis pedagógica de cada participante, el sentido que le da a su

actividad y la conciencia de la multiplicidad, dificultad y potencia que tienen sus funciones como educador preescolar.

3.2 Elementos de la TGPS y TGRI en el análisis de la información y los datos.

El análisis de la información se realiza incorporando elementos de la Teoría General de Procesos y Sistemas (TGPS), la cual según sus autores “puede ser utilizada como una herramienta poderosa para la organización de distintos tipos de proceso sociales y, en particular de los procesos educativos” (Vasco, 2014); esta perspectiva permite definir la Institución escolar o educativa como “un sistema cultural que tiene una dinámica propia, acorde con su razón de ser: ofrecer un ambiente que acicatee y alimente, en quienes acuden a ella, procesos personales y grupales de desarrollo, utilización y disfrute de las características específicamente humanas” (Vasco y cols., 1995, p. 515).

Para la implementación de la TGPS se retoma el aspecto ontológico de los procesos y los sistemas, con sus tres aspectos: sustrato, estructura y dinámica, que permiten diferenciar los distintos procesos como complejos, opacos, espacio-temporales, y los sistemas como modelos mentales para intentar comprender esos procesos de manera que se pueda discernir sus componentes y su estructura y planear dinámicas que permitan cambiarle el curso al proceso.

Esa ontología se concreta en la epistemología de los modelos y las teorías como dos tipos de sistemas mentales, unos más imaginativos de tipo figural, en donde se ubican los distintos modelos mentales de cada participante, incluido el investigador, y otros más comunicativos y explicativos de tipo verbal, expresados en las distintas teorías que va tratando de formular y de utilizar cada uno para comunicar y explicar su modelo mental,

para tratar de reconstruir el del otro de manera que se puedan sintonizar los modelos y los discursos sobre ellos, al menos hasta el punto en que se puedan coordinar las acciones que se planean conjuntamente para afectar el proceso en la dirección que se acuerde como deseable y factible.

Al tomar los discursos de los maestros y maestras como fuentes de información, se interpretan estos a modo de externalización (teorías) de las de los modelos que han construido respecto a ese sub proceso de la realidad que se ha segmentado o recortado con el fin de ser estudiado; desde la TGPS se abordan las teorías como “sistemas lingüísticos que configuramos para hablar sobre nuestros modelos mentales” (p. 54). Esto precisa que las teorías son sistemas lingüísticos provisionales y cambiantes, que cada participante reconfigura continuamente, con el fin de comunicar los modelos mentales propios, y tratar de comprender, conocer y cuestionar los modelos mentales de los otros en interacción, lo que podría llamarse “teorías espontáneas”. Dado que, en los intercambios verbales cotidianos, no se trata de teorías en el sentido de cuerpos teóricos científicos o de formulaciones técnicas especializadas, aunque la investigadora sí se propone ir desarrollando este tipo de teoría explicativa más científica a lo largo de la investigación, sin pretender imponer el lenguaje técnico a los demás participantes.

Así, las diferentes teorías que expresan los maestros y maestras, las cuales son recolectadas mediante audios, dibujos, carteles y otros, que se constituyen en el elemento fundamental para la investigación, se conciben como “herramienta para entender los complejos sistemas del desarrollo humano” (Vasco 2014, p. 64), por ende, la utilización de esta teoría estimula la ampliación de los sistemas de referencia que utilizan los educadores al tratar de comprender a los alumnos, aquí, “comprender” es precisamente irse formando modelos mentales sistémicos y formulando teorías en el lenguaje mental privado de cada

uno para intentar comunicar y coordinar los modelos y lenguajes que permitan articular las acciones transformativas del proceso vivido, con el fin de que se vaya conformando cada vez más al modelo concebido y deseado como “modelo ideal” sistematizado y compartido por los participantes, para lo cual “el educador necesita una nueva visión de estudiante y para ello debe ser autocrítico con los modelos que se ha formado de ellos y a la luz de los cuales analiza y juzga su proceso de desarrollo” (Vasco y cols., 1995, p. 521).

Siguiendo a Vasco, es preciso aclarar que antes de 1995, año en que se formuló la TGPS, no había publicado todavía sino la Teoría General de Sistemas de von Bertalanffy, modificada para la didáctica de las matemáticas, sin ligarla con los procesos, y que tampoco se había formulado la separación entre la Teoría General de Procesos y Sistemas –TGPS– como ontología y la Teoría General de Modelos y Teorías –TGMT– como epistemología. Esta epistemología separa tajantemente dos tipos de sistemas relacionados con el conocimiento y los saberes: los modelos mentales como sistemas imaginativos “de cerebro derecho” y las teorías verbales como sistemas lingüísticos “de cerebro izquierdo”.

De esa separación se deriva una metodología de análisis de los datos que trata de manera muy diferente la representación interna y privada de la experiencia que está viviendo la persona a través de las imágenes mentales de las que se vale para darle sentido y orientar su acción (“modelar”) y la explicación verbal que puede tratar de expresar públicamente (“lenguajear”). Esto dificulta la tarea de acercarse a lo que la persona está viviendo e imaginando, pero disminuye el peligro de creerle demasiado a las palabras, para mantener la tensión permanente entre comprender lo que pasa “allá afuera” y los intentos de expresarle a otra persona con gestos, signos y símbolos de distintos lenguajes lo que me pasa “allá adentro”.

Según los autores de la Teoría General de Procesos y Sistemas (TGPS), esta “facilita... la construcción de una metodología especialmente apropiada para abordar los fenómenos educativos y seleccionar los procedimientos más adecuados para mejorarlos” (Vasco, Escobedo y Negret, 1995, p. 511); es así como en la presente investigación se combinan elementos metodológicos derivados de la teorías generales enunciadas con elementos y estrategias de la IAP, como son los foros, debates, sociodramas y trabajos grupales, cuyo objetivo es motivar a los participantes a realizar reflexiones personales y grupales respecto a los factores que se colocan en juego en su quehacer cotidiano como maestros y maestras.

Por su parte, según las propuestas de Fals-Borda, el investigador utiliza el desarrollo de estas estrategias no solo para indagar sobre los fenómenos seleccionados como temas centrales, sino para “comprender los procesos sociales, políticos, económicos, culturales y ambientales entre los cuales se desarrolla la educación y que no poseen límites fijos ni comportamientos rígidamente determinados ni relaciones estáticas” (p. 513).

Sumado a lo anterior, esta perspectiva epistemológica ubica al investigador en un papel activo y creativo, participando en interacciones comunicativas que le permiten refinar su capacidad de modelar mentalmente el proceso que se está viviendo por medio de un sistema mental de componentes, relaciones y operaciones, e ir corrigiendo y ajustando ese modelo con la comunicación y discusión de los modelos mentales de cada uno de los interlocutores, tomándose en serio el modelo del otro y tratando de interpretar su lenguaje y de formular el propio para aumentar la comprensión mutua y coordinar las acciones que parezcan más prometedoras para corregir el curso del proceso en que participan.

Ese devenir que realiza el investigador de modelar y corregir los modelos por medio de las teorías que se cruzan entre los participantes cambia la concepción de la

“enseñanza” del que sabe hacia el que no sabe por la del “mutuo aprendizaje interactivo”, y propone como competencia central aprender a manejar su propia nave trans-sistémica⁵ para inspeccionar, reparar o desmontar y remontar sus propios modelos mentales sistémicos con el fin de refinarlos y coordinarlos con los de cada uno de los participantes.

3.3 Participantes

En la ciudad funcionan 12 Instituciones Educativas pertenecientes al sector oficial, ofrecen la trayectoria educativa completa (Transición, básica primaria, educación media), dentro de las cuales es posible identificar 44 aulas de preescolar que atienden aproximadamente a 1.300 estudiantes con características diferentes.

En IAP no se habla propiamente de muestra sino de grupo de participantes, por lo cual para conformar el Grupo Focal se convocan las 44 maestras de preescolar de la ciudad, mediante invitación escrita abierta a participar en un Taller de autoformación, respaldado por la Secretaría de Educación Municipal y la Universidad Antonio Nariño que certificó a las participantes. La propuesta de formación inicial se realizó convocando a la reflexión respecto del rol de las maestras en la identificación e intervención temprana de los niños y niñas, en los cuales se detectaron comportamientos que se podían relacionar

⁵ La TGPS utiliza como recurso la nave “tran-sistémica” (nave epistemológica o del conocimiento), capaz de realizar tres tipos de viajes: los viajes diacrónicos (desplazamiento en el tiempo a través de un sistema, pero sin cambiar en el espacio), viajes sincrónicos (desplazamientos en el espacio pero en el mismo instante, sin que el tiempo trascorra) y los viajes magnitudinales (cambios de magnitud de la nave y del observador que permiten cambiar el nivel de resolución de las observaciones) (p. 29).

con señales de dificultades en el desarrollo. Se seleccionó este tema para iniciar las conversaciones a partir del interés manifestado por las maestras.

Responden 15 maestras interesadas en participar en el taller, en un primer encuentro se les explica la intención investigativa de la actividad, la metodología participativa del mismo, la conformación de un Grupo Focal con el objetivo de continuar la construcción de conocimiento contextualizado en el quehacer concreto de las maestras de preescolar de la ciudad.

A continuación, se presentan los datos de caracterización de las maestras que conforman el Grupo Focal. Los códigos utilizados para la sistematización son la letra inicial del nombre, la inicial de la formación académica (Licenciada, Especialización, Magíster) y los años de experiencia.

Tabla 1. Información de las maestras que conforman el Grupo focal

| Nº | Código | Edad | Nivel de formación | Años de experiencia | I.E. donde labora |
|----|--------|------|--------------------|---------------------|------------------------|
| 1 | CL08 | 36 | Licenciada | 8 | Ramón Martínez Benítez |
| 2 | JM09 | 37 | Magister | 9 | Sor María Juliana |
| 3 | HL13 | 37 | Licenciada | 13 | Sor María Juliana |
| 4 | JL05 | 34 | Licenciada | 5 | Lázaro de Gardea |
| 5 | PL02 | 40 | Licenciada | 2 | Alfonso López Pumarejo |
| 6 | MM13 | 47 | Magister | 13 | Lázaro de Gardea |

| | | | | | |
|----|------|----|-----------------|----|------------------------|
| 7 | YL17 | 49 | Licenciada | 17 | Alfonso López Pumarejo |
| 8 | LL26 | 50 | Licenciada | 26 | Sor María Juliana |
| 9 | AL24 | 50 | Licenciada | 24 | Lázaro de Gardea |
| 10 | CL30 | 50 | Licenciada | 30 | Alfonso López Pumarejo |
| 11 | DL39 | 51 | Licenciada | 39 | Alfonso López Pumarejo |
| 12 | PM22 | 52 | Magister | 22 | Alfonso López Pumarejo |
| 13 | XL30 | 52 | Licenciada | 30 | Alfonso López Pumarejo |
| 14 | FE37 | 58 | Especialización | 37 | Alfonso López Pumarejo |
| 15 | TL35 | 67 | Licenciada | 35 | Indalecio Penilla |

Fuente: Elaboración propia.

Cuando se aborda el asunto de las funciones y los roles de los participantes con la mirada de la IAP, se reconocen características que describen las semejanzas y las diferencias con las funciones y roles que se les asignan en otros modelos de investigación. A continuación, se describen elementos relacionados con los participantes, dentro de los cuales como se mencionó, se ubica la investigadora; al respecto se desarrollarán asuntos como la construcción de la relación sujeto- sujeto, definición del perfil de los y las participantes, motivación para lograr diálogos abiertos mediante la escucha respetuosa, la opinión constructiva y los procesos de realimentación de la información.

Relación sujeto–sujeto: los participantes establecen una relación entre pares que les permite desde los primeros momentos un papel activo, que inicia negociando el tema-problema de interés que se abordará, aportando ideas de las diferentes situaciones que se relaciona, opinando, argumentando y evaluando la información que se sistematiza para su validación. En palabras de Ganuza y cols. (2010) al referirse al rol de los participantes y las técnicas que mediatizan la participación, aclara que estas contribuyen a la construcción de

sentido al facilitar que las personas, participantes, compartan en igualdad de importancia los conocimientos que poseen respecto al tema tratado, proponer alternativas a las situaciones o problemas identificados y participar de manera activa en las acciones para transformarlo.

Definición del perfil: Es necesario establecer un perfil para los participantes de la investigación con la definición de criterios de inclusión y de exclusión, lo cual permitirá delimitar el tipo y calidad de información a registrar; para la presente investigación se establecieron como criterios de inclusión el ser maestro o maestra de preescolar, con formación en pedagógica y didáctica y contar con experiencia en el aula; como criterio de exclusión se fijó la formación en áreas diferentes a la pedagogía y la didáctica, al identificar que varias maestras de preescolar tienen perfiles profesionales relacionados con áreas de la salud y ciencias sociales como formación en terapia ocupacional y psicología. Con la delimitación del perfil de las participantes se procura conservar las conversaciones, propuestas y acciones enmarcadas en el campo de la pedagogía y la didáctica.

El perfil elegido permite homogenizar el abordaje concreto de los temas a investigar, sin que esto limite la variedad de opiniones debido a las características diversas de las participantes, así como de las experiencias construidas fruto de sus experiencias particularidades que cada una de ellas puede compartir.

Una vez conformado el grupo de participantes, se propone y estimula la triplete compuesta por “Diálogo abierto – Escucha respetuosa – Opinión constructiva”. Estos tres componentes facilitaron el desarrollo de todas las fases de la investigación, en la que se valoraron las opiniones, pensamientos, sentimientos, expectativas y esperanzas de todos los participantes en igualdad de valor. En palabras de Montañés (2006), las mismas

condiciones que definen el perfil de cada participante influyen en su discurso y en la manera cómo cada uno interpreta las opiniones de los demás participantes, de manera que:

Las palabras utilizadas tendrían su significado independientemente de quienes las emitan o las recepcionen... es sabido que las características sociodemográficas, físicas, la estructura relacional (simétrica o no), el rol, los aspectos no verbales (verse, tocarse, olerse, los gestos, la sonrisa, los tonos de voz, etc.), el lugar y el momento en que se produce la comunicación, etc., condicionan los temas, el modo de abordarlos, así como el sentido que inferimos a las palabras. (p. 214)

El grupo poblacional está conformado por participantes con un perfil definido, lo cual brinda la posibilidad de abordar temas de interés común (como en cualquier investigación participativa), esto por medio de la técnica *grupo focal*, la cual permite el abordaje de los temas ya no con la mirada superficial, sino con aquella que permite la complejización del asunto analizado, gracias al conocimiento experto del tema, que hacen más específicas las intervenciones y da sentido de profundidad a las reflexiones.

3.4 Técnica de recolección de datos: Grupo Focal

La conformación del grupo de participantes para el desarrollo de la técnica grupo focal con fines de reflexión, se realizó según el perfil establecido y el interés de compartir el mismo interés en el tema – problema que convoca la investigación. El objetivo del grupo focal está orientado a motivar las opiniones de los participantes respecto a sus ideas,

percepciones, experiencias, expectativas alrededor del tema- problema tratado, debe propiciarse el debate y la profundización de ideas mediante el diálogo respetuoso, con recursos que la investigadora -mediadora- utiliza como la formulación de preguntas, pidiendo ampliación de ideas y pensamientos, invitando a exponer todos los puntos de vista que permitan la discusión y posterior reflexión.

Para el desarrollo del grupo focal se realizó la planeación de las actividades desarrolladas, se estructuró el orden de la sesión, lo cual no significa que esta deba ser un espacio en el que no se valore la espontaneidad, por el contrario, la planeación de la sesión se hace con el objetivo de tener a mano recursos que permitan la participación fluida, espontánea y motivada de las ideas, mediante las técnicas de participación, la construcción colectiva, la auto y heteroreflexión y la construcción colectiva de propuestas de cambio o innovación.

De acuerdo a lo anterior, en la planeación de las actividades para el desarrollo del grupo focal, se tuvo en cuenta la combinación de técnicas que se proponen desde las metodologías participativas en la perspectiva de la IAP, en las cuales se exalta la reflexión, el diálogo y la discusión respecto a las prácticas que identifican las personas, en este caso la práctica docente, sus acciones, actuaciones, reflexión que convocan y comparten el grupo de maestras participantes. Esta identificación mediante la práctica permite estimular procesos implicativos que surgen con las interacciones y de los cuales es posible, en palabras de Ganuza et al. (2010), la transformación de las mismas prácticas, tratando en todo momento de generar un ambiente de confianza, democrático, constructivo, que motive la apropiación del proceso.

También en la planeación se tuvieron en cuenta los recursos a utilizar para recoger la información emergente de los discursos de los participantes, para esto se realizaron grabaciones de audio y video, toma de notas por la investigadora a manera de bitácora. Con la planeación del desarrollo de las sesiones del grupo focal, se trata, como lo refiere Hoyos y Uribe (1998) de:

Generar un proceso de participación capaz de relacionar críticamente el mundo de la vida de los participantes, de sus contemporáneos, de las historias que conoce y el suyo propio, teniendo como base las estructuras de la comunicación humana, que llevan a reconstruir el significado de lo que se pretende interpretar como un contenido y un mensaje de alguien...

(p. 68)

Esa construcción de significado no se realiza solo con el acto de compartir ideas, es necesario para lograrlo la construcción de argumentos, partiendo de los saberes, experiencias, y reflexiones previos e individuales, transitando hacia una construcción argumentativa razonada a partir de la escucha y la discusión con los otros participantes, se transcurre desde las narrativas individuales a las colectivas, en las cuales todos los discursos tienen cabida mediante la generación de acuerdos que surgen cuando se realiza la devolución y nuevo análisis de la información recolectada.

3.5 Técnica de procesamiento de la información

Para la organización de la información recolectada se adoptan elementos teóricos y prácticos propuestos por Penalva, Alaminos, Francés y Santacreu (2015), quienes presentan el desarrollo de dos momentos; en el inicial se lleva a cabo el análisis y la selección de las notas que aparecen en las transcripciones que tienen relación con los criterios establecidos dentro del interés investigativo, con el objetivo de construir puentes entre los datos recogidos, los sentidos y saberes de los asistentes y las teorías formuladas respecto al tema de interés, para este fin se utilizan elementos de la teoría fundamentada que se refiere a la información recolectada como “datos obtenidos en el campo, especialmente en las acciones, interacciones y procesos sociales de la gente” (Creswell, 1998. p. 42); para la organización de las categorías se apropian elementos de la codificación axial que permiten a la investigadora generar las relaciones entre las categorías previamente identificadas; con las acciones de estructuración de categorías se da paso a la construcción teórica que representa el segundo momento (operación analítica y operación teórica).

Al respecto del proceso de la investigación propuesto por Penalva et al. (2015), se sintetizan los dos momentos formulados, así, “el primero consiste en la descomposición, fragmentación de los datos y el descubrimiento de categorías y conceptos relevantes; el segundo en la elaboración, la reconstrucción del texto (informe final) incorporando el sentido, la estructura, lo latente, la interpretación” (p. 72); la investigadora en los primeros es quien transcribe los audios, organiza las notas y material recogido para de manera posterior presentarlo de nuevo al grupo, al respecto de estas acciones los autores refieren

“se trata de un proceso de conceptualización porque supone pone en marcha un proceso mental: la clasificación es la base de las conceptualizaciones y estas permiten realizar las tareas de interpretación y explicación propias del análisis cualitativo” (p. 84). En el tratamiento de los datos se continúa conservando la flexibilidad, representada en la posibilidad de cambiar los componentes del análisis conforme se hacen nuevos hallazgos, precisiones y la información es de nuevo presentada al grupo de participantes para su análisis y validación.

Figura 2. Construcción de conocimiento desde la metodología IAP



Fuente: Elaboración propia.

En el anterior modelo de elaboración propia se reconoce un proceso permanente de construcción de conocimiento desde la metodología IAP, en el cual se fija como punto de partida el tema- problema delimitado por los participantes de investigación, a partir del cual se realizan acciones orientadas a recoger y ampliar la información, organizarla en categorías, colocarlas de nuevo en el grupo para su análisis, discusión y validación, realización de informes parciales; la representación en espiral invita a comprender el proceso como continuo, no lineal, flexible, sin límites de momentos y secuencias precisas, que va a

ensanchar horizontalmente, desde la multiplicidad de temas relacionados con el componente conceptual central de la investigación; y desarrollar verticalmente el conocimiento, desde la profundización de las categorías centrales, lo que permite generar una propuesta precisa y fundamentada que se concreta en el informe final.

La información que fundamenta la construcción de las categorías se presenta en el capítulo II en el cual se encuentran elementos de investigación y teóricos que suman a la comprensión del tema problema seleccionado y las propuestas que surgen del trabajo del Grupo Focal. Los productos que se construyeron como resultado del proceso de sistematización de la información recolectada y realimentada en las sesiones se presentan en el siguiente capítulo.

Tabla 2. Matriz de procesamiento de la información

| Objetivo | Categoría | Subcategoría | Referente empírico (narrativas textuales de las maestras) |
|--|------------------|-----------------------|---|
| Inventariar los indicadores observables del desarrollo de los niños escolarizados en el grado Transición en la IE | Modelos mentales | Función de la escuela | <p><i>Papel que juega la escuela dentro de ese niño</i></p> <p><i>La escuela se convierta en una especie de puente.</i></p> <p><i>Esto nos toca pulirlo, fomentar lo bueno que traen y también hacer una Poda.</i></p> <p><i>¿A qué vienen los niños a la escuela? a ser felices y a ser mejores personas en el momento del desarrollo que esté.</i></p> <p><i>Potencialización de las habilidades de los niños y las niñas en todas sus dimensiones, buscando un trabajo enfocado a la integralidad</i></p> <p><i>Porque hay que corregir.</i></p> |

| | | | |
|------------------------|-----------------------|----------------------------------|--|
| públicas de la ciudad. | | | <p><i>Confrontar esos conocimientos con los parámetros establecidos dentro de esa sociedad a la que se van a enfrentar.</i></p> |
| | Pedagogía y didáctica | Estrategias pedagógicas recursos | <p><i>Desarrollo integral los pre saberes</i></p> <p><i>Indicadores.</i></p> <p><i>Nosotras debemos trabajar desde lo holístico sin fraccionar el conocimiento.</i></p> <p><i>Trabajamos siempre por proyectos integramos siempre las dimensiones: una integralidad... de todas las dimensiones,</i></p> <p><i>Mediante las actividades rectoras: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, experiencias significativas.</i></p> <p><i>... Primero hay que adaptar al niño tenerlo contento en la case.</i></p> <p><i>Diagnóstico inicial: se planean y ejecutan estrategias pertinentes a las características generales y particulares - entrevista a los padres.</i></p> <p><i>Al compartir con otros niños estimulan estas áreas o este desarrollo, especialmente el lenguaje y lo cognitivo</i></p> <p><i>el movimiento al nivel físico y emocional</i></p> <p><i>Para aprender cómo es de diferente la vida escolar</i></p> <p><i>Un día que el niño no ría, es un día perdido</i></p> |

| | | | |
|--|------------|---|---|
| | Desarrollo | <p>Signos positivos</p> <p>Signos de alerta o negativos</p> | <p><i>Indicador positivo: EL NIÑO QUE PREGUNTA MUCHO, y veíamos que eso es interés por aprender.</i></p> <p><i>Niños felices en la escuela</i></p> <p><i>En el cognitivo el nivel de desarrollo a nivel de razonamiento, inducción, deducción, resolver problemas a nivel cognitivo y funcional, porque eso es parte de la independencia vemos la clasificación, la observación, la lógica, la memoria a corto y largo plazo que es la que le permite también interactuar.</i></p> <p><i>La temporalidad</i></p> <p><i>La inferencia</i></p> <p><i>La lógica</i></p> <p><i>Imaginación</i></p> <p><i>El equilibrio, la coordinación y la lateralidad</i></p> <p><i>La madurez motriz fina o gruesa</i></p> <p><i>La independencia</i></p> <p><i>La autonomía</i></p> <p><i>Falencia afectiva</i></p> <p><i>La pronunciación de algunos fonemas: los pronuncian mal, o muy largos, o de pronto utilizan mal los fonemas como por ejemplo la C con la T</i></p> <p><i>Niños agresivos, carentes de normas a hacer Berrinches todo el día</i></p> <p><i>Un niño que esta triste que no quiere integrarse, un niño que se demora tanto en adaptarse</i></p> <p><i>Traen a veces muy malos hábitos, vicios</i></p> |
|--|------------|---|---|

| | | |
|--|--|--|
| | | <p><i>Indicadores físicos: posturas inadecuadas, dificultad para saltar, agarre del lápiz</i></p> <p><i>En lo cognitivo: seguimiento de instrucciones, alteración en proceso de atención,</i></p> <p><i>Socio afectivo: la intolerancia y la poca tolerancia en la casa, y la poca tolerancia al fracaso, hay niños que pierden y eso el llanto</i></p> <p><i>La comunicativa: falta de hábito de la escucha y fallas articulares en el lenguaje</i></p> <p><i>el niño que esta pegadito en su lenguaje al estar con otros niños estimulan ese lenguaje</i></p> <p><i>el agarre</i></p> <p><i>híper o hipotónico, la madurez motriz fina o gruesa</i></p> <p><i>la sensibilización extrema de los sentidos</i></p> <p><i>ecolalia, falta le funcionalidad del lenguaje</i></p> <p><i>En la parte socio afectiva esta la dependencia, el nivel de comportamiento social,</i></p> <p><i>no tiene una figura de autoridad</i></p> <p><i>no tiene una autoridad definida y al llegar a la escuela chocan con esa Transición, se frustran con facilidad porque no están acostumbrados a tenerlas</i></p> <p><i>físico: el niño se desplaza mal por el espacio</i></p> <p><i>La coordinación de movimiento, el agarre de pinza, en la motricidad fina se les dificulta el agarre del lápiz,</i></p> <p><i>socioafectiva cognitiva: los niños no saben escuchar</i></p> |
|--|--|--|

| | | | |
|--|---------------------------|------------------------------------|---|
| | | | <p><i>no saben compartir con los compañeritos, allí digamos que se da la agresividad</i></p> <p><i>la agresividad, los choques</i></p> <p><i>El manejo de normas, el manejo de emociones, la autonomía y el orden</i></p> <p><i>En el lenguaje: no siguen instrucciones, los fonemas a algunos se les dificultan, no articulan bien las palabras, y el manejo del lenguaje no es apropiado a la edad,</i></p> |
| | Interacción | Estudiante - Maestra escuela | <p><i>ellos cuando nos toman confianza empiezan a hablarnos de los problemas en la casa</i></p> <p><i>la escuela le da seguridad al niño</i></p> <p><i>los padres de familia son una parte clave allí, no es lo mismo un niño que tiene padres alfabetizados, que terminaron el bachillerato todo ese bagaje cultural y social de los padres se transmite a los hijos,</i></p> |
| | Interdiscipli nariedad | Valoración Diagnóstico | <p><i>psicólogos hay cosas que no ven,</i></p> <p><i>tienen unos estándares - estandarizan una medida</i></p> |
| | Niños y niñas | ¿Cómo son? | <p><i>traen consigo sus propias formas de vida</i></p> <p><i>sus contextos, sus experiencias, habilidades, debilidades, sus</i></p> <p><i>un ser único</i></p> <p><i>los niños no son un tabula rasa</i></p> <p><i>viene ya con un cúmulo de saberes, antes decíamos pre saberes, ahora decimos saberes</i></p> |

| | | | |
|--|----------|------------|--|
| | | | <p><i>saberes de aprendizajes, sentimientos de experiencia</i></p> <p><i>un niño que lo han llevado al zoológico, que lo llevan al cine, a galerías de arte, que ha visto una sinfónica, una filarmónica, el tipo de música que escuchan en la casa.</i></p> <p><i>el corazón que es lo más importante porque allí es donde está todo lo que se da y se recibe, recibe, luego las ideas en la parte neurológica</i></p> <p><i>los canales: la visión, el olfato, el gusto, la audición y el tacto que es el que les permite interactuar con el medio y con ellos mismos</i></p> <p><i>el yo, el tú y el medio:</i></p> <p><i>la parte estética que hace a las personas únicas y especiales,</i></p> <p><i>el corazón que es lo más importante porque allí es donde está todo lo que se da y se recibe, recibe, luego las ideas en la parte neurológica</i></p> <p><i>los canales: la visión, el olfato, el gusto, la audición y el tacto que es el que les permite interactuar con el medio y con ellos mismos y comunicación social</i></p> |
| | Maestras | Autoimagen | <p><i>somos chismosas oficiales</i></p> <p><i>porque nosotras LEEMOS, hacemos muchas lecturas</i></p> <p><i>la facilidad de cambiar una actividad</i></p> <p><i>Vemos de manera integral el individuo, que es en mente, en cuerpo y en actividad social que es el yo, el tú y el medio.</i></p> <p><i>nos toca estimular, afianzar</i></p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | |
| | | identificación observación escucha | <i>las expresiones de los niños</i> <i>la forma en que viene vestido, la loncherita que</i> <i>le echan, el lenguaje no verbal</i> <i>nosotras nos damos cuenta</i> <i>del dibujo, de la expresión verbal, y la no</i> <i>verbal</i> |

3.6 Técnicas de Análisis de la información

El proceso que se describe a continuación recoge los diferentes momentos recorridos para la construcción de las reflexiones, se presentan como productos de la investigación a partir del análisis de la información recolectada en el desarrollo de las sesiones del Grupo Focal. El análisis realizado tomó elementos de la Teoría Fundamentada o Teoría Fundada de Strauss y Corbin para la formación de categorías iniciales, codificaciones y recodificaciones que las van transformando y permiten generar categorías emergentes.

Lo anterior se complementa con el enfoque de la Teoría General de Representaciones e Interpretaciones (TGRI), desde al cual se amplía las reflexiones de las categorías construidas, comprendiendo no solo la interpretación semántica de cada una de ellas sino los componentes de representación cognitiva, emotiva y pragmática con las que son interpretadas por parte de las maestras y que como efecto de la reflexión se han ido transformando desde una mirada propia de las disciplinas médicas, hacia una más próxima a la práctica pedagógica.

Dentro de la comprensión de las Interpretaciones y Representaciones se tienen en cuenta el componente emocional, es decir, el sentir del participante; un componente cognitivo que le permite diferenciar dicha representación de otros conceptos; y, un componente pragmático relacionado con las acciones generadas por la interpretación.

Respecto al plan de análisis de los datos, se transcribieron los audios recolectados durante el desarrollo de las sesiones, los cuales se utilizan en la matriz de procesamiento de la información (Anexo 3), como punto de partida de esta fase investigativa se retoma el plan de trabajo proyectado, el tema problema acordado y los objetivos de la investigación, que

son los criterios que de manera inicial se determinan para identificar los primeros aspectos de interés.

En relación a operativizar el tratamiento de los datos se propusieron tres categorías que facilitan el proceso de análisis, aportando además a la auto comprensión y a la formulación del autodiagnóstico así: lo que creen y conocen las maestras sobre indicadores del desarrollo (Modelos mentales), las conductas que observan en los estudiantes (Criterios de clasificación) y las estrategias que utilizan las maestras para intervenir desde su saber disciplinar (Acciones) (Anexo 3).

El procesamiento de datos se realiza por medio de una matriz de procesamiento de la información cualitativa (Anexo 3), la cual cuenta con la siguiente estructura por columnas (C). C1. Objetivo C2. Categoría C3. Subcategoría C4. Referente Empírico. La columna 1 contiene los objetivos de la investigación general y específicos, a partir de allí se traza la coherencia entre C2 las categorías teóricas y C3 sus respectivas subcategorías, como guía para la búsqueda de información; culminando en la columna 4, en la que se extraen los referentes empíricos que dan respuesta a los objetivos planteados. Este proceso de extracción de referentes empíricos se realiza por medio de la transcripción de los audios grabados en cada sesión de grupo focal, en los cuales se identifican los fragmentos más pertinentes a cada uno de los objetivos, es decir, aquellas frases contundentes que dieran cuenta de los intereses investigativos previamente establecidos en los objetivos.

A continuación, se presenta la Matriz de Operacionalización de categorías, con la cual se orientó el análisis de los datos.

Tabla 3. *Matriz de Operacionalización de Categorías*

| OBJETIVO | CATEGORÍA | SUBCATEGORÍA | OBSERVABLES | ELEMENTOS A IDENTIFICAR |
|---|---------------------------------------|--|--|--|
| Identificar modelos mentales y teorías y su relación con las calificaciones de normalidad y anormalidad acerca de los niños y niñas de preescolar en los maestros y maestras de este nivel, así como los criterios de clasificación utilizados por ellos para asignar a los niños una de esas categorías. | Modelos mentales de maestros | Mecanismos del pensamiento | Clasificaciones | Características del desarrollo del preescolar |
| | | Representaciones y símbolos | Teorías | Referentes teóricos en los que se apoya para el desempeño de su ejercicio docente |
| | Clasificación de la conducta infantil | Normalidad y anormalidad según estándares del desarrollo | Escalas – categorías para el Nivel de preescolar | Clasificación u organización de los estudiantes para el diseño del trabajo de aula |
| | | | | Concepto de normalidad y anormalidad en el desarrollo del preescolar |

| OBJETIVO | CATEGORÍA | SUBCATEGORÍA | OBSERVABLES | ELEMENTOS A IDENTIFICAR |
|---|-----------|---|---|--|
| <p>Inventariar las conductas que los maestros y maestras consideran “normales”, “naturales”, “habituales” en los niños y niñas, o las que consideran “extrañas”, “raras” o “anormales”.</p> | Conducta | <p>“normales”, “naturales”, “habituales”</p> <p>“extrañas”, “raras” o “anormales”</p> | <p>Movimientos</p> <p>Lenguaje verbal, no verbal</p> <p>Niveles de desempeño académico, social.</p> <p>Emociones.</p> | <p>Conductas observables en los niños en el trabajo cotidiano que se considera normales o habituales.</p> <p>Conductas observables en los niños en el trabajo cotidiano que se consideran extrañas, raras o poco habituales.</p> |

| OBJETIVO | CATEGORÍA | SUBCATEGORÍA | OBSERVABLES | ELEMENTOS A IDENTIFICAR |
|--|------------------------------|---|---|---|
| <p>Inventariar las acciones de los maestros ante las conductas que califican como “extrañas”, “raras” o “anormales”.</p> | <p>Pedagogía y didáctica</p> | <p>Estrategias pedagógicas Recursos</p> | <p>Actividades cotidianas de interacción en el aula</p> | <p>Proceso (ruta de atención) que se implementa ante conductas extrañas de los estudiantes</p> <p>Estrategias que se utilizan para acompañar las conductas “extrañas”, “raras” o “anormales” en su entorno escolar</p> <p>Formación especializada para atender situaciones diferentes de estudiantes con condiciones particulares</p> |

Fuente: Elaboración propia.

| OBJETIVO | CATEGORÍA | SUBCATEGORÍA | OBSERVABLES | ELEMENTOS A IDENTIFICAR |
|--|--|--|--|---|
| Desarrollar con maestros y maestras un Dispositivo de Interacción Social Escolar – DISE - el cual permita la identificación de signos de alerta en niños y niñas del grado Transición y posibilidades de intervención. | Trastorno del desarrollo o neurodesarrollo | Signos de alerta Signos blandos | Informes individuales | Tarea en activación de las rutas de acción o protocolo cuando se detectan conductas extrañas, raras o anormales en los estudiantes. |
| | | Rutas y planes de acción de la institución | Documentos y proyectos institucionales | Equipo de trabajo entre maestros para apoyarse mutuamente en el manejo de situaciones extrañas o anormales. |
| | Interacción | Escuela y familia | Acompañamiento - corresponsabilidad | Acciones que se implementan para orientar a los acudientes de estudiantes con comportamientos extraños o anormales. |
| | | Intervención | | Proceso de acompañamiento de los padres a los niños que presentan conductas extrañas, |

NEE
Apoyo Escolar
PIAR

Ejecución

raras o anormales,
en el entorno
escolar.

Profesionales que
apoyan la escuela
para la atención de
los niños que
presentan conductas
extrañas, raras o
anormales, en el
entorno escolar.

Comunicación entre
maestros y
profesionales de
otras disciplinas
como la salud
cuando se requiere
la atención de niños
que presentan
conductas extrañas,
raras o anormales,
en el entorno
escolar.

Conocimientos
respecto a los
comportamientos
anormales de los
estudiantes que los
maestros han
adquirido en su
formación

profesional o en su experiencia docente.

Como los conocimientos han contribuido a la atención de los niños en los cuales se detectan conductas extrañas, raras o anormales.

Facilidad para identificar estudiantes con conductas extrañas o anormales que afecte su proceso de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia.

3.7 Devolución de la información

Toda información surgida con la implementación de técnicas participativas debe ser sistematizada por parte de la investigadora; esta información no queda exclusivamente en sus manos para el análisis, selección y presentación (como posiblemente ocurriría en otros tipos de investigación). Siguiendo la IAP la información sistematizada:

Es objeto de un proceso de devolución hacia los propios participantes, en una lógica bidireccional que persigue dos fines...establecer un recurso de validación de los hallazgos... en segundo lugar aumentar el grado de implicación de la comunidad en las distintas fases de la investigación, por cuanto se les reconoce el protagonismo tanto en la generación de ítems analíticos sustanciales como en la articulación de posteriores propuestas de transformación social derivados de estos. (Montañés, 2006, p. 90)

La Investigadora captura, organiza, sistematiza y utiliza de nuevo técnicas participativas para realizar la devolución de la información, reintroduciendo en la conversación los aportes realizados por las participantes, cuestionando lo dicho con el objetivo de motivar el mayor grado de reflexividad posible, “se ha de propiciar que se piense lo pensado” (Montañés, 2006, p. 253), para que surjan nuevas reflexiones y propuestas de acción, como es lo esperado en este modelo investigativo en el cual las técnicas están puestas al servicio de la construcción colectiva.

Con la implementación y puesta en marcha de las metodologías participativas se motiva el surgimiento de reflexiones y especialmente de acciones conjuntas que

promuevan los cambios necesarios para gestionar alternativas de intervención y solución al tema problema tratado, las propuestas de acción pueden ser comunitarias, grupales e individuales y, al estar soportadas en el conocimiento, experiencia, inmersión en el contexto de sus productores, adquieren el peso de confiabilidad que requiere la investigación.

Capítulo IV. Hallazgos y propuestas

En respuesta al objetivo general del estudio, que consiste en sistematizar la construcción de un modelo de detección y atención temprana de signos de alerta en niños y niñas de la educación preescolar, para identificar, intervenir y prevenir la posible aparición de neuropatologías o dificultades de desarrollo, se reúnen las reflexiones realizadas por las maestras en torno al desarrollo, la detección temprana, que contribuyen con la estimulación al desarrollo o intervención a los signos o señales de alerta y las acciones e intervenciones que realizan y proyectan las maestras desde su saber disciplinar. Por tanto este capítulo va presentando el abordaje de cada uno de los objetivos específicos de diagnóstico, de construcción y comunicación de manera ordenada para así dar cumplimiento con la ruta trazada por la investigadora.

Este capítulo resuelve los objetivos de diagnóstico del estudio, los cuales proponen primero, identificar modelos mentales y teorías, y su relación con las calificaciones de normalidad y anormalidad acerca de los niños y niñas de preescolar en los maestros y maestras, así como los criterios de clasificación utilizados por ellos para asignar a los niños una de esas categorías; segundo, inventariar las conductas que los maestros y maestras consideran “normales”, “naturales”, “habituales” en los niños y niñas, o las que consideran “extrañas”, “raras” o “anormales”; y tercero inventariar las acciones de los maestros, maestras hacen ante las conductas que califican como “extrañas”, “raras” o “anormales”.

A partir de lo anterior, se exponen las reflexiones y acciones que fueron construidas con base en la recolección, organización, realimentación y análisis de los datos sistematizados en el desarrollo de las sesiones del Grupo Focal, se enriquece su exposición

con la inclusión de viñetas en las cuales se exponen los referentes empíricos seleccionados como de mayor relevancia en relación con la categoría desarrollada y, de esta forma, alcanzar el cumplimiento de los objetivos de detección de los diferentes modelos mentales creados por cada uno de los actores del escenario escolar, los cuales se sintetizan en la construcción de tres modelos: primero, Modelo de desarrollo infantil, segundo Modelo en que se representan la estructura, roles y actividades de la comunidad educativa y tercer Modelo en el que retoma elementos de los dos modelos anteriores y se agregan elementos que conformarán el dispositivo de Interacción Social Escolar (DISE).

A continuación, se describe los elementos y relaciones de cada uno de los modelos construidos a partir de los referentes empíricos presentados en la tabla 3. Durante el proceso de construcción de los modelos los participantes interactúan al realizar los ejercicios y dinámicas propuestas, lo que implica revisar los propios modelos e irse formando modelos mentales sistémicos y formulando teorías en el lenguaje mental privado de cada participante, para intentar comunicar y coordinar dichos modelos y lenguajes, de manera que permitan articular las acciones transformativas del proceso vivido, con el fin de que se vaya conformando más y más al modelo concebido y deseado como “modelo ideal” sistematizado y compartido por los participantes.

4.1 Modelo de Desarrollo Infantil

Corresponde a las teorías lenguajeadas por maestros y maestras para expresar sus comprensiones y criterios de clasificación de conductas “raras”, “extrañas” o “anormales” que se entienden como signos o señales de alerta de dificultades en el desarrollo desde el discurso pedagógico, haciendo distinción con los criterios diagnósticos utilizados en el

campo clínico desde los cuales los signos son aquellos observables por los adultos, en este caso por la maestras, los síntomas como las manifestaciones del niño o niña de lo que siente y los síndromes como colecciones de signos y síntomas que pueden caracterizar un patología regulable con nombre propio.

Las maestras identifican que a pesar de no hacer parte de las tareas o funciones del docente de Transición el realizar diagnósticos de los comportamientos de sus estudiantes, si lo constituye la identificación, comprensión y seguimiento activo al proceso de desarrollo de los niños y niñas, el interés de las maestras y maestros tiene que ver con el conocimiento, identificación e intervención a los inadecuados procesos de desarrollo que con el pasar del tiempo se puedan convertir en dificultades, patologías, neuropatologías, problemas de aprendizaje entre otros, que al no haber recibido la atención e intervención requerida se relacionarán con dificultades en el futuro desempeño social, cognitivo y afectivo.

Hablar de un modelo de desarrollo infantil en estos términos, permite describir las dimensiones desde las cuales las maestras observan y comprenden las condiciones de cada niño o niña, estas características emergen de la clasificación que ellas realizaron respecto a los componentes “externos e internos” los primeros se asocian a las relaciones del niño o la niña con padres, cuidadores primarios, adultos, mediadas por las pautas de crianza que fluctúan entre la negligencia y la sobreprotección, los parámetros de la cultura en la cual están inmersos, características religiosas, factores socioeconómicos, entre otros. Por su parte, al referirse a los factores internos se agrupan rasgos de personalidad que están en un espectro que tiene dos extremos: introversión y extroversión; la primera se asocia como respuesta a prácticas educativas que se realizan en la familia de manera inadecuada, por ejemplo la mediación con conductas amenazantes por parte de los adultos, la introspección de estas prácticas educativas familiares estimulan respuestas negativas ante la demanda escolar y en

la relación que establecen con sus compañeros. Respecto a la extroversión se asocian conductas como interrumpir frecuentemente el desarrollo de las actividades con asuntos que no son propios de la misma, gritar, desplegar conductas inadecuadas para relacionarse con sus compañeros.

Estas consideraciones permiten establecer un panorama de signos y señales que se asocian de manera negativa con la condición integral del desarrollo humano. A continuación, se presentan las dimensiones que describen las observaciones de las maestras sobre la conducta infantil para facilitar su comprensión que serán retomadas más adelante en las propuestas de acciones que se construyeron, de manera precisa se constituye en uno de los componentes teóricos del Trastorno Inespecífico Escolar –TIE–, las dimensiones construidas son:

Dimensión Corporal: se tienen en cuenta aspectos que corresponden con el cuerpo de los preescolares que les permite la relación consigo mismo y con los otros, algunas de ellas son condiciones de salud, crecimiento, nutrición, sueño, conductas de autocuidado, entre otras. Se identifica el cuerpo en desarrollo como inmerso en un proceso, en el cual se tienen en cuenta los diferentes cambios en las dimensiones, se precisan como las de más fácil observación las dimensiones cognitiva, física y motriz, el cuerpo es asumido como el instrumento que posibilita el descubrimiento y la construcción de relaciones con su entorno y con los demás. En esta categoría los maestros y maestras reportaron descriptores de signos o señales en comportamientos que se relacionan con tic nervioso, deficiencias en el tono muscular, deficiencias sensoriales, enfermedades previas a la escolarización, enfermedades actuales, aspectos nutricionales y de sueño.

Dimensión Emocional: hace parte de esta la motivación, los sentimientos y emociones tales como miedos, tristeza que experimentan los preescolares, que les permite

o no, la identificación con pares y adultos; el conjunto de sentimientos y emociones experimentados por los niños y las niñas observados en el ambiente escolar se relaciona con la motivación, compromiso e involucramiento en las actividades que se ejecutan en este contexto. En esta dimensión precisaron signos o señales de comportamientos como agresividad, tristeza, miedo, apatía, desmotivación, poco interés por relacionarse con sus compañeros o participar en juegos colectivos.

Dimensión Cognitiva: entendida como la capacidad de los niños y las niñas de analizar, proponer, ejecutar y evaluar planes para la solución de situaciones (problemas), en el cual se espera que los niños y las niñas exhiben comportamientos y respuestas acordes a su edad y condición, cuando los maestros y maestras observan desatención, desconexión de la actividad que se desarrolla, respuestas que no se relacionan con las cuestiones tratadas, dificultades en el control de los impulsos, son relacionados con esta dimensión.

Dimensión Ético-Moral: se comprende dentro de esta dimensión el conjunto de reglas de comportamiento de una persona dentro del grupo social, conociendo, aceptando y cumpliendo las normas construidas en el colectivo y que se practican desde lo personal. Se proponen como signos o señales comportamientos como el uso de palabras soeces, lenguaje agresivo, agresividad física, comportamientos que involucran expresiones de carácter sexual no acordes con la edad.

Dimensión Volitiva: se relaciona de manera directa con el ejercicio de los actos voluntarios, la toma de decisiones de manera autónoma contemplando las consecuencias de las mismas y la afectación que realizará a otras personas con la decisión tomada; aquí se ubican signos o señales comportamentales como el hurto, provocar y participar en peleas, manipulación de los genitales en público y apatía.

Dimensión Familiar: se refiere a condiciones que se relacionan con la dinámica familiar como pautas de crianza, manifestaciones afectivas, acompañamiento y comunicación, percepción de los modelos culturales respecto al rol masculino y femenino, acciones de corrección ante conductas consideradas negativas, condición económica, condiciones de higiene y saneamiento básico, singularidades que al ser interiorizadas por los niños y las niñas dan estructura a su personalidad. En esta categoría se relacionan algunos como conflictos familiares, abandono, cuidado personal, conductas sobreprotectoras de padres y cuidadores y abuso.

Como insumo para la construcción de las dimensiones presentadas se utiliza la información contenida en la tabla 3. Procesamiento de la Información, de la cual puede extraerse a partir de los referentes empíricos seleccionados de las conversaciones de las maestras, las categorías identificadas como signos o señales de posibles trastornos o dificultades en el desarrollo que afectan el desempeño escolar y social sin ser indicadores contundentes de una patología.

La construcción del modelo de desarrollo parte del reconocimiento de la función de acompañamiento activo ejercida por las maestras en las interacciones que establecen con los niños y las niñas, la observación de las relaciones que ellas construyen con los otros niños y elementos del ambiente, permitiéndoles identificar con mayor facilidad las conductas que desencajan de lo esperado en el rango de desarrollo bio-psico-social de los preescolares (Mateos y Castellar, 2011); es decir, aquellas conductas que se constituyen como signos o señales de alerta frente al concepto de desarrollo según las condiciones propias de la edad. Estas observaciones se sistematizan y agrupan para definir las dimensiones del desarrollo presentadas, en las cuales se incluyen los signos o señales que se consideran pueden consolidarse en un trastorno, síndrome o hacer parte de las

características de una patología determinada, para el caso del presente estudio, los signos o señales se constituyen en elemento predictor de una futura patología o neuropatología, por tanto, hipotéticamente prevenible.

Esta perspectiva, trasciende la mirada del docente de la sola identificación, hacia la posibilidad de potenciar el desempeño cognitivo, social y afectivo de los niños y las niñas en el contexto escolar, fortaleciendo las capacidades y habilidades⁶ físicas, cognitivas, comportamentales y sociales específicas, requeridas en las actividades sociales y académicas que serán similares a las empleadas en sus interacciones por fuera de ella; además se reconoce la capacidad desarrollada por parte de los y las maestra de identificar casos particulares al interior de un numeroso grupo de niños y niñas preescolares quienes demandan mucha atención de su parte, así mismo está en capacidad de caracterizar el grupo en general a partir de las condiciones que se esperan en los procesos de desarrollo.

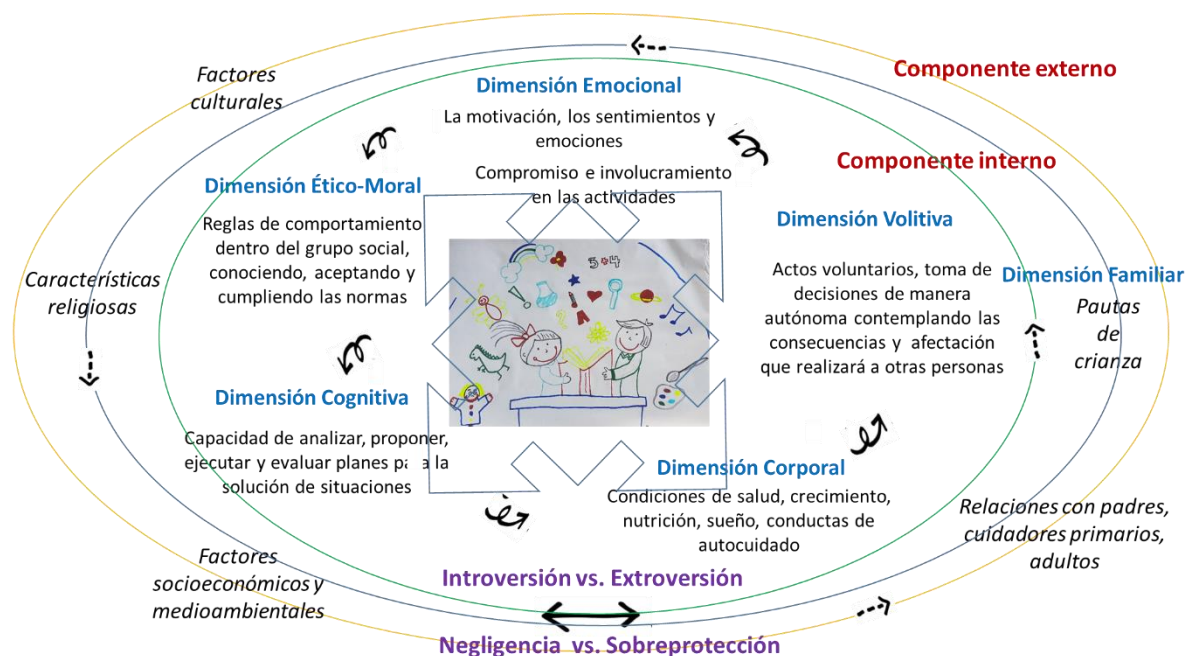
Esta mirada cíclica individuo-grupo-individuo, le posibilita a maestros y maestras la valoración de las conductas infantiles al observar las interacciones de los niños con otros de su misma edad y condición y así consolidar su experiencia particular al implementar las técnicas de observación y registro activo del desarrollo que permitan hacer el seguimiento y comunicarse con otros maestros y profesionales. La implementación de estas acciones requiere que los educadores dispongan del tiempo necesario que les permita observar los comportamientos de los niños en el contexto educativo, en la medida que implementan estrategias que contribuyen al proceso de adaptación y desarrollo, dentro de un entorno

⁶ Al hacer mención en el texto de las capacidades y habilidades requeridas por los niños y las niñas al desarrollar las actividades propias de la escuela, se toman las reflexiones de Acosta y Vasco que definen las primeras como “los recursos biológicos iniciales que le permiten a los niños atender, enfocarse, recordad...”. Al referirse a las habilidades son definidas como las “capacidades que han sido desarrolladas hasta el punto de ser consideradas como destrezas” (Acosta y Vasco, 2013).

incluyente en el que es posible la interacción de los niños a partir de sus diferencias sin necesidad de rotularlos, categorizarlos o diagnosticarlos de manera precipitada.

Sumado a la construcción del Modelo de desarrollo infantil, se propone la inclusión de este en la construcción de una propuesta conceptual, denominada Trastorno Inespecífico Escolar (TIE), la cual es formulada como una respuesta paradójica al etiquetamiento temprano de la conducta infantil realizada por algunos profesionales, dentro de los cuales también se encuentran los y las maestras; esta propuesta se construye con la intención de ser convertida en un instrumento de reflexión, consulta y comunicación con otros profesionales y se expone con detalle en capítulos posteriores.

Figura 3. Modelo de desarrollo infantil



Fuente: Elaboración propia

4.2 Modelo de la estructura, roles y actividades de la comunidad educativa de preescolar

Se describen a continuación las acciones y estrategias que inventariaron las maestras como de uso frecuente en la cotidianidad escolar al identificar signos o señales de dificultades del desarrollo o neurodesarrollo y se proponen estrategias para enriquecer la intervención pedagógica, además se incluyen reflexiones respecto a las relaciones que se establecen en el ambiente escolar, en relación a las cuales los y las maestras identifican que estas trascienden las que surgen en el aula de clase (maestro-estudiante, estudiante-estudiante, actividad-estudiante-maestro) y se instalan en todos los espacios que se

encuentran en la escuela como el patio de recreo, la biblioteca, el comedor, los baños entre otros, permitiendo observar e interactuar con los niños y las niñas de diversas maneras en múltiples escenarios.

Por tanto, la interacción en diferentes escenarios y diversas situaciones es reconocida como otro insumo a la capacidad de identificar actitudes, comportamientos, formas de relacionarse que corresponden o no a lo esperado en ese momento de desarrollo según la edad y condición; además, reconocen su capacidad para observar la conducta infantil semejante a otros profesionales de la salud y las ciencias sociales, capacidad que está sustentada en el conocimiento disciplinar y su amplia experiencia en el trabajo relacionado con el desarrollo.

Otro elemento que se resalta es el diálogo frecuente con otras personas que interactúan con los estudiantes por fuera del ambiente escolar como acudientes o padres; se establece como una oportunidad para recoger más información respecto a la conducta de los niños y las niñas en ambientes ajenos al escolar, lo que agregado a su quehacer cotidiano, les permite afinar las observaciones, al contar con otras fuentes de información, y precisar de esta manera los signos o señales de alerta de dificultades en el desarrollo o posible formación de neuropatologías, que es viable asociar con aquellas conductas que en el campo clínico son denominadas *Signos Blandos*⁷, utilizadas por los profesionales del área de la salud y las ciencias sociales para enriquecer sus diagnósticos.

⁷ Estas observaciones, al no ser clínicas ni provenir de formación profesional específica, pueden denominarse *signos blandos* de alteraciones en el funcionamiento cognitivo–afectivo siendo conveniente estimar su valor como indicador de “algo” que no está funcionando como se esperaría y que, según la evidencia, podría dar lugar con el transcurrir del tiempo a un trastorno y patología. En relación a la utilización de la denominación de *signos blandos* desde el área clínica es común la definición como “alteraciones neurológicas no localizantes, que no se pueden relacionar con una zona cerebral específica ni con un síndrome neurológico definido” (Chan 2010). En el artículo p. 20

[http://www.memoriza.com/documentos/revista/2013/soft sign 2013 10 19-29.pdf](http://www.memoriza.com/documentos/revista/2013/soft_sign_2013_10_19-29.pdf)

Al respecto se precisa que, los procesos de enseñanza propios del nivel de Transición se ocupan de la promoción del desarrollo integral mediante el trabajo dirigido a la estimulación de las dimensiones del desarrollo identificadas en el discurso de las maestras, (emocional, volitiva, familiar, corporal, cognitiva, ética moral), como parte de su experiencia en el contexto educativo, en el cual observan e intervienen desde sus conocimientos teóricos y prácticos desde los primeros momentos de contacto con el niño o la niña ahora estudiantes y con los adultos que lo acompañan, padres o acudientes.

Al referirse a la interacción que se construye con los acudientes o cuidadores primarios, las maestras las valoran como positiva, al permitir el diálogo y, de esta manera, ampliar información necesaria para comprender en la historia personal de los niños y las niñas su proceso de desarrollo, recoger información respecto al tipo de relación que los adultos establecen con ellos y que han influenciado el proceso de manera positiva o negativa, permitiendo establecer conexión con los comportamientos observados en las interacciones de los estudiantes al respecto,

yo empecé a buscar a la abuela, por medio de la ella me di cuenta... un día yo la llame, venga mamá vamos a hacer una ficha al niño, como fue el parto, como fue todo para yo remitirlo, para yo saber a dónde hay que llevarlo. Resulta que la mamá era con un retardo mental profundo, en la cama, con parálisis, y el papa abuso de ella y ahí quedo en embarazo, pues claro cómo no iba a nacer el niño con problemas. (JM09)

El referente permite ampliar la comprensión respecto a la relevancia del conocimiento de la historia personal de cada estudiante, mediante la cual se identifican

hechos y condiciones de vida que han afectado su desarrollo y que se manifiestan en su conducta. Conocer las particularidades de cada estudiante le posibilita a la maestra mayores elementos para su propia comprensión de las manifestaciones comportamentales de los niños y las niñas y las propuestas de intervención o estimulación que implementara en cada caso.

Respecto al rol de los padres y cuidadores, se identifican aquellos que muestran interés y preocupación por conocer todos los detalles respecto a las conductas de sus hijos o acudidos en la escuela; aquellos que se preocupan porque los niños tengan siempre y en todas las actividades desempeños que den cuenta de capacidades cognitivas superiores o talentos excepcionales que en algunas ocasiones se identifican como factor de malestar emocional para el niño o la niña que no puede cumplir con las expectativas de los adultos; otros tratan de acercarse más a la realidad contextual del niño o la niña y basan sus interrogantes y preocupaciones en signos de dificultades en el desarrollo que ellos mismos han observado en sus hijos, tratan de comunicar y buscar estrategias conjuntas (hogar y escuela) para intervenirlas; y, otro grupo está formado por cuidadores primarios o acudientes que por diferentes razones no atienden a los reportes, observaciones y sugerencias que realiza la docentes, en los cuales se identifican conductas de apatía y temor, que dificultan la comprensión de las situaciones descritas por la maestra y contribuye a la posible evolución negativa del signo o señal en el futuro próximo, al respecto,

es que las mamás les da miedo sentir que el niño tiene alguna dificultad, de hecho lo cortan a uno diciéndole: ¿es que todos si tienen lo mismo es el único? Entonces ellas se sienten atemorizadas por eso, enfrentar que el niño tiene una dificultad y

que hay que asumirla eso es muy difícil, entonces si el padre de familia se niega, entonces hay otro bloqueo para hacer el proceso con los estudiantes. (FE37)

Se reporta de frecuente ocurrencia, la situación en que la maestra identifica signos de alerta, sugiere la valoración médica, psicológica o de otros profesionales, que le permitan mayores comprensiones y estrategias de acción conjunta escuela, acudientes, profesionales; como ejemplos se presentan los siguientes referentes:

El niño tenía muchos problemas... y le dije mama no es normal que él tenga tanta saliva y la deje caer, mire el cómo huele, llévelo al médico, verdad lo llevo y le mandaron una terapia, que era hacer ejercicios y yo lo ponía a hacer los ejercicios. (HL13)

Mamita me lo lleva a la terapia ocupacional, le pide la cita al médico y tal cosa. (DL39)

Yo me tome el atrevimiento de decirle: salgase por el lado de la profesora y haga usted, valla usted donde el doctor y dígame: vea mi niño, mi niño no hace esto, a mi niño le pasa esto, mi niño le pasa esto para que él ya le diga a donde que profesional hacer... (XL30)

Los anteriores referentes colocan de manifiesto la necesidad de fortalecer las relaciones docente – acudiente, docente – profesional de otras áreas, acudiente – profesional de otras áreas procurando el diálogo directo y frecuente respecto a los asuntos de los estudiantes, la búsqueda de alternativas conjuntas a las situaciones que se identifican como necesarias de intervenir en cuanto al desarrollo y neurodesarrollo para generar apoyo

en la estimulación o intervención en los procesos que se identifican propios del desarrollo infantil, donde el papel de las maestras de preescolar es fundamental al estimular, permitir y facilitar estas relaciones.

De otro lado, las maestras refieren que en muchas situaciones los cuidadores primarios o acudientes no gestionan la atención, o no le dan la continuidad correspondiente, algunos casos reportan valoración inicial por parte del profesional que atiende en una sola oportunidad al niño, interroga poco al acompañante y no identifica en el contexto clínico las señales que la maestra ha visto en la escuela, en caso contrario si el profesional precisa algún diagnóstico en estudio, no realimenta a los padres o acudientes, ni hace una contra remisión para informar a la maestra de la situación encontrada.

Esta cadena de hechos afecta de manera directa al niño, hace que se pierda tiempo valioso y se repitan procesos agotando la posibilidad de intervención y corrección o estimulación oportuna y adecuada desde el área clínica articulada con las acciones escolares.

Los maestros y maestras desde los primeros días en que los niños y las niñas son integrados a la escuela, implementan acciones tendientes a conocer las características personales e individuales de cada uno, en los encuentros con padres o acudientes se realizan entrevistas y se recolecta información, al indagar aspectos pre, peri y postnatales, momentos relevantes que influyen de manera negativa o positiva el desarrollo, composición familiar y personales del niño o niña como las respuestas ante situaciones desconocidas y hábitos cotidianos, al respecto,

en los jardines privados se llama formato anamnesis, entonces que es lo que pasa, que en las instituciones públicas no se está tomando el tiempo preciso y

pertinente con el padre de familia cuando uno se sienta y le dice bueno su embarazo como fue, escriba, escriba, como fue el proceso del embarazo, cuando usted tuvo él bebe como lo tuvo, por cesárea, parto normal, ta, ta, ta”. (PM22)

que sucedió en ese momento los primero meses de vida del niño como fueron y de ahí empieza el primer años, segundo año y tercer año y si el padre de familia tiene un soporte médico lo debe de traer según lo que él dijo del desarrollo del niño. (JM09)

También se realiza entrevista individual y grupal con los nuevos estudiantes en las cuales mediante actividades lúdicas se identifican características de interés. Se revisan, ajustan y adaptan los planes de trabajo, orientaciones personalizadas a cada familia y estudiante, estimulación de las interacciones sociales y el seguimiento activo de los procesos de desarrollo individual, con el fin de observar en la práctica las condiciones iniciales de cada estudiante, y así posibilitar, si fuera necesario, la identificación de los signos o señales que se pueden asociar con neuropatologías o dificultades de desarrollo.

Como valor agregado las maestras manifiestan que las actividades, además de cumplir un objetivo de conocimiento del estudiante, actúan en sí mismas como actividades de estimulación que facilitan los aprendizajes esperados en los primeros momentos de vinculación de los niños y las niñas a la educación inicial. Estas estrategias surgen de los aprendizajes disciplinares, de las experiencias y la realimentación de experiencias del ejercicio docente.

Una estrategia que las maestras desarrollan simultáneamente durante los primeros momentos de escolarización y que destacan como necesaria, es la construcción de redes de apoyo con los acudientes, cuidadores primarios y otros profesionales en las cuales se

articulen diálogos, reflexiones y acciones que se desarrollan en la escuela con aquellas que necesiten ser retomadas en el hogar, para dar continuidad a la estimulación del desarrollo en los dos espacios en que los niños y las niñas interactúan.

No dejamos pasar lo que sucede, cierto, siempre observamos, nos conectamos con el niño hacemos ese registro, hablamos con el padre de familia, notamos trabajamos, hacemos lo que nos corresponde a nosotros. (DL39)

solicito una valoración y con pautas directas para el manejo en el aula de clase, pautas para la madre, si hay un plan de refuerzo, de apoyo o de mejoramiento, lo que haya, lo que tenga para uno y estar pendiente, porque si nosotros vamos a esperar se paran los procesos y uno es el que está ahí todo el año, el niño necesitando el apoyo y no lo tiene, si uno peca por exagerado pues no pasa nada, pero si hace las cosas y por ahí suena y por ahí se encaminan”. (DL39)

Algunas maestras cuentan con un protocolo que desarrollan para organizar las observaciones, sin embargo, identifican la necesidad de construir uno, que de manera más amplia, les permita sistematizar las observaciones, las intervenciones y facilitar el seguimiento al desarrollo, que incorpore componentes pedagógicos con algunos que provienen de otras disciplinas como la psicología, medicina y otras, de manera que sea posible realizar y documentar un proceso que sea comprensible y permita el diálogo con otros.

La construcción de documentos que permita comunicar las observaciones que realizan de manera más organizada y formal facilitará la comunicación con otras maestras y profesionales con los que se necesite compartir la información recolectada, cuando no se

cuenta con una estructura concertada para presentar los informes se percibe que este carece de valor,

que sea como un instrumento, porque yo lo he mandado en hojita, y en hojita queda como ahí, como que no tiene valor. (FE37)

Se propone como prioritaria la necesidad de articular acciones con los orientadores escolares, profesionales de las disciplinas psicológicas y trabajo social presentes en las instituciones, encargados de la identificación, seguimiento y remisión de estudiantes de la básica primaria o secundaria en los cuales se detectan dificultades académicas o comportamentales, de activar las rutas de atención y seguir los procesos que requieren articulación con el sistema de salud u otros que apoyen el desarrollo de los niños, niñas y jóvenes.

Desde que yo tuve ese niño, ese niño tenía una cantidad de cosas con el lenguaje, con las actitudes de él, la forma de comportarse de relacionarse y todo, y como no se evalúa ni nada en transición, paso a primero y en primero tampoco porque el trabajo de ellas es un trabajo que ellas (de la orientadora escolar y las profesionales de apoyo) van una vez y si ven el niño dos veces en el año es mucho ese niño se quedó así y ahora está en segundo. (LL26)

La niña no controla esfínteres, no hablaba, no coloreaba, para caminar yo decía vamos a salir al descanso y ella se quedaba sentada donde estaba y ni miraba para ningún lado entonces me tocaba cogerla de la manito y sacarla, entonces ya de una para el orientador, mirar a ver que diagnostico tenía la niña y resulta que la niña

tenía un retraso no leve, sino que era un retraso motor, cognitivo del habla, fuera de eso sufría de convulsiones tenía epilepsia y la mamá de frente lo negó” (JL05)

En estos discursos se detecta que las maestras reconocen el papel del profesional en orientación escolar y las profesionales que son contratadas por la Secretaría de Educación para conformar el equipo de atención a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE); sin embargo, se reconoce la necesidad de contar con canales de comunicación más directos y oportunos entre maestras, orientadores y equipo NEE en pro de identificar de manera temprana cualquier signo o señal de dificultades en el desarrollo o necesidad de estimulación y desplegar acciones conjuntas que permitan atenderlas desde el grado de transición y continuarlas en los grados posteriores.

Es preciso aclarar que, en la actualidad los orientadores escolares ni los profesionales del equipo de NEE implementan estas acciones con los niños y las niñas de preescolar, argumentando que según la edad no pueden ser diagnosticados ni incluidos en las bases de datos de los estudiantes que requieren acompañamiento personalizado, sin embargo, se identifica la necesidad del acompañamiento de estos profesionales en cuanto se coordinen acciones a la identificación e intervención temprana.

Respecto los instrumentos y herramientas que las maestras utilizan para realizar el seguimiento al desarrollo, identifican como más relevante el Observador del estudiante, definido como la historia personal de los niños y las niñas, en él se consignan las situaciones positivas y negativas, se deja constancia de las acciones especiales que se implementan con los estudiantes, la comunicación y acuerdos establecidos con él y su acudiente. El Observador del estudiante es un documento institucional, sin embargo, las palabras allí consignadas corresponden a los modelos que han construido las maestras

respecto al comportamiento de los niños y niñas, sumado a los estándares esperados del desarrollo fijados por otras disciplinas que cada maestra conoce desde su formación y la experiencia que han generado en los años del trabajo pedagógico, por tanto el lenguaje consignado en el Observador corresponde a la subjetividad de cada una, en ocasiones no correspondiente con el lenguaje utilizado por otras maestras o profesionales, generando confusiones. Se hace necesario por tanto la adopción de unos parámetros unificados en el discurso que permitan mayor comprensión de las situaciones al leer las notas consignadas como se evidenciada en los siguientes fragmentos de referentes empíricos:

Vamos a evaluar el día mire, él hizo esto, también tuvo estos avances, hizo esto, pero también...entonces se va y le dice a la docente de apoyo, es que ella solo me coloca quejas, le digo yo pues si golpeó a algún niño lo debo decir, entonces me dice: ¿por qué me hace escribir tanto en el Observador? Porque le estamos haciendo un seguimiento y a mí se me olvida, entonces yo tengo que reportar todo y de hecho todos los días escribo: a veces se manejó bien, hoy estuvo atento, estuvo dinámico, hoy ayudo, hoy no, todo eso lo anotado, yo todo lo anoto, pero eso me genera mucho estrés, ósea yo llego y me tengo que cuidar mínimo de las palabras, entonces me parece importante es eso, tenemos que cuidarnos porque si se nos suelta nos caen con toda, porque nosotras somos como un modelo que no podemos fallar. (FE37)

Yo he querido llevarle en el Observador una historia para que pase, pero dicen no, no contamine la profesora de primero porque entonces ya ella se bloquea, entonces yo he encontrado esa respuesta, entonces yo digo de por Dios... (LL26)

Igualmente, las maestras describen el conjunto de actividades que desarrollan como entrevistas a acudientes o cuidadores primarios, caracterización individual de los niños y las niñas, implementación protocolo de observación y seguimiento a desarrollo que en pocas ocasiones son construidos por ellas siendo tomados de otras maestras e instituciones:

La mamá, en la entrevista que nosotras hacemos al comienzo, como que me había prevenido, a él le llamaba la atención en la guardería porque él no se dejaba molestar de los demás... la mamá muy pendiente, muy comprometida yo la empecé a llamar, a decirle pues que conversáramos con frecuencia a raíz de lo del rendimiento académico y qué le notaba ese enojo tan frecuente con los demás compañeros. (DL39)

Las acciones descritas les permiten a las maestras contar con la información apropiada para iniciar los procesos de estimulación o intervención pedagógica si se requiere dentro de las actividades escolares y construcción de redes de apoyo que involucre la escuela y el hogar.

Un momento fundamental en el que se analiza la trascendencia e implicación de dar continuidad al proceso de acompañamiento al desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas es identificado como el de entrega del grupo de estudiantes que son promovidos al grado primero, sin embargo, las maestras manifiestan que los procesos no tienen la continuidad esperada.

Llegó a primero y de primero a tercero tuvo solo una profesora que se apersono de ese caso, y este año la profesora donde llegó “que pereza, que pereza ese niño” y

yo le decía, él es de tanta paciencia, a él solo le gusta pintar y él dice yo voy a ser una artista, pero la profesora lo saco del colegio. (YL17)

Como respuesta a la dificultad identificada relacionada con las limitaciones en la comunicación con los y las maestras de grado primero y poca continuidad a los procesos, se propone implementar una estrategia que permita los encuentros o reuniones necesarios en las cuales las maestras comenten las condiciones del grupo que entregan, colocando atención en la presentaciones de los niños y las niñas en los que se ha identificado e intervenido los signos o señales que se consideran de alerta y continuar sistematizando el proceso en el mismo documento (Observador del estudiante) que, a su vez será entregado a la maestra del año siguiente si el niño o niña es promovido. Las directivas de las Instituciones educativas están llamadas a permitir la apertura de espacios temporales para realizar estas actividades y motivar la sistematización de los procesos en el Observador del estudiante.

Como reflexiones adicionales se exponen algunas dificultades que identificaron en los discursos de las maestras en relación con los lineamientos que establece el MEN, la discontinuidad en los procesos cuando se promueven los estudiantes al siguiente año, la poca atención y en algunos casos desvaloración de las observaciones que se consignan en el Observador del estudiante. A continuación, se profundiza en estas reflexiones.

Percepción respecto a los lineamientos que propone el MEN en los cuales consideran, se fijan rutas de acción y proyectan metas que al no tener en cuenta la realidad contextual de la escuela, de los niños y las niñas y sus acompañantes interfieren con los procesos de acompañamiento, valoración, intervención y seguimiento al desarrollo de los niños preescolares, se percibe que estas orientaciones desconocen las particularidades que se

relacionan con los procesos de desarrollo que son influenciados por componentes externos como la cultura y las relaciones con otros, los contextos particulares de las instituciones educativas y las comunidades en las cuales se encuentran.

es que vea el problema con el cuento del Ministerio es que ahí no se termina, se termina, lo que son las cosas, a nosotras nos llegan los niños, a ellos lo que les interesa es llenar los formatos... el Ministerio no está preocupado por eso, debía de preocuparse por ofrecernos las condiciones que nosotros necesitamos, el cuento de la inclusión no es sino un, o sea, o sea, ¿cómo un qué? (FE37)

Se cuestiona en el referente presentado la importancia que desde las instancias como el MEN se le da al número de estudiantes por aula, una cantidad que todos los años se reduce, especialmente sentida en el preescolar, ya que es el curso que se debe crear desde cero, conseguir los estudiantes en muchas instituciones esta responsabilidad recae sobre la docente, también reclaman la garantía de condiciones para realizar de manera adecuada la inclusión de los estudiantes que requieran las adecuaciones curriculares.

Otros aspectos que emergen son las acciones y estrategias que las y los maestros de preescolar implementan en su quehacer con el objetivo de iniciar y desarrollar procesos de intervención o estimulación pedagógica con los estudiantes que lo requieran durante el año escolar, sin embargo, manifiestan preocupación por la promoción de los estudiantes a grado primero al considerar que en este nuevo curso se cambian los objetivos y didácticas utilizadas en el grado Transición para estimular el desarrollo y el aprendizaje, factores que se identifican como potenciadores o no del desarrollo, tal como lo manifiesta una maestra de preescolar

y lo que más me preocupa es que nosotros entregamos, en preescolar entregamos procesos, entonces las pobres profesoras de primero digo yo, entonces ellas tienen que empezar a coger los niños y a enrutarlos para que los evalúen y usted cree que los van a evaluar por procesos y de acuerdo a las dificultades que tienen, no les interesa, entonces a mí eso es lo que me preocupa mucho, cómo es posible que estén evaluando a todos los niños igual, si nos están pidiendo respetar la diferencia, entonces hay una contradicción ahí a nivel del Ministerio, pues digo yo, estamos equivocados. (XL30)

Este referente da cuenta de la distancia percibida entre los objetivos trazados por las maestras en el nivel preescolar y lo que sucede con los niños y niñas en el sistema a partir del grado primero en el que les empiezan a exigir competencias en lectura y escritura, sin tener en cuenta el proceso que se ha llevado en transición en el cual se procura la estimulación del desarrollo integral y la valoración de las habilidades y capacidades en múltiples áreas, se implementan mecanismos de evaluación a los aprendizajes alcanzados, de manera general orientados casi de manera específica a los aspectos relacionados con adquisición de la competencia para leer, escribir y algunos elementos de la matemática en los cuales se desconocen las particularidades de cada estudiante.

La situación de la continuidad de los procesos pedagógicos cuando los estudiantes son promovidos, se torna más difícil cuando existen dificultades en la comunicación entre la maestra que entrega y la que recibe el grupo, cuando no es posible informar de los procesos que se llevaban a cabo con el total de los estudiantes y, en especial, el que se realizaba atendiendo las necesidades particulares de algunos de ellos.

También se hace referencia al manejo de la información que se recoge al observar el desempeño e interacciones de los estudiantes, especialmente de aquellos en los que se identificaron signos o señales de alerta de dificultades en el desarrollo, lo que puede observarse en el siguiente referente empírico

que pecado eso que nosotras hablábamos, que, así como algunas somos compasivas con los niños hay perversas y perversos que no quieren los niños, entonces que nos ganamos con que nosotros hagamos un poco de cosas acá y pasan a primero o a segundo y a tercero. (XL30)

La maestra está hablando de dos niños en los que ella ha detectado signos de poco control de la actividad y otro con muy poca actividad.

yo lo entiendo pero con la que va a pasar a primero, me va a decir, ese muchachito, que problema, que muchachito tan cansón, que se tiene que sentar, va a llamar la mamá lo va a aburrir y que se vaya, entonces yo soy preocupada pensando en los dos que tengo y en el otro que es así, porque ese no se mueve ni nada, no va a pasar, no va a aprender, no tiene nada... pero yo soy pensando que pecado, pero es así, hemos tenido unos con problemas entonces yo sé que si pasan con fulanita, con peranita, ahhh pero llego y me quedo así. (XL30)

por ejemplo uno que ella me alego que no y fue a la valoración... un atraso hasta motor, de todo, a nivel general, las dos, la de necesidades y la orientadora me dijeron que no. (DL39)

La preocupación que se deriva de no poder comunicar adecuadamente a la maestra o maestro del año siguiente los procesos que se realizaron con los estudiantes, es el temor a que sean calificados, rotulados, excluidos o ignorados y no se pueda dar continuidad a procesos iniciados durante el grado Transición.

El siguiente relato empírico refleja las situaciones que enfrenta un docente de preescolar cuando observa e identifica algunos criterios del desarrollo y desea realizar un proceso propio de su quehacer pedagógico, sin embargo, se encuentran con la ruptura entre el diálogo que se genera con los directivos de las instituciones y los otros profesionales que conforman el equipo de NEE u orientación escolar:

Cuando esta semana pues con mi rectora que es también bien este...llego y me dijo: Juliana ese niño hay que medicarlo que ra,ra,ra, que lo lleven donde la psiquiatra, que lo mediquen, yo le dije: no espéreme que el niño ha venido poquito, démosle una oportunidad. Ya llego la orientadora que es nueva, otra muchacha que llego que es la psicóloga, que también es nueva. Llegaron: profesora el niño fulano de tal. Ha hoy no vino. –necesitamos valorarlo porque es que él tiene un proceso no sé qué no sé cuándo, yo le dije: hay no, esperemos que él se acomode al aula, a los niños a la profesora, la mama me habla como si yo tuviera que acomodar el niño a los otros, no, todos tiene que caber aquí, todos tiene que ser iguales, No (refiriéndose a la orientadora escolar que habla) esa no es la actitud, yo tengo que sentarme con él y tengo que analizarlo. (JM09)

Respecto al uso de rótulos o categorías diagnósticas que son tomados de otras disciplinas como la clínica, psicológica y psiquiátrica para describir la conducta infantil,

las maestras reflexionan en la inconveniencia de la utilización de estas designaciones sin contar con el conocimiento suficiente para agrupar una conducta dentro de una categoría de ese tipo (al no ser parte de su saber disciplinar); sin embargo, en su quehacer terminan utilizando estas categorías clínicas a falta de contar con sus propios elementos conceptuales desde la pedagogía, por ejemplo una maestra relata lo siguiente:

La profesional de Respirar me mando a decir que el niño no tenía absolutamente nada, solamente un problema de lenguaje, entonces yo le dije, a bueno listo, entonces yo seguí y le dije: mamita yo voy a hacer algo que no se debe hacer que es muy atrevido porque yo no, ni medica ni neuróloga, pero llevo muchos años trabajando con niños especiales, para mí el niño tiene un autismo leve. (XL30)

A pesar de verse en la necesidad de utilizar designaciones propias de diagnósticos de otras disciplinas las maestras también reflexionan sobre la inconveniencia de enunciar las conductas que observan en los niños y las niñas con este tipo de categorías considerando que con esta acción es posible generar confusión a los acudientes y la familia, se crea todo un imaginario que se asocia a las limitaciones propias de presentar alguna condición patológica.

Las maestras en el diálogo informal utilizan algunos adjetivos para narrar lo que observan, con la intención de describir las conductas que despliegan los niños y las niñas, por ejemplo:

también sucede que llegan niños muy disparados...ellos son como de otro planeta, ahí también digo yo, ese niño, esas conductas, a mí no me parece normal, en un niño de cinco años tanta quietud...uno el primer día que ve los niños, ya sabe, uno dice ese niño tiene algo, aquí, aquí hay algo, aquí hay algo raro. (PM22)

Se retoma la capacidad de observación de las maestras de las particularidades individuales de cada niño o niña en relación con el grupo de pares desplegados en las interacciones que establece con los otros y con los objetos de que dispone, la utilización frecuente de designaciones como “raro”, “extraño” para agrupar las conductas que se consideran no corresponden a lo esperado en el desarrollo según los estándares, teniendo en cuenta la edad y condición de cada niño y niña y, no poseer un lenguaje propio de la disciplina para enunciarlos.

Como propuestas respecto a otras alternativas que les permitan responder a los aspectos identificados tales como la necesidad de unificar el discurso desde la pedagogía para comunicar las observaciones de signos o señales de alerta otros maestros o profesionales de otras áreas, la propuesta e implementación de estrategias didácticas que a su vez cumplan la función de intervención frente a esos hallazgos y las reflexiones respecto a la necesidad de estimular las interacciones positivas entre pares se proponen las siguientes estrategias:

1. La estructuración del TIE
2. El parche gatuno
3. Un aula hecha a tu medida
4. Documento “*Siguiendo tus pasos “la escuela que camina a tu ritmo”*”

A continuación, se describen cada una de ellas.

Se describe el Trastorno Inespecífico Escolar, desde el cual las maestras tendrán una posibilidad para unificar conceptos y designaciones de signos y señales de dificultades en el desarrollo desde el discurso pedagógico.

4.3 Trastorno Inespecífico Escolar

Con la información recolectada respecto al desarrollo infantil que compone el Modelo de desarrollo en el cual se exponen las dimensiones abordadas, el componente teórico, la comprensión que las maestras tienen de ella y los signos o señales que asocian con dificultades relacionadas con su desarrollo, producto de las reflexiones que se generaron en el grupo y la realimentación, se estructura una gran categoría que agrupa a las que se construyeron con las maestras. En esta nueva categoría se precisan y exponen los signos o señales de dificultades o falta de estimulación del desarrollo que son observados en la conducta de los niños y las niñas en los ambientes escolares y extraescolares, en la interacción con pares y adultos y en la ejecución de las tareas y actividades propias del nivel educativo en el cual está integrado, se ha llamado a esta modelo *Trastorno Inespecífico Escolar –TIE–*.

Una reflexión central que constituye la categoría TIE, es que es propuesta como un instrumento que permitirá identificar signos del desarrollo de posibles trastornos que afecten el desempeño escolar y social, sin ser indicadores contundentes de una patología del desarrollo neurológico y como una alternativa que contribuye al diálogo entre los contextos clínico y escolar.

La utilización del TIE contribuye a ampliar la comprensión del comportamiento infantil al reflexionar en torno al diagnóstico que hacen los profesionales (y algunos

maestros) de manera temprana, que etiqueta y encasilla al niño en una condición que no le representa en su totalidad, pero que sí limita la perspectiva que el mundo adulto tiene sobre él; un diagnóstico que marca límites inapropiados en el desarrollo integral de los niños y las niñas, al estimular diversidad de intervenciones desarticuladas que poco o nada le aportan de manera oportuna a la configuración de su ser integral.

El TIE permite reconocer que los preescolares en los diferentes entornos son diversos, dinámicos, variables, que responden a las exigencias de su vida familiar, social y escolar de formas diferentes a sus semejantes, enfrentando cada cambio cotidiano con estrategias para su adaptación, características sobre las cuales los adultos (padres, maestros y profesionales) deben reflexionar ampliamente, con el fin de convertirse en verdaderos agentes motivadores e impulsores del desarrollo integral de los niños y las niñas en los diferentes ambientes en los que se relacionan.

A continuación, se describe e ilustra cómo fue el proceso de reflexión en torno al significado y utilización de los conceptos que se seleccionaron para nombrar el TIE que permitió configurarlo para proponerlo como dispositivo de detección y atención temprana de signos de alerta en niños y niñas de la educación preescolar, que contribuya a identificar, intervenir y prevenir la posible aparición de neuropatologías o dificultades del desarrollo.

Respecto al concepto trastorno es frecuente su utilización en los ambientes escolares asociado a las disciplinas médicas o psicológicas que lo utilizan en los diagnósticos que con frecuencia son emitidos a los niños y las niñas en edad escolar. Se ha incluido este concepto en el diálogo pedagógico formal e informal al tratar de exponer y comprender las conductas que son identificadas por las maestras y maestros como “raras”, “extrañas” o “anormales”. En los referentes empíricos que se presentan a continuación se

ejemplifica la forma en que las maestras dan uso al concepto trastorno y que a su vez sustenta la elección del mismo como elemento base del dispositivo TIE.

Hay muchas cosas que... uno muchas veces va calificando y va diciendo esto y lo otro sin saber, porque uno se ponen a mirar todos estos síntomas y uno ¿dice que? ¿Cómo?... este tiene... ese niño que no se comporta bien es hiperactivo, pues los del lenguaje, uno dice, tiene un trastorno hay que mandarlo a la fonoaudióloga, no es que eso en la casa lo están mimando mucho, pero el niño cuando se le llama la atención, se para y dice pues dice, que ¡no!, entonces eso es un trastorno desafiante. (AL24)

Hay síntomas que uno ya sabe que corresponden a determinada cosa, a lo que más se maneja, pues, de pronto, uno pregunta, pero ahorita hay tantas cosas, hay un abanico tan grande de conductas, de trastornos que uno no las ha tenido, o no sabe que también corresponden a la sintomatología de tal cosa, entonces ahí fue donde uno me sentí que yo no sé. (JL05)

Para ampliar la comprensión del término *Trastorno*, se consulta la Organización Mundial de la Salud –OMS– según la cual, hace referencia a la descripción de síntomas, acciones o comportamientos, que dan cuenta de alteraciones cualitativas de las características de la interacción social en los procesos afectivos, cognitivos y conductuales. Existen varios tipos de trastorno, los mentales y los trastornos del desarrollo; estos últimos “suelen debutar en la infancia, pero tienden a persistir hasta la edad adulta, causando una disfunción o un retraso en la maduración del sistema nervioso central” (OMS, 2017).

Por su parte, el concepto *Inespecífico* corresponde a la importancia de tener en cuenta la edad de los niños que ingresan en la escuela; desde la mirada clínica se considera inapropiado el rotularlos o etiquetarlos en condición de alguna neuropatología o patología a edades tempranas, en las cuales aún no se han consolidado las funciones propias del desarrollo y neurodesarrollo; de esta manera, el trastorno inespecífico da cuenta de las señales y signos que caracterizan la conducta del preescolar con carácter impreciso e indeterminado, lo que corrobora la pertinencia de la observación que el maestro hace del signo, pero sin encasillarlo en una patología definida o concreta.

El concepto *Escolar* indica el escenario en el cual se observan las manifestaciones que agrupan como signos o señales de alarma, en este escenario las tareas cotidianas les exigen a los niños y niñas el despliegue de habilidades y capacidades desde las dimensiones del neurodesarrollo, físicas y socioafectiva especialmente. Así mismo, es en el contexto escolar donde el maestro puede observar las dinámicas de interacción social del niño con sus pares y objetos, tanto en actividades estructuradas como en el juego libre.

Los componentes conceptuales expuestos delimitan la identificación del *Trastorno Inespecífico Escolar*, como un conglomerado de signos que facilitan y amplían la comprensión de estas alarmas por parte de los maestros y maestras, esto a su vez, les permite generar un diálogo más directo y oportuno con otros profesionales del área de la salud y las ciencias sociales, con el fin de proponer, coordinar e implementar los planes de intervención necesarios que ayuden a contrarrestar los obstáculos cercanos presentes en cada sistema contextual (Bronfenbrenner, 1987), en el que se desenvuelve el preescolar.

La utilización del TIE por parte de los maestros inicialmente requerirá rescatar la habilidad inherente del maestro de observar y ser sensible ante las características particulares de los niños y niñas en el entorno escolar, donde en medio de la interacción

social y el progreso de sus procesos de desarrollo y aprendizaje se pueden identificar tanto potencialidades como déficit, o carencias que entran en juego en la relación maestro - estudiante y estudiante -estudiante, relación en la cual cada uno de ellos tiene un papel activo tanto en el dar como en el recibir. A partir de este intercambio mutuo, es donde los maestros empiezan a conocer las particularidades propias de cada niño y niña al interior del aula escolar, lo cual le permite identificar y diferenciar entre indicadores de ritmos diversos de aprendizaje, con aquellas señales que reflejan la presencia de algún tipo de dificultad contundente que requiera un proceso de intervención más estructurado.

Sumando a la propuesta del TIE, las maestras exponen la importancia de esta herramienta y proponen que se articulen otras acciones que permitan ampliar la comprensión y poder acompañar más efectivamente el proceso de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes desde los momentos iniciales de la escolarización. Al respecto se presentan los siguientes referentes:

Siempre observamos, nos conectamos con el niño hacemos ese registro, hablamos con el padre de familia, notamos trabajamos, hacemos lo que nos corresponde a nosotras. (FE37)

También creo que nosotras deberíamos tener otra herramienta, por ejemplo, todos los niños de alguna manera tienen un servicio médico, entonces nosotros deberíamos hacer yo creo un documento de remisión y decirle a la mamá, o sea, como uno hacer esa tarea con los papás para remitir directamente, entonces no voy a decir que un diagnóstico como tal, porque usted la observación como docente se la manda al profesional, yo observo tales y tales conductas, solicito una valoración y con pautas directas para el manejo en el aula de clase, pautas para la madre, si hay

un plan de refuerzo, de apoyo o de mejoramiento, lo que haya, lo que tenga para uno y estar pendiente, porque si nosotros vamos a esperar, se paran los procesos y uno es el que está ahí todo el año, el niño necesitando el apoyo y no lo tiene.

(XL30)

yo...recuerdo mucho porque llegó el niño como a quinto y tenía muchas dificultades, y cuando nos reunimos, desde transición yo ya había hecho las observaciones y sirvió tanto de apoyo para las profesoras y yo decía, ¿por qué ahora es como botar hojas y como botar todo el trabajo que nosotras hacemos? (PM22)

Estos referentes reflejan el conocimiento que las maestras poseen de su quehacer, y el compromiso frente a los procesos que se deben seguir para estimular el desarrollo infantil; sienten que en algunas circunstancias carecen de herramientas claras, precisas y pertinentes que les permitan intervenir sobre aquellas conductas denominadas signos o señales de alerta de dificultades en el desarrollo, ante las cuales manifiestan que al utilizar la observación activa para identificarlas y después de haber establecido un vínculo con el estudiante que le permita diferenciar sus conductas particulares de aquellas que se podrían interpretar como manifestaciones de signos o señales, el paso a seguir es conectar con los acudientes para comentar la situación, recoger más elementos que permitan la comprensión de lo observado y, si es el caso, realizar la remisión al profesional que se requiera, solicitando la contra remisión en el cual se ha incluido un plan de atención en la escuela y el hogar.

Como complemento al TIE, y las acciones que identifican las maestras que realizan de manera cotidiana como la observación, comunicación con acudientes, establecimiento de vínculos con los niños y las niñas, diálogo con otros maestros y maestras, remisión y

contra remisión si es el caso, se proponen para enriquecer el dispositivo de atención temprana las tres estrategias desde la pedagogía y la didáctica que les permita al ser integradas a su quehacer cotidiano y las interacciones con los niños, estimular el desarrollo del grupo en general y de los estudiantes que requieran en particular.

La primera estrategia pedagógica fue llamada *El parche Gatuno* cuyo slogan es “*Vivir, Soñar, Compartir*” en ella se conjugan acciones que desarrollarán las maestras e involucrarán a los estudiantes y sus familias para por medio de la promoción de la lectura, la expresión artística y las interacciones, intervenir desde la pedagogía algunos de los signos o señales identificados en los estudiantes. La segunda estrategia denominada *Un aula hecha a tu medida* “*La felicidad de explorar, crear y compartir*” reúne las reflexiones en torno al ambiente de aula que se organizan para generar la construcción de experiencias de aprendizaje mediante la interacción con las personas y objetos que se encuentran a disposición de los niños y las niñas y el uso que se le da al material disponible. La tercera estrategia es la continuación de las reflexiones y su sistematización en la construcción de un documento que se ha llamado “*Siguiendo tus pasos “la escuela que camina a tu ritmo”*”, en el cual se expongan las conclusiones respecto al desarrollo infantil a las que se llegaron como producto de esta investigación y que permitirá dar continuidad a las reflexiones del tema con las maestras participantes en el Grupo focal y otras que les interese el mismo.

A continuación, se describen las tres estrategias didácticas que enriquecen el Modelo dispositivo.

El parche gatuno “Vivir – soñar – compartir”: que consiste en la continuidad del colectivo formado a partir del Grupo focal, en el cual se plantea como actividad central la adaptación de obras de la literatura infantil para construir guiones que permitan trabajar la estimulación de las dimensiones descritas en el modelo de Desarrollo Infantil e intervenir

los signos o señales de dificultades identificados. En este espacio las maestras identifican aquellos signos o señales de dificultad, especialmente en las dimensiones emocional, ético-moral, volitiva y familiar. Uno de los fundamentos de la propuesta es el reconocimiento de la literatura como actividad rectora del preescolar. Al respecto el MEN (2014) refiere que “Se trata de un momento en la primera infancia en la que aprenden a encontrar múltiples y diversas maneras de ser niñas y niños mientras disfrutan de experiencias de juego, arte, literatura y exploración del medio, que se constituyen en las actividades rectoras de la primera infancia” (p. 12), actividades que son utilizadas por los maestros y maestras para ser implementadas dentro de su práctica pedagógica para estimular los aprendizajes que se proyectan o identifican necesarios.

Los guiones que se construyen son adaptados e interpretados por las maestras que se desplazarán a las escuelas para presentar la obra a los estudiantes de educación inicial. Estas visitas a las otras Instituciones son llamadas “incursión en el tejado”; hay que tener presente que no se trata de una visita de supervisión o revisión, sino por el contrario, una actividad que convoca el diálogo, la reflexión, construcción y disfrute colectivo de compartir, estimular las dimensiones e intervenir los signos o señales de dificultades identificados. Previo a la visita se coloca un cartel en el cual se consignará con dibujos, símbolos y escritura información de la obra; de manera posterior la maestra utilizará el cartel para que los niños identifiquen elementos que ella considere pertinentes respecto al tema que se ha escogido trabajar. Los niños y las niñas participarán de la obra y al final se propondrán actividades de cierre que permitan la consolidación de los aprendizajes, como por ejemplo, dibujos, otras representaciones, presentación de argumentos de asuntos que les interesaron de la obra enfocados a los temas de interés, entre todos aquellos que las maestras puedan proponer e implementar, se adjunta un documento en el cual se expone la

estrategia presentada a la Secretaría de Educación Municipal cuyo desarrollo fue aplazado por la contingencia generada por el Covid 19, la imposibilidad de regresar a la escuela y las realización de actividades grupales. (Anexo 4)

Un aula hecha a tu medida “La felicidad de explorar, crear y compartir”: Al reflexionar respecto a los ambientes en los cuales se realiza la práctica pedagógica y cómo los elementos que se disponen en el lugar influyen el desarrollo, el colectivo de maestras identificó que a pesar de contar con algunos ambientes que se disponen para los aprendizajes como son los rincones de lectura, lúdica, reciclaje, ciencias, entre otros, reconocen que en muchas situaciones no cumplen la funciones de permitir a los niños y las niñas la exploración, descubrimiento y elaboración de nuevas experiencias, lo que motiva la reflexión en torno a la reorganización de los ambientes de aula, trascendiendo el acto de decorar el salón, hacia otro con las intenciones pedagógicas definidas, proponiendo se utilicen los elementos con que cuenta cada aula para proveer experiencias de aprendizaje significativo. La acción principal en esta propuesta es aquella que permita a las maestras reflexionar respecto a los elementos que por largo tiempo se van adquiriendo y acumulando en las aulas de preescolar y que en algunas ocasiones no se utiliza o es colocado sin una intención pedagógica clara. Como acción concreta que permita la reflexión y la toma de decisiones en relación a los elementos que se encuentran en las aulas se elabora una infografía que permita la autorreflexión (Anexo 5) en torno a la dotación de material en los ambientes de aula y su utilización de acuerdo a la intención pedagógica que se tenga.

Otra propuesta realizada por las maestras que participan en el Grupo Focal se centra en recoger las reflexiones y construcciones que se generaron con la interacción de los participantes del Grupo focal respecto al desarrollo Infantil, las dimensiones del desarrollo

construidas por ellas, los signos o señales de problemas de desarrollo o falta de estimulación, las estrategias didácticas que se proponen a manera de intervención o estimulación, las acciones que se realizan en coordinación con las otras personas de la comunidad educativa y fuera de ella con el objetivo de ayudar a los niños y las niñas en su proceso y con estos insumos continuar con la construcción de un documento que han llamado “*Siguiendo tus pasos “la escuela que camina a tu ritmo”*”. Con la construcción del documento, además de sistematizar las reflexiones y acciones, se propone poder dialogar con otras maestras y maestros de educación preescolar y educación inicial, proponer elementos que permitan mayor acompañamiento al desarrollo de los niños y las niñas con comprensiones, propuestas y acciones que los reconozcan, acojan y valoren la diferencia.

Las tres propuestas didácticas construidas desde el interior del Grupo focal se proponen como iniciativa y respuesta de las maestras participantes al identificar la necesidad de reflexionar y enriquecer sus prácticas pedagógicas con acciones que les permitan responder a las particularidades y necesidades de cada uno de sus estudiantes y del grupo, haciendo uso del conocimiento disciplinar, la experiencia, creatividad, iniciativa, flexibilidad, emoción y motivación que cada una de ellas posee y la hace experta en su quehacer como maestra.

Así, a partir de las reflexiones construidas, el inventario de las acciones que realizan los y las maestras para identificar los signos o señales de dificultades en el desarrollo y la construcción de propuestas de intervención y estimulación desde la pedagogía y la didáctica, se continúa en el apartado siguiente la descripción del *dispositivo de Interacción Social Escolar –DISE–*.

Capítulo V. Dispositivo de Interacción social Escolar DISE

El proceso investigativo permitió a la investigadora extraer de los discursos y narrativas propuestas por las maestras de preescolar, los insumos necesarios para la construcción de los modelos de desarrollo infantil, modelo de la comunidad y la estructuración de las cuatro propuestas pedagógicas para dar cumplimiento al objetivo de sistematizar la construcción de un modelo de detección y atención temprana de signos de alerta en niños y niñas de la educación preescolar para identificar, intervenir y prevenir la posible aparición de neuropatologías o dificultades de desarrollo al cual se ha llamado Dispositivo de Interacción Social Escolar –DISE–, que se describe a continuación.

5.1 Dispositivo de Interacción Social Escolar –DISE–

De acuerdo con el objetivo de construcción propuesto en el estudio, el cual consistió en desarrollar con maestros y maestras un dispositivo denominado Dispositivo de Interacción Social Escolar – DISE, que permita la identificación y clasificación de signos de alerta en niños y niñas del grado Transición y posibilidades de intervención desde la pedagogía y la didáctica, a continuación se presentan los análisis correspondientes que sustentan esta propuesta.

La detección temprana es entendida como una estrategia más próxima al quehacer de los profesionales del área de la salud que observan e intervienen el desarrollo infantil, (por ejemplo los Programas de atención temprana -P y P- en los que están incluidos los controles a las madres gestantes, controles de crecimiento desarrollo y el plan nacional de vacunación); sin embargo, se ha visto a lo largo de este estudio que el rol de las maestras,

especialmente las de preescolar, es fundamental en los procesos de identificación de aquellos aspectos del desarrollo infantil que no corresponden a los estándares esperados para los niños y niñas en edad preescolar; si bien es cierto que cada sujeto tiene sus propios ritmos de desarrollo, existen unos hitos que demarcan un proceso de evolución y crecimiento oportuno.

Por lo anterior, la investigación lleva a proponer un dispositivo representado en un modelo que permite la detección temprana de eventos críticos, que, de no ser intervenidos a tiempo, pueden generar serias dificultades de mayor trascendencia en el desarrollo y crecimiento de estos niños y niñas. Este dispositivo y su modelo se elabora a partir de la realidad que observan las maestras de preescolar y su interacción constante tanto con el niño dentro y fuera del aula como con sus cuidadores; con este se pretende que las maestras cuenten con criterios específicos para la observación, identificación, clasificación e intervención de eventos precisos, que, al ser intervenidos oportunamente, será posible minimizar secuelas o impactos más graves en el desarrollo de cada niño o niña.

Por tanto, el producto de esta sistematización se ha denominado Dispositivo de Interacción Social Escolar (DISE), el cual emerge desde la realidad y quehacer de las maestras de preescolar participantes en la investigación, las cuales proyectan su implementación y sostenibilidad en los ambientes escolares en los que se desarrolle al ser asumido como una propuesta propia y no como una imposición de agentes externos.

El sustento teórico del DISE parte de las reflexiones que se recogieron en las sesiones del Grupo Focal, presentadas en el capítulo anterior, en el cual se describieron las conductas que las maestras y maestros relacionan con signos o señales de dificultades o falta de estimulación del desarrollo, se inventariaron las acciones que se ejecutan en la

cotidianidad de la interacción escolar y se propusieron tres estrategias pedagógicas para ser desarrolladas con el liderazgo e iniciativa de las educadoras.

Para la construcción del Dispositivo y su Modelo que emergen en el presente estudio, se tomaron elementos de la TGPS, que permiten reflexionar respecto a la influencia que recibe el sujeto (persona, agente, niño, niña) desde los diferentes niveles de los subsistemas y macrosistemas que los contienen, a partir de los cuales fue posible dar una estructura base que se aproxime a la realidad de las maestras participantes, y que a su vez sirva como guía para otro colectivo de maestras, de esta manera se entiende modelo como:

Un sistema proyectado «allá afuera» física o socialmente para *representar* subprocesos recortados de lo real, u otros sistemas que asumimos como ya existentes, con el fin de guiar la actividad de los agentes ... en particular la actividad de construcción de otros sistemas nuevos. (Vasco, 2011, p. 44).

Lo anterior muestra en relación con la sistematización de experiencias y reflexiones de las maestras como estas se van configurando en elementos de un sistema o subsistema recortado de la realidad en el que es posible identificar elementos, relaciones e interacciones dinámicas que guía su actividad pedagógica y que es posible representar de forma gráfica mediante la elaboración de modelos.

Dicha representación implica previamente que se identifiquen y seleccionen elementos que configuran procesos específicos de otros más generales, como es el caso de los elementos que fueron seleccionados por las maestras del Grupo Focal, que responden a interrogantes y necesidades identificadas por ellas en el desarrollo de su práctica educativa

y que se estructuran en el DISE; se incluyen acciones que son implementadas desde los primeros momentos de escolarización cuando el maestro o maestra inician la interacción con los niños y las niñas, sumado a la observación y escucha activa de las acciones e interacciones de los niños y niñas con ellos mismos, con los otros y con los elementos que se disponen en el ambiente escolar, se incluyen estrategias en las cuales se interactúa con cada niño y niña y con sus acudientes (padres o cuidadores primarios).

Las notas y observaciones que se realizan se consignan en formatos que cada maestra posee y, en el Observador del estudiante, se realimenta la información recolectada a los acudientes, dejando constancia en el mismo documento. Si se identifica necesario, se solicita la intervención de otros profesionales como el Orientador Escolar u otros del sector salud, solicitud que se realiza mediante la elaboración de un informe en el cual se describen las conductas observadas. Se espera que los profesionales que atienden a los niños y las niñas, envíen también un informe en que se describen los hallazgos y recomendaciones de intervención pedagógica.

Estas acciones se articulan con la cotidianidad vivida en la dinámica escolar, en la cual día a día se realizan actividades en procura del desarrollo de cada estudiante, que además de permitir la observación de su conducta, posibilita también la estimulación a su desarrollo. Al finalizar el año escolar se propone la entrega del grupo a la maestra que los acompañará en el grado primero, informando de los procesos realizados en el preescolar de manera individual y colectiva, motivando la continuidad y mejora de los mismos.

El DISE construido se exponen a continuación.

Figura 4. *Modelo del Dispositivo de Interacción Social Escolar -DISE-*

Modelo del Dispositivo de Interacción Social Escolar –DISE–



Fuente: Elaboración propia

Para finalizar, el DISE se estructura con el análisis e interpretaciones que la investigadora realiza sobre los saberes y sentires de las maestras, frente al rol que cumplen en su quehacer cotidiano, la realimentación y ajuste de la información que realizan las maestras. Este Modelo representa su manera particular de hacer frente a los interrogantes y preocupaciones que han experimentado al querer acompañar de forma eficaz el proceso de desarrollo de los niños y las niñas que acuden a sus aulas; al tener origen en ellas mismas y recoger las conclusiones generadas se facilita su implementación y sostenibilidad por parte de los educadores que participaron en su construcción, además de querer motivar a otros maestros y maestras que comparten sus inquietudes respecto a la influencia de sus prácticas pedagógicas en el desarrollo infantil.

5.2 Implementación y Comunicación del DISE

Para dar respuesta al objetivo de comunicación, desde el cual se propuso diseñar una metodología que facilite la socialización a otras comunidades educativas del Dispositivo de Interacción Social Escolar DISE, se presentan dos grupos de estrategias; las primeras designadas como de desarrollo presencial, aunque por la aparición de la pandemia y las medidas tomadas para frenar la propagación de COVID 19 no se pudo llevar a cabo, sin embargo, se proponen espacios virtuales para proyectar dicha implementación. Las segundas estrategias son aquellas en las cuales se utilizan las Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC, como medios de fácil acceso, prácticos y oportunos para la utilización por parte del colectivo de maestras.

A continuación, se describen las dos estrategias, explicando los objetivos, elementos y metodologías que los componen, estimado de tiempo necesario para la

actividad. De desarrollo presencial, conformado por el grupo de actividades en la cual se produzcan interacciones presenciales como Talleres a otros maestros, Exposición en formaciones de la SEM, Ponencia en eventos, Presentación a grupos académicos: cursos de pregrado y posgrado y grupos de investigación.

Taller para maestros, maestras: se utilizará para el Taller la metodología propuesta para la conformación y desarrollo del Grupo focal, a la cual se le harán las modificaciones necesarias atendiendo a las particularidades del nuevo grupo, por ejemplo, haciendo énfasis en una actividad o en otra y ajustando el desarrollo de las mismas a la dinámica que se genere. Se solicitará para los años posteriores, de ser posible teniendo en cuenta las medidas de aislamiento social, incluir el Taller en la programación de capacitaciones anuales que se desarrollan con los maestros y maestras del sector educativo de la ciudad.

Exposición en formaciones de la SEM. La Secretaría de Educación Municipal programa reuniones periódicas con sus funcionarios, rectores, coordinadores de las instituciones educativas y equipo de Necesidades Educativas Especiales –NEE–; se propondrá la participación en las reuniones para socializar el DISE, motivar el apoyo en relación a las actividades que se realizan y la sostenibilidad en las instituciones a las cuales pertenecen las maestras que conforman el Colectivo Pedagógico, además de sensibilizar a los directivos docentes a motivar la participación en el taller de las maestras que se interesen en el tema.

Ponencia en eventos. Exponer en eventos académicos el proceso de construcción del DISE, resaltando el TIE como uno de los elementos que lo conforman. Se identificarán eventos académicos de educación, psicología u otros en los que sea posible mostrar la experiencia.

Presentación a grupos académicos: La propuesta de la presente tesis sobre el DISE se puede socializar en la línea de investigación en educación del Doctorado en Ciencias sociales Niñez y Juventud, igualmente en cursos de pregrado y posgrado y grupos de investigación; para ello, se propondrán presentaciones del DISE en las facultades de educación en los que se desarrollen programas de educación inicial de las universidades que se ubican en la ciudad o cerca de ella.

La herramienta y estrategias que se utilizan para comunicar los hallazgos de la investigación, corresponden al uso del internet y los programas que se encuentran en las plataformas, los cuales permiten compartir y acceder de manera fácil a la información, también posibilita la comunicación con otros al participar en foros o chat en los cuales se comparten y complementen las ideas. En las circunstancias actuales de aislamiento social producido por la pandemia de COVID 19, se ha realizado una apropiación y utilización de las TIC en las actividades que se realizan en la vida cotidiana y especialmente utilizando estrategias TIC procurando la comunicación entre maestros y estudiantes. La necesidad de comunicación que exigió el alejamiento físico de los estudiantes motivó a los y las maestras al conocimiento y uso cotidiano de herramientas como las reuniones virtuales, páginas web, buscadores de texto y video, bloc, portales educativos, entre muchos otros. Lo cual es capitalizado para comunicar los resultados del presente trabajo investigativo.

A continuación, se exponen las actividades que conforman este grupo.

Publicación en revistas. Se presentará un artículo en el cual se exponga la construcción del DISE haciendo énfasis en los componentes de la metodología IAP que facilitaron la construcción y apropiación del estudio por parte de las muestras participantes y otros grupos de maestras que se interesen en el tema.

Publicación de documentos en medios físicos y virtuales. Se presentará el documento construido, *Siguiendo tus pasos “la escuela que camina a tu ritmo”* en el cual se exponen las reflexiones construidas respecto a las señales de desarrollo que observan las maestras en la interacción cotidiana con los niños y las niñas.

Construcción de Blog: Se construyó un blog al reconocerse como una herramienta similar al diario de campo que utilizan las maestras para documentar el devenir de la cotidianidad del trabajo pedagógico, es de fácil construcción, consulta y actualización, permite agregar de manera estética y llamativa gran cantidad de temas, no es necesario realizar pagos para su estructuración y permanencia en la web. En él se incluyó información de la investigación, como la estructuración y presentación del DISE, pero también se incluyó información de interés para el Colectivo de Maestros y Maestras.

La dirección para visitarlo es: <https://colectivopedagogicocreativo.blogspot.com/>

Plataforma de YouTube: Se creó un canal en esta plataforma en el cual se colocarán videos relacionados con el desarrollo de la Investigación, estructuración del DISE y de interés general. Los enlaces se incluyen en el blog.

Capítulo VI. Discusión final: Comprensión de las dinámicas que influyen en el proceso de desarrollo de los niños y las niñas en la familia y la escuela desde las condiciones socioeconómicas

Este apartado se propone como el cierre de la investigación que se enmarca en el proceso doctoral, sin embargo, marca la continuidad de un proceso de autorreflexión y acción del Colectivo Pedagógico conformado por las maestras de Transición de la ciudad, el cual continúa su trabajo fortalecido por el proceso participativo que se desarrolló y que afirmó los lazos de amistad y solidaridad entre las participantes, permitiéndoles cohesión de grupo y motivación para continuar investigando, reflexionando y sistematizando su práctica educativa.

A continuación, se aborda la discusión respecto a la comprensión del desarrollo como un proceso dinámico, en el cual es posible evidenciar la influencia de diversas condiciones socioeconómicas y familiares que marcan las pautas en su evolución. Así mismo, se exponen reflexiones finales referente al rol de los niños en el contexto escolar como agentes de su desarrollo, lo anterior se propone como dos ejes temáticos emergentes de las reflexiones de la investigación, el orden no se relaciona con la importancia que representan, dado que todos los temas emergentes tienen el mismo grado de relevancia en el campo pedagógico.

El inicio de la educación formal en el grado preescolar coloca al niño en un ambiente ajeno al de su hogar lo que permite la relación con personas que no son su familia, compañeros de aula y los maestros; este nuevo lugar de relaciones le exige el despliegue de conocimientos para poner en juego habilidades que le permitan el cumplimiento de las actividades propias de este espacio escolar; teniendo en cuenta esta

consideración, se detecta en el grupo de conversación de las maestras de preescolar, la necesidad de realizar identificación y descripción temprana de signos que se puedan relacionar con dificultades del desarrollo, no con la intención de realizar diagnósticos o colocar etiquetas o rótulos al comportamiento infantil, ya que estos dificultan la relación y acciones que otras personas construyen con él; sino con el objetivo de realizar intervenciones desde el saber pedagógico y didáctico, propio de las maestras para estimular o corregir si fuera necesario los signos observados y contribuir al logro de los indicadores de desarrollo específicos de la edad y condición.

Sumado a lo anterior, se propone la apertura de canales que permitan el diálogo, la construcción conceptual y la realimentación de los procesos que se desarrollan cuando se intervienen los niños y las niñas en el ambiente escolar y otros ambientes como el terapéutico, el intercambio de información con profesionales de otras áreas influye de manera enriquecedora en las y los docentes al permitirles ampliar sus conocimientos y actuaciones ante la identificación de signos o señales de alerta de dificultades en el desarrollo, afinar las indagaciones a los adultos que también acompañan el proceso como padres, cuidadores o acudientes, en procura de construir descripciones más ajustadas a la realidad, conocer y diligenciar los registros que se utilicen para recoger información, la manera de comunicar sus precisiones y el apoyo en cuanto al acompañamiento pedagógico que se requiera.

Sin embargo, la labor del maestro en el aula de preescolar trasciende una labor exclusivamente pedagógica, hacia un papel más complejo desde el acompañamiento en los procesos del desarrollo de los niños y niñas en edad preescolar, seguimiento y estimulación de todas sus habilidades y características tanto físicas como cognitivas, socio afectivas y familiares. Este rol implica que el maestro de preescolar adquiere dentro de su experiencia

aprendizajes relacionados con otras áreas del conocimiento, especialmente aquellas relacionadas con el neurodesarrollo de los niños y niñas en edad escolar, de manera que le permita comprender e intercambiar información con otros profesionales de áreas clínica, psicológica o neuropsicológica que comporte el interés y la responsabilidad de fortalecer los factores protectores en cada uno de los entornos en los que el niño interactúa (social, escolar y familiar), los que se constituyen en escenarios propios para el desarrollo de las dimensiones física, cognitiva, emocional, ética, familiar, las cuales evidencian su presencia en la interacción de la dimensión interpersonal.

Se hace énfasis en la necesidad de ampliar las comprensiones respecto al desarrollo como un proceso que se inicia desde el momento mismo de la concepción, en una secuencia de eventos que cambian de manera permanente las condiciones físicas, cognitivas, emocionales y relacionales de las personas. Estos cambios definen un proceso continuo, que no se detiene y que sigue un curso trazado por la evolución humana como especie, pero que también es influenciado por las condiciones particulares de los individuos.

En este proceso dinámico de desarrollo pueden existir condiciones favorables o desfavorables, las primeras permiten que el desarrollo en todas sus dimensiones siga el curso esperado según los estándares definidos desde la ciencia médica y psicológica y las expectativas que son marcadas por las exigencias del medio, sin embargo, las condiciones desfavorables representan un obstáculo para muchos niños y niñas, entendiendo que una determinada condición afecta de manera diferente a cada sujeto, en relación a la interacción entre factores internos (genéticos) y medioambientales. Para Youngstrom, Youngstrom, Freeman, De Los Reyes, Feeny y Findling (2011), el desarrollo y crecimiento infantil es un proceso longitudinal y no transversal, lo que permite el seguimiento y la

identificación de signos del desarrollo de posibles trastornos que afecten el desempeño escolar. Por lo tanto, se hace necesario contemplar la influencia de múltiples factores que pueden configurar en los niños y niñas formas de comportamiento categorizado como positivo o negativo, que les faciliten o impidan responder a las demandas del contexto en el que se desenvuelven.

El desarrollo infantil se constituye entonces como un continuum, cuyo escenario inicial es el hogar, este representa el primer ambiente que interviene el proceso, donde las interacciones con los diferentes integrantes de la familia van configurando en el niño o niña unas formas de ser y de comprender el mundo que habita, se van definiendo unas formas de intercambiar saberes, lo que permite un desarrollo transversal desde las diferentes esferas o dimensiones del desarrollo, ejemplo de ello es la Teoría Ecológica del Desarrollo propuesta por Bronfenbrenner (1987), con la cual se comprende desde una mirada contextual la dinámica dada entre los sistemas micro y macro que afectan positiva o negativamente a los individuos. Estos postulados son concordantes respecto a la influencia de los sistemas en el desarrollo (micro sistema y meso sistema) y permiten una mejor comprensión de la sensibilidad de los procesos ante los factores que los influyen.

Estos sistemas contextuales presentan diversas condiciones afectivas, normativas, comunicacionales o económicas, entre otras, que definen ciertas pautas en los procesos de evolución de cada niño o niña, especialmente en sus primeros años de vida en los que empieza la inserción a otros contextos escolares y sociales, por lo que es claro que el contexto familiar es la base que todo sujeto tiene para adaptarse a otros entornos más complejos, de manera que la forma en la que se satisfagan o no las necesidades básicas y sociales en el sistema familiar, sustentarán en gran medida el desempeño social de los niños en su futura vida adulta.

Por tanto, se precisa que las habilidades sociales de los niños y las niñas se construyen a partir de las interacciones que se experimentan desde el ambiente familiar, al observar y hacer parte de las relaciones entre y con los adultos, lo cual les permite experimentar formas de relacionarse, responder, comprender la manera de relacionarse de las otras personas; sin embargo, en algunas situaciones estos aprendizajes no corresponden a las relaciones que son necesarias al vincularse al grupo de preescolar, es en estas situaciones en las que se le dificulta la interacción con sus pares donde se ratifica el rol de la maestra o maestro de preescolar como una agente mediador entre los nuevos estudiantes y orientador de las prácticas familiares que requieren modificación con el fin de influenciar de manera positiva esta dimensión del desarrollo.

Al respecto, y a partir de su experiencia, las maestras argumentan que si en el hogar las relaciones son constructivas los niños y las niñas se relacionan de forma positiva con los otros en cualquier escenario, por el contrario, si estas relaciones son conflictivas o abusivas, existe una fuerte tendencia a que dichas conductas y actitudes puedan ser reproducidas por los niños y niñas preescolares en otras relaciones que construyen en la escuela con pares y adultos.

La consideración de los múltiples elementos que afectan el desarrollo como las condiciones socioeconómicas y el tipo de relaciones a las que los niños y las niñas están expuestos, es concordante con la argumentación de Bravo-Valdivieso et al (2009), quienes mediante sus investigaciones en varios países de Sur América identifican que factores como los relacionados con la carencia de recuerdos que satisfagan las necesidades básicas familiares e individuales, las relaciones familiares inadecuadas, son factores que afectan el desarrollo en varias de sus dimensiones. Así mismo, Cuero y Ávila (2010) reafirman los argumentos al reconocer que la pobreza limita las oportunidades y posibilidades de los

niños y las niñas que viven en esta condición, las relaciones familiares disfuncionales afectan de igual manera el desarrollo.

Las consideraciones anteriores respecto a la comprensión de los factores que influyen el desarrollo de los niños y las niñas, hacen parte del modelo construido por la comunidad educativa en el cual se propende por la promoción del desarrollo en la etapa de preescolar, se considera también los conocimientos y experiencias previas con los que los niños y las niñas llegan a la escuela que han estructurado durante los primeros años de vida en las interacciones familiares; este nuevo espacio enmarcado en la formalidad del desarrollo académico los recibe, ahora como estudiantes, y los integra a un grupo de otros estudiantes con edades y condiciones similares; es allí en la interacción con los pares y en el quehacer de las actividades propias del devenir académico, en donde es posible que las maestras observen elementos del desarrollo que responden o no a lo esperado en los estándares del desarrollo según la edad y condición, ahora contextualizado en un grupo de pares.

Es en estas interacciones del niño o niña con sus pares, y por supuesto con la maestra de preescolar, donde esta última puede detectar signos o señales de dificultades en el proceso de desarrollo, en cualquiera de sus dimensiones, física, cognitiva, socio familiar, entre otras; esto de acuerdo con lo propuesto por Pérez-López, Martínez, Fuentes, Díaz-Herrero y Brito (2012) quienes resaltan las consecuencias positivas que se derivan de la identificación e intervención temprana de estos signos, al considerar que se podrá impedir la consolidación de alguna patología o la cronicidad de los trastornos, mediante la consideración positiva de otros profesionales de las observaciones de los y las maestras, considerándolos verdaderos signos y dándoles la importancia que se requiere al valorar la

información de varias fuentes que permita comprender el desarrollo y la conducta infantil y la consolidación de las patologías a partir de sus primeros signos o señales.

Por lo anterior, es la observación y escucha activa e intencionada una herramienta que ayuda a la detección temprana de alteraciones en el desarrollo, esta requiere contar con varias fuentes de información que sean confiables y que den cuenta de las características propias de cada niño o niña. Para validar la información obtenida se requiere el diálogo con profesionales expertos en desarrollo infantil, para los cuales es valiosa la información que suministren los cuidadores primarios y maestras, quienes son los adultos presentes en los entornos del niño.

Respecto a los signos y señales que identifican los maestros y maestras, la categorización y propuesta de la forma en que pueden ser designados, permite mejorar la valoración que otros profesionales de la salud tienen de las observaciones que se describen desde la escuela. Al presentar los maestros y maestras el TIE, categoría que combina algunos elementos que se acercan a la clínica con otros propios de la escuela, se envía el mensaje de la preocupación por las situaciones de los niños y las niñas en la escuela, la mayor comprensión que tienen los maestros y maestras de los procesos de desarrollo y la necesidad de establecer sinergias con otros profesionales que ayuden a intervenir la posible formación de patologías o neuropatologías.

Varios autores manifiestan en sus estudios la necesidad de estas alianzas, entre los cuales se citan: Pérez- López, Martínez, Fuentes, Díaz-Herrero y Brito (2012), que hablan de la necesidad de articular acciones que permitan mejorar las oportunidades que se ofrecen a los niños y las niñas; Mateos y Castellar, 2011 quienes proponen la necesidad de establecer un lenguaje común entre los maestros y clínicos que permita comprender mejor los argumentos de cada uno; y, Cuero y Ávila (2010) comparten la valoración que debe

hacerse de las observaciones que hacen los maestros y maestras de la conducta de sus estudiantes como insumo para el estudio clínico.

Los maestros y maestras desarrollan planes, proyectos y acciones de manera cotidiana en su labor pedagógica, siempre se están haciendo actividades, que se dirigen a la estimulación del desarrollo, sin embargo, en algunos casos no se aprovechan todas las posibilidades que esa actividad posibilita; en otras situaciones se considera que, si una propuesta viene desde afuera, por ejemplo, el MEN, carece de valor y representa más carga laboral para desarrollarla. Al respecto de estas reflexiones algunos autores como Pérez-López et al. (2012) animan la realización de las actividades pedagógicas, valorando su papel como potenciadoras del desarrollo, motivar la permanencia de los estudiantes en la escuela, permitiendo experimentar con su realización y la realimentación que hace el y la maestra, sensación de éxito por parte de los estudiantes que reforzará su motivación y permanencia, estos argumentos complementan los orientados por Bravo-Valdivieso et al. (2009) quienes reflexionan respecto a la responsabilidad de las prácticas educativas en el fracaso escolar.

La identificación temprana de signos y señales de posible formación de patologías y neuropatologías es valorada positivamente en los estudios de diferentes disciplinas, las posibilidades de corrección y minimización de la afectación coloca la detección y atención temprana en un lugar importante de la clínica infantil, concordante con Cuero y Ávila (2010). Sin embargo, en la práctica educativa la identificación temprana de signos en muchos casos es considerado un asunto sin importancia, que no atañe al rol y las obligaciones del maestro y la maestra, pero al generarse grupos de reflexión como el que sustenta este estudio, los maestros y maestras se reconocen como expertos en asuntos del

desarrollo, valoran su capacidad de observación y proponen acciones para la identificación e intervención de los signos y señales desde su saber pedagógico y didáctico.

Estas reflexiones respecto a la valiosa participación en los procesos de desarrollo de sus estudiantes, motivó en las maestras participantes a revalorar las acciones que realizan de manera cotidiana en la escuela para caracterizar a los estudiantes que ingresan, y con su utilización recolectar más información que les permita la identificación de los signos y señales y, proponer acciones de intervención pedagógica a esos signos que van más allá de las acciones de aula que se realizan en la cotidianidad, además de continuar con la actividad de reflexión y sistematización de las experiencias que permita proceso de autoformación al profundizar en las reflexiones respecto a temas de interés y enriquecerse al compartir con otras maestras. Bravo-Valdivieso et al. (2009) argumentan que la formación de los docentes es un factor que influye de manera positiva en su práctica pedagógica, logrando mayor desarrollo en el proceso educativo.

Para facilitar la comprensión de las ideas propuestas y acciones que surgen al interior del grupo de reflexión, se estructura el DISE como herramienta que facilitará el accionar pedagógico de las y los maestros.

A manera de reflexión general, la familia es un agente vulnerable a las condiciones internas y externas del macrosistema que la contiene, donde los niños y niñas son los principales receptores de todas estas dinámicas, quienes en su proceso de crecimiento y desarrollo interactúan desde su espontaneidad y conocimientos previos que son enriquecidos al contar con adultos, instituciones y profesionales que poseen el conocimiento suficiente desde su saber disciplinar, la sensibilidad ante los procesos individuales de desarrollo, la disponibilidad y motivación para interactuar con los niños y las niñas y poder a partir de las interacciones, la observación y escucha activa de su

comportamiento, responder a las necesidades y motivaciones propias, para desplegar acciones y estrategias que les permitan un desarrollo armónico e integral.

7. Conclusiones

Se observa un empoderamiento de las maestras en su quehacer pedagógico, estimulado por la participación en el Grupo focal y la generación de las reflexiones en el proceso investigativo sobre los diferentes modos de ser una maestra o maestro integral que no solo acompañe, sino que estimule el desarrollo infantil en todas sus dimensiones. Es así como las propuestas realizadas por las maestras que participaron en el Grupo Focal van más allá del concepto de desarrollo ligado a la dimensión cognitiva al tener en cuenta otras dimensiones humanas que se proyectan en otros espacios, ampliando su acción a todos los escenarios de socialización y aprendizaje que se puedan posibilitar en la escuela y en ocasiones fuera de ella. Se reconoce fruto del dominio de su saber disciplinar representado en la pedagogía y la didáctica y sumado a su experiencia, la facultad para identificar, describir e intervenir todas aquellas manifestaciones comportamentales que ellas asocian con signos o señales de dificultades de desarrollo infantil.

Además, se propone en el DISE la continuación de las reflexiones respecto al desarrollo infantil, la utilización y difusión del TIE en las comunidades educativas y otras como de profesionales interesados. Es preciso puntualizar que la propuesta de DISE se sustenta en el saber disciplinar de los maestros y maestras, la experiencia que construyen como fruto de su quehacer pedagógico, el conocimiento que tienen de sus contextos, particularmente en la ciudad, un factor que marca la diferencia y que quizás es el que más facilita la construcción de conocimiento, es que las maestras de preescolar no cambian de grado, siempre son maestras de preescolar y la interacción permanente con los niños y las niñas y los adultos que acompañan el proceso escolar.

Para la construcción del DISE, establecido como objetivo principal de la investigación, se desarrolló la Metodología de investigación IAP, la cual además de ser el sustento metodológico, permite la autorreflexión y transformación de las personas que participan en ella, proponiendo y ejecutando acciones de cambio como respuesta a la situación – problema trabajada, como resultado de la implementación de la IAP se logra la propuesta de acciones como el “*parche gatuno*” y un “*aula hecha a tu medida*”, como estrategias del dispositivo de detección temprana.

En relación a la metodología, la utilización de IAP para el desarrollo del trabajo que se realiza en el Grupo focal llamado por algunos autores grupo de reflexión, orienta el convocar a personas que se relacionan con el interés investigativo; para el caso particular de esta investigación se establecieron criterios para la participación, algo que no es muy usual en la IAP que se implementa con comunidades; sin embargo, al tener en cuenta el objetivo y el tema problema a tratar se convocaron personas – maestras que cumplen el perfil; además un factor que no se había tenido en cuenta antes al pensar en las participantes se constituye en el valor agregado del grupo: trece de las quince maestras se conocían con anterioridad, existiendo entre ellas relaciones de amistad y confianza, las otras dos maestras nuevas se integraron rápidamente al grupo.

La vinculación de las participantes basada en el perfil definido y capitalizando las relaciones que con años de antelación habían establecido, permitió abordar el tema - problema de manera más ágil, precisa y con mayor profundidad, al no requerir realizar las primeras etapas que se sugieren en la IAP como son aquellas en las que se trabaja la cohesión de grupo y el acercamiento a la comprensión de los elementos del tema a tratar; en el caso de las maestras del Grupo Focal al presentar el tema de interés investigativo, todas manifestaron haber tenido la misma inquietud respecto a la detección de signos o

señales de problemas del desarrollo o neuropatología y la manera de ayudar a los estudiantes en los que se detecta alguna dificultad.

Un componente central de cualquier investigación y presente en la implementación de la IAP lo constituye la planeación de las metodologías e instrumentos de recolección de información, los cuales deben facilitar el proceso al investigador y los participantes, permitiendo recoger los elementos necesarios para cumplir con el objetivo trazado. Para el caso específico del presente estudio que es abordado desde la investigación cualitativa y se asume desde las metodologías participativas, resultó muy apropiada la selección de la metodología y las secuencias de acciones que la configuran al estar planeadas partiendo del conocimiento de las participantes, sus perfiles, carácter lúdico, alegre y el gusto por la conversación y la participación. Estas características exigieron la selección de ejercicios o dinámicas que aprovecharan sus particularidades, fomentando un ambiente de tranquilidad, escucha, participación, expresión y reflexión respecto a las ideas que fueron surgiendo.

Los ejercicios y dinámicas que se realizaron en las sesiones son correspondientes con la metodología participativa y el fomento de la implicación de las participantes, algunas de ellas son tomadas de otras investigaciones y adaptadas a las características del Grupo, otras son creadas por la investigadora mediadora para responder a la necesidad metodológica detectada. Esta posibilidad de adaptación y creación de ejercicios responden al conocimiento de la metodología y su aplicabilidad a las dinámicas y características de las maestras participantes, contribuye de manera positiva al logro de la estructuración del DISE, su aplicabilidad, sostenibilidad y comunicación a otros grupos, facilitando además la implicación, participación, reflexión y acción de las mismas.

Un elemento fundamental que aportó profundamente a la vida personal y laboral de las maestras participantes fue la sistematización y devolución de la información en el

desarrollo continuo de las sesiones del Grupo Focal, lo que permitió retomar con más detalles elementos de los temas tratados, ampliando la comprensión de los mismos y en muchos casos encontrando la implicación personal en ellos.

Para facilitar el análisis y comprensión de la información recolectada se utilizaron elementos de la TGPS, así como la TGIR mediante los cuales se desagregó, seccionó y rearmó la información que luego fue presentada de nuevo a las participantes, con lo cual se logró identificar nuevos modelos mentales como sistemas imaginativos en el escenario pedagógico. Este proceso de deconstrucción y construcción de la información mediante la TGPS permitió además recurrir a postulados presentados en los antecedentes de investigación y las teorías seleccionadas, constituyéndose la TGPS en una herramienta fundamental que permite, además de la comprensión de los discursos emergentes que fueron sistematizados, la facilidad para presentar la información haciéndolo mediante la selección de componentes y el establecimiento de relaciones entre ellos.

El proceso metodológico fue propuesto y desarrollado para la construcción del DISE, en la que además se incluyeron reflexiones que emergieron con mucha fuerza en los discursos como el desarrollo infantil, su proceso de ocurrencia, factores que lo influyen externos e internos, la escuela como escenario mediador del desarrollo, los signos que se asocian con problemas, acciones para la intervención de los signos, entre otros, que si bien las maestras identificaban que tenían algún acercamiento a los temas, era necesario su recapitulación para poder analizarlos en los contextos escolares en los cuales se ubican, y examinar la apropiación de los mismos en su práctica pedagógica. Se reconoce como elemento central el rol del maestro o maestra de preescolar, sus funciones, compromisos y alcances.

A partir del proceso investigativo se genera, tanto en la investigadora como en las participantes, una profunda y sentida reflexión en cuanto a las funciones de la maestra de Transición como acompañante y posibilitadora del desarrollo en los niños y las niñas, que mediante sus acciones orientadas por su saber disciplinar, el conocimiento de los contextos y los sentimientos de empatía, que se generan mediante las interacciones cotidianas, son generadores del sentimiento de compromiso por el desarrollo integral y bienestar de sus estudiantes.

La observación de sus estudiantes en diferentes situaciones de trabajo o juego individual y grupal, dentro o fuera del aula de clase, es una herramienta que facilita el acompañamiento pedagógico y es reconocida por las maestras como inherente a su cotidianidad, lo que permite la identificación de los signos o señales que son considerados indicadores de dificultades en el desarrollo, los cuales llaman la atención de la maestra, quien los identifica en medio de la interacción del niño o niña con su grupo de pares, lo que le permite establecer la diferencia respecto al comportamiento esperado o no.

Las maestras designan el conjunto de signos o señales en el comportamiento de los niños y niñas al reconocerlos como indicadores de dificultad en el desarrollo infantil; se concluye que en las conversaciones informales y formales son utilizados con mucha frecuencia términos de otras disciplinas que denotan patologías de las cuales las maestras no poseen la suficiente claridad. Se genera la reflexión en cuanto a la necesidad de describir de manera detallada y precisa la conducta que se observa, evitando rotular o incluir el niño o la niña que la presenta en una categoría adoptada de otras disciplinas como la médica y psicológica.

Como otra conclusión relevante se valora positivamente la agrupación y categorización de los signos o señales de dificultades en el desarrollo que son observados y

descritos por los y las maestras y que al no tener manera de ser designadas, la investigadora propone desde la información recolectada la categoría de Trastorno Inespecífico Escolar –TIE– como una herramienta de comunicación e interacción con profesionales que intervienen en el desarrollo de los niños y las niñas y para los cuales es apreciada de forma positiva la información que puedan aportar las y los maestros en el momento de remitir un estudiante para su valoración. Sumado a lo anterior, se concluye que la valoración positiva que realizan otros profesionales de las descripciones de los y las docentes, sumando a la utilización del TIE, motiva la participación y colaboración activa de los educadores en los procesos de estimulación o corrección si fueran necesarios.

Las acciones ejecutadas por los maestras durante el año escolar, permiten realizar la caracterización de los estudiantes, al incluir en ellas entrevistas, observaciones, descripciones, seguimiento al desarrollo de actividades académicas, integración en actividades lúdicas con el grupo de pares, entre otras; sin embargo, la conclusión a la cual se llegó, es que es necesario profundizar en el conocimiento de estos instrumentos, ampliar las indagaciones y reflexiones que se hacen cuando se implementan y, hacer una actualización de los mismos.

En el contexto escolar, las maestras reflexionan frente a la necesidad de involucrar la familia en el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños y niñas preescolares, como un elemento fundamental en el proceso de desarrollo, que debe entenderse como una continuidad, que no es interrumpida cuando el niño o niña son vinculados a la escuela y, por el contrario, este nuevo escenario da continuidad en el proceso, requiriendo la participación de los adultos que acompañan al niño o niña; se concluye que las maestras y maestros deben proponer acciones que permitan la participación activa de los padres o

acudientes en las actividades escolares, el acompañamiento y complementación de estas actividades en el hogar.

8. Limitaciones

Al abordar este apartado en el cual se describen las limitaciones que se presentaron al realizar esta investigación, sin duda el elemento más relevante que permeo la manera en que se había proyectado la finalización del trabajo y la continuación del mismo, fue las declaratoria de emergencia sanitaria por causa del coronavirus COVID-19 y la adopción de medidas para hacer frente al virus como el aislamiento social en el cual se reglamentó realizar el trabajo académico desde casa, lo que impidió hacer reuniones o encuentros del Grupo Focal, además los cambios tan rápidos en la manera de realizar la vida social y laboral tuvieron incidencia negativa en el estado de ánimo del Grupo en el que se incluye la investigadora, manifestando incertidumbre, desmotivación, desesperanza ante la continuidad del trabajo que se venía realizando. Solo después del primer semestre del año 2021 fue posible retomar las dinámicas de reflexión del grupo focal mediante encuentros virtuales utilizando plataformas de comunicación como meet y zoom; sin embargo, las relaciones interpersonales no fluyen como cuando se tenía la oportunidad de trabajar de manera presencial.

La segunda limitación que se expone es en relación a la recolección de información. Si bien se utilizaron medios electrónicos como grabadoras de audio, cámaras de video y fotografía para registrar las sesiones del Grupo focal, se identifica que cuando el trabajo exige formar pequeños grupos, los instrumentos de registro son insuficientes para registrar las conversaciones de cada grupo, teniendo en cuenta que otro factor que se debe tener en cuenta es que las maestras de transición exponen fácilmente sus ideas, comparten sus experiencias y regeneran largos diálogos, en resumen hablan mucho y de asuntos muy interesantes lo que amerita medios apropiados para guardar la información; se propone para

próximos trabajos disponer de mayor cantidad de equipos que permitan guardar las conversaciones que se generen en todos los momentos del trabajo.

Otro asunto concerniente a este apartado que se expuso en un capítulo anterior, es el relacionado con la dificultad para encontrar referentes de investigación desde la escuela, realizada por maestros que gire en torno a las reflexiones de las prácticas pedagógicas que permita conocer experiencias de investigación con componentes afines a este trabajo. Se encuentra literatura de investigaciones realizadas por profesionales ajenos a la escuela de áreas como la psicología, medicina, sociología, entre muchas que delimitan un aspecto para ser abordado recogiendo información de maestros, padres acudientes y estudiantes para construir sus propuestas.

Algo similar se identifica con el tema de la detección temprana de signos o señales de dificultades en el desarrollo infantil, al respecto se encuentra gran cantidad de información, estudios, reportes propuestos desde áreas ajenas a la pedagogía y la didáctica, lo que implica no contar con constructos teóricos y propuestas prácticas fundamentadas en las dinámicas escolares cotidianas que permitan contar con instrumentos para realizar la identificación temprana de manera oportuna por los maestros y maestras que acompañan a los niños y las niñas en sus procesos y poder comunicar los hallazgos y reflexiones a otros profesionales de los cuales se requiera su participación.

9. Recomendaciones

9.1 A la Secretaría de Educación Municipal

Continuar apoyando el trabajo que realizan las y los maestros de grado Transición, facilitando el espacio en cada periodo académico para hacer reuniones durante una jornada; gracias a este espacio se ha podido consolidar el Colectivo Pedagógico Creativo, cuya organización nace del trabajo realizado en esta investigación, además de poder contribuir de manera real a la propuesta educativa municipal mediante la estructuración del Plan de Estudios Municipal para el grado Transición mediante la metodología de trabajo por proyectos, presentada por el Colectivo en el Foro Educativo Municipal 2020.

Continuar apoyando la formación pos gradual de las maestras y maestros que lo requieran, permitiendo los espacios temporales y físicos para la realización de las actividades propias del proceso de formación e investigación.

Gestionar los canales de acercamiento y comunicación con la Secretaría de Salud Municipal para presentar el trabajo realizado por las maestras en relación al TIE, propiciar su conocimiento y utilización por los profesionales de la salud que laboran en el Municipio y que atienden los niños y las niñas que son remitidos por las maestras para su valoración. Se sugiere también gestionar canales de comunicación con los orientadores escolares y el Equipo que atiende las Necesidades Educativas Especiales de los niños y las niñas vinculados a las Instituciones públicas del municipio, con el objetivo de socializar la investigación realizada y motivar la integración de acciones con las y los maestros de Transición, dado que, en la actualidad su campo de acción no comprende este grado.

Se recomienda también realizar gestiones con el señor Alcalde Municipal para que en la contratación anual que hace con el Administrador del Régimen Subsidiado (ARS) que atiende la población de este régimen (a la cual pertenece un alto porcentaje de los estudiantes de la Cuidad), garanticen la contratación de profesionales del área de salud, psicología, terapia ocupacional, fonoaudiología, entre otros, para que al ser remitidos los niños, niñas y jóvenes de las instituciones educativas reciban atención oportuna que permita iniciar y coordinar los procesos entre las áreas clíca y pedagógicas.

9.2 Para los Directivos Docentes de las instituciones

Continuar apoyando el trabajo que realizan las y los maestros de Transición, permitiendo la asistencia a los eventos que se programen, acercándose al conocimiento de los procesos que se desarrollan en el grado, motivando la autonomía de las maestras en cuanto a la aplicación del plan de estudio pactado para el municipio y la flexibilidad que exige la comprensión de las características individuales y grupales del grupo de niños y niñas que acuden al grado, permitiendo el encuentro entre las maestras de la institución para enriquecer su práctica pedagogía mediante el diálogo de asuntos, como por ejemplo, los procesos que se adelantan en Transición, que son documentados en el Observador del estudiante y que necesitan conocer las maestras o maestras que continuarán con el grupo en el grado primero.

Asistir a la convocaría que se realice para socializar el proceso investigativo realizado, el DISE, apoyar su implementación y permanencia en la Institución.

9.3 A las maestras participantes

Mantener interés hacia la formación permanente y actualización de conocimientos, que les permita abordar con mayores recursos la diversidad de condiciones de las niñas y niños que reciben cada año en sus aulas, fortaleciendo así el deseo de contribuir positivamente en su desarrollo integral.

Continuar motivadas con el trabajo que se articuló en el Grupo Focal, asistiendo a los espacios de diálogo que promueven el compartir con otras y otros maestros y permite la construcción de saberes.

Persistir en la implementación del DISE, porque en él están contenidas las acciones, reflexiones y propuestas que nacieron al interior del grupo focal conformado por las maestras de transición del municipio, lo cual constituye un factor de empoderamiento y motivación al incluirlo en su quehacer cotidiano.

Es relevante dar continuidad a los procesos que inician en Transición y que son comunicados a las o los maestros de grado primero cuando se promueven los estudiantes. En muchos casos se identifica que las observaciones y acciones realizadas en el primer año de escolarización no son tomadas en cuenta y, por el contrario, se consideran los procesos educativos en este grado solo son actividades lúdicas desarticuladas que no hacen un aporte real al desarrollo académico.

Referencias

- Acosta, S. D., y Vasco, U. C. (2013). *Habilidades, competencias y experticias: más allá del saber qué y el saber cómo*. Bogotá: Centro de Publicaciones Académicas de la Corporación Universitaria.
- Alberich, T. (2008). IAP, redes y mapas sociales: desde la investigación a la intervención social. *Portularia*, VIII (1), 131-151.
- APA. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM 5*. Washington D.C: American Psychiatric Association.
- Bravo-Valdivieso, L., Milicic-Müller, N., Cuadro, A., Mejía, L. y Eslava, J. (2009). Trastornos del aprendizaje: investigaciones psicológicas y psicopedagógicas en diversos países de Sudamérica. *Ciencias Psicológicas*, 3(2), 203-218. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212009000200009&lng=es&tlng=es.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Buisán, N., Carmona, C., García, K., Noguer, S., y Rigau, E. (2009). *EL niño incomprendido*. Barcelona: Amat.
- Calvache Estrella, O. A., Pantoja Obando, D. M. y Hernández Arteaga, I. (2014). Naturaleza de la investigación cualitativa y su implicación en el campo educativo. Año 3, 3(2), 101-113).file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2193-Texto%20del%20art%C3%ADculo-7373-1-10-20150619.pdf
- Cendales, L., Torres, F. y Torres, A. (2009). Uno siembra la semilla, pero ella tiene su propia dinámica, entrevista a Orlando Fals Borda, Cuadernillo número 49.

- Maestros y maestras gestores de nuevos caminos. Corraliza, J. A., Blanco, A., y Loeches, A. (1987). Entrevista a U. Brofenbrennen. *Estudios de psicología*, 27-28, 3-22.
- Cuervo, M. Á., y Ávila, M. A. (2010). Neuropsicología infantil del desarrollo: detección e intervención de trastornos en la infancia. *Revista iberoamericana de psicología: Ciencia y Tecnología*, 59-68.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- DANE, D. A. (2017). *Boletín Técnico Educación Formal*. Bogotá D.C.: Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE.
- Díaz Sanjuán, L. (2010). *La observación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Echavarría, G. C. (2002). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 1(2), 1-26.
- Figueiras, A. C., Neves de Souza, I. C., Ríos, V. G. y Yehuda, B. (2006). Manual para la vigilancia del desarrollo infantil en el contexto de AIEPI. Organización Panamericana de la Salud. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/796/92755326827.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Francés, F., Alaminos, A., Penalva-Verdú, C. y Santacreu, O. (2015). *La investigación participativa: métodos y técnicas*. Ecuador: PYDLOS Ediciones. 151 p.
- Ganuzá, E., Olivari, L., Paño, P., Buitrago, L. y Lorenzana, C. (2010). *La democracia en acción. Una visión desde las metodologías participativas*. Madrid: Antígona.

- Gifre, M. M., y Guitart, M. E. (2012). Consideraciones educativas de la Teoría Ecológica de Urie Bonfenbrenner. *Contextos Educativos*, 79-92.
- González Osornio, M. G. (2015). *Desarrollo Neuropsicológico de las Funciones Ejecutivas en el Preescolar*. México: Manual Moderno.
- Hamui-Sutton y Varela-Ruíz, M. (2013). Metodología de investigación en educación médica La técnica de grupos focales México: Facultad de Medicina Universidad Nacional Autónoma de México.
http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/09_MI_HAMUI.PDF
- Hoyos, G. y Uribe, Á. (1998). *Convergencia entre ética y política*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- ICBF, I. C. (2017). *Informe de gestión 2017*. Bogotá D.C.: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- Martínez, Á., y Ávila, M. A. (2010). Neuropsicología infantil del desarrollo: Detección e intervención de trastornos en la infancia. *Revista Iberoamericana de psicología: Ciencia y Tecnología*, 59-68.
- Medina Alva, María del Pilar, Kahn, Inés Caro, Muñoz Huerta, Pamela, Leyva Sánchez, Janette, Moreno Calixto, José, & Vega Sánchez, Sarah María. (2015). Neurodesarrollo infantil: características normales y signos de alarma en el niño menor de cinco años. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 32(3), 565-573. Recuperado en 30 de enero de 2021, de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-46342015000300022&lng=es&tlng=es.

- MEN. (2009). *Guía No. 33. Organización del sistema educativo, conceptos generales de la educación preescolar, básica y media*. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2014). *Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial*. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (20 de noviembre de 2018). *Colombia aprende*. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siempre diae/107746>
- Mesa, R. J., y Páez, M. R. (2016). *Familia, Escuela y Desarrollo Humano*. Bogotá: Universidad de la Sabana, CLACSO.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial*. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional, M. (2014). *Documento No. 25. Seguimiento al desarrollo integral de los niños y las niñas en educación inicial*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Series de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Documento No. 20*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN (1997). Decreto 2247 (septiembre 11 de 1997). Por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-104840.html?_noredirect=1
- MEN (2014). *La literatura en la educación inicial*. <https://www.mineduccion.gov.co/primerainfancia/1739/articles->

341880_archivo_pdf_doc_23.pdf https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-341880_archivo_pdf_doc_23.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Norma técnica para la detección temprana de las alteraciones de crecimiento y desarrollo en el menor de 10 años.*

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/6Deteccion%20alteraciones%20del%20crecimiento.pdf>

Ministerio de Salud y Protección Social. (05 de 02 de 2019). *Minsalud.*

<https://www.minsalud.gov.co/salud/publica/PI/Paginas/Lineamientos.aspx>

Ministerio de Salud y Protección Social y Colciencias (2014). *Guía práctica clínica basada en la evidencia para la prevención, diagnóstico, tratamiento y seguimiento de la enfermedad pulmonar obstructiva crónica (EPOC) en población adulta.*

Sistema General de Seguridad social en Salud- Colombia. Guía No. 28.

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/IETS/GPC-EPOC-completa.pdf>

Montañés, M. (2009). *Metodología y técnica participativa. Teoría y práctica de una estrategia de investigación participativa.* Barcelona: UOC.

Montañés Serrano, M. (2006). *Praxis participativa conversacional de la producción de conocimientos sociocultural.* Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Departamento de Antropología Social. ISBN: 978-84-669-2987-5

Morrison, G. S. (2005). *Educación Infantil.* Madrid: Pearson Educación.

Nacional, M. d. (2014). *Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial.* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- OMS. (2017). *Organización Mundial de la Salud OMS*.
www.who.int/mediacentre/factsheets/fs396/es/
- Organización Panamericana de la Salud. (2011). *Manual para la vigilancia del desarrollo infantil (0-6 años) en el contexto de AIEPI*. Washington, D.C.: OPS, 2 ed. (Serie OPS/FCH/HL/11.4.E).
- Penalva Verdú, C., Alaminos Chica, A., Francés García, F. J., Santacreu Fernández, O. A. (2015). *La investigación cualitativa -técnicas de investigación y análisis con Atlas.ti*. Ecuador: TIPYDLOS Ediciones.
- Pediatría, S. C. (2016). *Crianza y Salud para el bienestar de la familia*, 8-13.
- Pérez- López, J., Martínez-Fuentes, M. T., Díaz-Herrero, A. y Brito de la Nuez, A. G. (2012). *Prevención, promoción del desarrollo y atención temprana en la escuela infantil. Educar, Revista Curitiba, Brasil, (43), 17-32.*
<https://www.scielo.br/pdf/er/n43/n43a03.pdf>
- Pérez-López, J., Brito, A. G., Martínez-Fuentes, M. T., Díaz-Herrero, Á., Sánchez-Caravaca, J., Fernández-Rego, F. J. y Casbas-Gómez, I. (2012). *Las escalas Bayley BSID-I frente a BSID-II como instrumento de evaluación en Atención Temprana. Anales de Psicología [en línea], 28(2), 484-489 [fecha de Consulta 7 de Marzo de 2021]. ISSN: 0212-9728. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723135019*
- Rosselli, M., Matute, E., y Ardila, A. (2010). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. Ciudad de México: Manual Moderno.
- UNICEF. (2009). *El desarrollo del niño en la primera infancia y la discapacidad: un documento de debate*.
https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/78590/9789243504063_spa.pdf;jsessionid=2FF87D2B8F0FFD7BC57BDDC1C104A638?sequence=1

- Universidad de La Laguna. (2017). *Guía de claves para la participación social en la diversidad*. Grupo de participación social Juntos en la misma dirección. Universidad de La Laguna.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2013). *Procesos, sistemas, modelos y teorías en la investigación educativa*. 2 ed. Basada en la Lección Inaugural del Doctorado Interinstitucional en Educación DIE.
- Vargas, L. y Bustillos, G. (1990). *Técnicas participativas para la educación popular*. Alforja, Programa Coordinado de Educación Popular.
- Vasco, C. E. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. En: M. Díaz y J. Muñoz (Eds.), *Pedagogía, discurso y poder* (pp. 107-122). Bogotá: Corprodic.
- Vasco, C.E. Escobedo H. Negret, J. C. (1995) *La Teoría General de Procesos y Sistemas. Una propuesta semiológica, ontológica y Gnoseológica para la ciencia, la Educación y el Desarrollo*.
- Vasco Uribe, C. V. (2014). Procesos, sistemas, modelos y teorías en la investigación educativa. En C. J. Mosquera Suárez (Ed.), *Perspectivas educativas. Lecciones inaugurales para su articulación con la TGMT* (pp. 25-79). Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Vecchiarelli, C. (2016). Impacto de los nutrientes en la primera infancia y el neurodesarrollo. *Colección conferencias relevantes - Sociedad Iberoamericana de información científica*, 3-9.
- Velez Van Meerbeke, A., Talero-Gutiérrez, C. y González Reyes, R. E. (2007). Prevalence of delayed neurodevelopment in children from Bogotá, Colombia, South América. *Neuroepidemiology*, 74-77. <https://doi.org/10.1159/000109499>

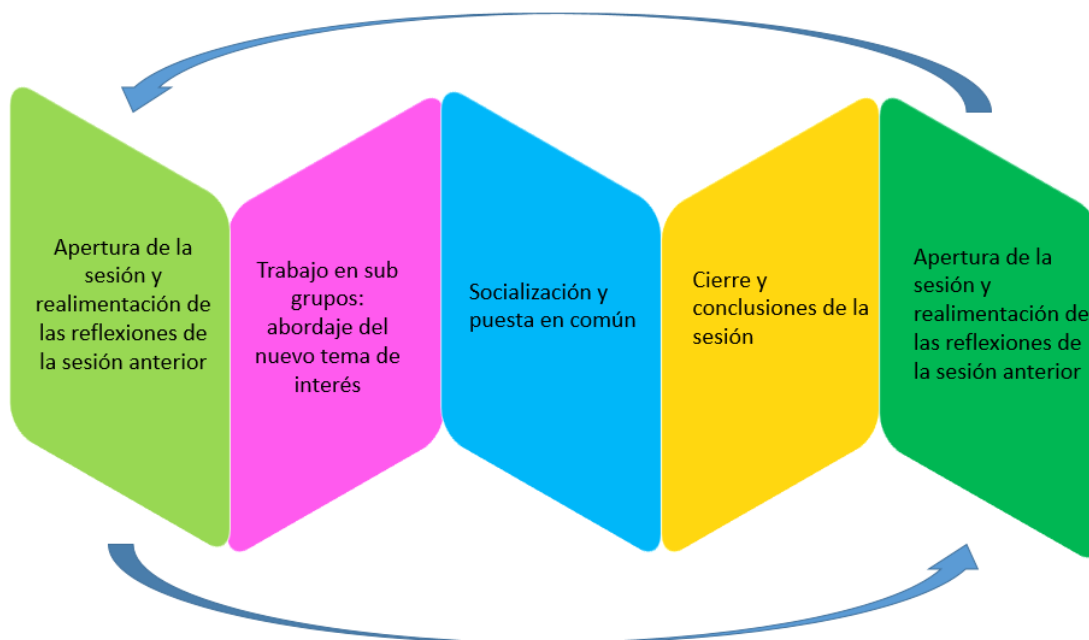
Youngstrom, E. A., Youngstrom, J. K., Freeman Andrew, J., De Los Reyes, A., Feeny, N. C., y Findling, R. L. (2011). Informants are not all equal: predictors and correlates of clinician judgments about caregiver and youth credibility. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 407-415.

Anexos

A continuación, se exponen los protocolos previos de planeación que orientaron cada sesión de grupo focal, en los cuales se propone de manera general el tema – problema que convocaba a las participantes, el subtema que se abordaría en la sección, las premisas u orientaciones provocadoras que motivarían las opiniones iniciales, los lineamientos metodológicos en los que se incluyen las técnicas participativas, metodología e implementación, las estrategias de recolección, organización y devolución de la información sistematizada por el mediador – investigador.

Las sesiones del Grupo Focal se desarrollaron utilizando la siguiente estructura:

Figura 5. Modelo estructura de desarrollo las sesiones de Grupo Focal



Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presenta la planeación de las sesiones proyectadas en un formato de doble entrada, el objetivo general de la sesión, las actividades, ejercicios o dinámicas que se realizarán y la descripción del desarrollo de las técnicas utilizadas.

- Primera sesión del Grupo Focal.
- Objetivos.
- Presentar los objetivos y metodología de la Investigación.
- Reflexionar respecto al desarrollo infantil, contextualizarlo en la escuela y las relaciones que las niñas y los niños establecen con pares y adultos.

Tabla 4. Planeación primera sesión de Grupo Focal

| Actividad | Descripción | Recursos | Tiempo estimado |
|---|---|---|-----------------|
| Apertura y Presentación de la actividad | <p>Saludo inicial.</p> <p>La investigadora que lidera el proceso se presenta. A continuación explica el desarrollo de la dinámica de presentación “Los nombres escritos” (Vargas y Bustillos, 1990)), la cual fue modificada⁸ adaptándola a las participantes.</p> <p>De manera simultánea la investigadora-mediadora interviene dando apertura al taller hablando de la convocatoria que se realizó para participar en Taller “Educación inicial: Reflexiones pedagógicas con énfasis en el seguimiento y estimulación al desarrollo de los niños y las niñas”, con el apoyo de la Secretaria Municipal y la Universidad Antonio Nariño.</p> | <p>Rectángulos de cartulina de diferente color.</p> <p>Marcadores de colores</p> <p>Colores</p> <p>Cordones</p> <p>Cartel de convocatoria del curso</p> | 20’ |
| | <p>Se propone como producto de la participación en el taller la construcción conceptual propia respecto a la identificación temprana de señales que puedan ser relacionadas con problemas o deficiencias en el desarrollo o neurodesarrollo y la propuesta de acciones para intervenir a los niños y las niñas en las que se identifiquen estas señales, desde la pedagogía y la didáctica.</p> | | |

⁸ Se realizan variaciones al ejercicio original como la posibilidad de decorar la escarapela y agregar más información por ejemplo la institución en la cual labora.

Las actividades del taller se enmarcan en las metodologías de participación con el enfoque de la IAP. Se explica de manera general el proceso de construcción de conocimiento a partir del trabajo del Grupo Focal que se propone construir con las asistentes, en el desarrollo de varias sesiones; inicialmente se proyectan cinco sesiones.

Se explica la importancia de utilizar medios que ayuden a recoger la información que se produce como grabadora de audios, fotografías, videos, documentos escritos, con el objetivo de realizar el análisis, sistematización, re alimentación al grupo y reorganización de la misma.

Presentación de las asistentes

20

Continuando con la dinámica se motiva para que cada maestra participante se presente diciendo su nombre, la institución en que labora, se rotan las tarjetas y continúa el ejercicio.

Luego de la presentación se orienta a que identifiquen el color original de la cartulina y busquen las participantes con el mismo color para formar 3 grupos.

| | | | |
|----------------------|---|---|-----|
| Trabajo en subgrupos | Componentes emocionales en el ejercicio docente. Los grupos serán motivados para que mediante conversatorio sus integrantes compartan elementos de su desarrollo como | Escarapelas Pliegos de papel Marcadores | 30' |
|----------------------|---|---|-----|

maestra de preescolar: formación, años de experiencia, además comentar: que es lo que más le gusta de ser maestra. Se debe seleccionar una participante que cumpla la función de relatora que al finalizar la actividad contará al grupo general las observaciones que recogió.

Pegante
Revistas
Papeles de colores
Cinta
Tarjetas con preguntas orientadoras

A continuación, se trabaja el tema de desarrollo infantil. En los grupos ya conformados se invita a reflexionar en las preguntas consignadas en tarjetas:

¿Qué entendemos por desarrollo infantil?

¿Con que tiene que ver el desarrollo infantil desde la escuela?

¿Cuáles indicadores relacionados con indicadores físicos, cognitivos, socioafectivos y lenguaje se observan en la escuela?

La observación como método para hacer seguimiento al desarrollo, saber disciplinar de la maestra de preescolar

Se motiva la utilización de los materiales que están disponibles para elaborar un cartel que servirá de apoyo en la socialización de las respuestas a las preguntas que hiciera cada grupo al finalizar la actividad.

| | | | |
|---------------------------------|---|-------------------|----|
| Socialización – puesta en común | Al finalizar se hace la puesta en común con la socialización por parte de cada grupo de las conclusiones que construyeron, utilizando el cartel que construyeron. | Carteles Cinta | 20 |
|---------------------------------|---|-------------------|----|

| | | |
|--------|---|-----|
| Cierre | <p>Mediante la selección del color de la tarjeta al azar se determina el orden de socialización.</p> <p>Cada grupo expuso las conclusiones apoyados en el cartel.</p> <p>La investigadora-mediadora, toma nota de elementos que identifique en las presentaciones, pide ampliar conceptos, hace preguntas y para ampliar la información utilizara los carteles elaborados por cada grupo, la grabación de la sesión en audio y las fotografías.</p> <p>Preparará el documento que será socializado y analizado en el siguiente encuentro.</p> | 40' |
|--------|---|-----|

Fuente: Elaboración propia.

Segunda sesión de Grupo Focal

Objetivo: Identificar conductas raras, extrañas o anormales que las maestras observan en el aula mediante la observación y escucha activa. Describirlas y reflexionar respecto a la evolución de estos comportamientos con el paso del tiempo.

Tabla 5. Planeación segunda sesión de Grupo Focal

| Actividad | Descripción | Recursos | Tiempo estimado |
|--|--|---|-----------------|
| Apertura y re-alimentación de la información | Saludo inicial. Se brinda la bienvenida a las participantes explicando el objetivo y los momentos que se desarrollan en la sesión. La actividad inicial cumple dos objetivos; motivación y retomar la actividad de cierre de la sesión anterior. Se utiliza la Nube de palabras ⁹ construida con las palabras que las maestras participantes compartieron, en un presentación de power point se expone la herramienta visual y se motiva a las asistentes a opinar respecto al significado de las mismas. | Presentación Video Bean Grabadora Nube de palabras | 15' |
| | Para realimentar los conceptos de desarrollo que fueron propuestos por las maestras participantes en la sesión anterior se realiza la actividad: El tesoro del desarrollo, variación de la dinámica El poso de la realidad ¹⁰ (Vargas y Bustillos, 1990, p. 2.82). Se colocan tarjetas con ideas que fueron recolectadas en la sesión anterior y se explica que cada participante al azar seleccionara una y explicara a que se refiere. | Tarjetas Caja | 15' |

⁹ Herramienta visual que consiste en presentar gráficamente u conjunto de palabras. Se elabora utilizando la página <https://www.nubedepalabras.es/>

¹⁰ Se utiliza la idea de tarjetas con los conceptos que se recogieron para la realimentación, además se decoró una caja para contenerlas. Sin más cambio la dinámica se desarrolla según la propuesta original

Al finalizar, con las ideas que se retomaron de la sesión anterior y las nuevas ideas se realiza la síntesis de las reflexiones más destacadas respecto al desarrollo infantil y las variables que lo influyen.

Se hace énfasis en la implicación de la maestra en el proceso de desarrollo, la observación y escucha activa del comportamiento infantil, como instrumento para hacer seguimiento al desarrollo y como desde el Ministerio de Educación Nacional se avala esta técnica.

| | | | |
|----------------------|---|---|----|
| Trabajo en subgrupos | <p>Estructuración de la propuesta de “caso” para analizar</p> <p>A continuación, se retoman los grupos formados mediante el color de la escarpela que se realizó en la sesión anterior.</p> <p>Mediante la realización de ejercicio “la lluvia de ideas” (Vargas y Bustillos, 1990, p. 2.18), se propone a cada grupo que dialoguen y estructuren la descripción de situaciones en la cual un estudiante actúe de manera “extraña”, “rara” o “anormal”, describan de forma detallada el comportamiento en el aula.</p> <p>Consiguen la descripción en los pliegos de papel.</p> | Papel, Lápices, Marcadores Cinta | 20 |
|----------------------|---|---|----|

| | | | |
|--|--|---|-----|
| | <p>Análisis del “caso”</p> <p>Desarrollando la dinámica “Café del conocimiento” que es una adaptación de la técnica World café¹¹, se dispondrán sobre mesas los “casos” contruidos por los grupos; cada grupo tendrá 15 minutos para leer, analizar y plantear alternativas de acción para los “casos” colocado en la mesa. Pasado el tiempo rotaran a la siguiente mesa. Las opiniones se consignarán en las hojas dispuestas para ello.</p> <p>En el momento de rotar se rifara mediante cartelitos la participación del grupo con una actividad lúdica corta que puede ser cantar, trova, chiste, adivinanza, trabalenguas, imitación,</p> | <p>Cartelitos con actividades Marcadores Hojas de papel Cinta pegante</p> | 50’ |
| <p>Socialización – puesta en común</p> | <p>En plenaria cada grupo leerá y analizará el caso con el que terminó la actividad, destacando las características que consideren más relevantes. A continuación, socializarán las acciones que propusieron para intervenir desde la pedagogía y la didáctica la situación.</p> <p>Las otras participantes podrán realizar preguntas o aportes que consideren pertinentes.</p> | <p>Marcadores Lapiceros Pliegos de papel Cinta Símbolos Grabadora</p> | 60’ |

¹¹https://innovacioneducativa.tec.mx/wp-content/uploads/PDF/aprendizaje_activo4-0/Formato_Definicion_y_caracteristicas_worldcafe.pdf

Al finalizar se preguntará que piensan que pasará con estos comportamientos si son o no intervenidos.

Para motivar la participación a cada grupo de maestras se les entregó tres símbolos: manos con dedo índice hacia arriba, hacia abajo o con el pulgar levantado

1. Dar una opinión a favor
2. Dar una opinión en contra
3. Hacer una propuesta

Al momento de la exposición por parte de uno de los grupos los demás participarán con el símbolo que consideren pertinente, cada grupo debe agotar los tres símbolos.

| | | | |
|--------|--|----------------------------------|-----|
| Cierre | <p>La investigadora-mediadora, toma nota de ideas que identifique en las presentaciones, pide ampliar conceptos, hace preguntas y para ampliar la información utiliza los carteles elaborados por cada grupo, la grabación de la sesión en audio y las fotografías.</p> <p>Preparará el documento que será socializado y analizado en el siguiente encuentro.</p> <p>Se retoma la utilización de los símbolos para evaluar la sesión, pidiendo al azar dar una opinión de la sesión, según los criterios siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dedo arriba, opinión a favor 2. Dedo abajo, opinión en contra | <p>Carteles</p> <p>Grabadora</p> | 15` |
|--------|--|----------------------------------|-----|

3. Dedo pulgar arriba, propuesta

Fuente: Elaboración propia.

Tercera sesión del Grupo Focal

Objetivos:

Categorización de las conductas que se consideran extrañas, raras o anormales en los estudiantes que se pueden relacionar con dificultades en el desarrollo.

Continuar la reflexión y construcción de la identificación de conductas raras, extrañas o anormales que son identificadas por las maestras. Continuar con las descripciones de las observaciones y proponer acciones que se realizan o podrían realizarse al observar las conductas.

Tabla 6. Planeación segunda sesión de Grupo Focal

| Actividad | Descripción | Recursos | Tiempo estimado |
|--|---|--|------------------------|
| Apertura y re-alimentación de la información | Saludo inicial. Explicación de los objetivos y los momentos que se desarrollarán en la sesión. Actividad inicial de motivación y realimentación de la sesión anterior así, en el momento de llegar se entrega un bajalengua o palito de helado, en el cual las participantes escriben su nombre, se explica que será | Bajalengua o palitos de helado Marcadores de punta fina | 15' |

utilizado en una actividad posterior. Se recogen y reservan.

| | | |
|---|--|------------|
| <p>A continuación, se socializan los conceptos recogidos durante la sesión anterior utilizando una presentación. Algunos elementos analizados fueron: la observación y escucha activa y documentación que hace el maestro como instrumento válido de identificación de situaciones, la clasificación de conductas dentro de las categorías extrañas, raras o anormales, las acciones a nivel institucional y dentro del aula que propusieron las maestras a realizar con los niños en los que se identifican las conductas descritas. Para hacer preguntas o ampliar algún concepto se utiliza la técnica “palitos con nombre”¹² seleccionando al azar un palito con el nombre de la maestra participante.</p> | <p>Nombres escritos en los palitos Presentación Video Bean Grabadora</p> | <p>20’</p> |
|---|--|------------|

¹² Palitos con nombre es una técnica que se proponen desde la Evaluación Formativa para motivar la participación de todos los estudiantes, es utilizada en esta ocasión con el ajuste para el grupo de maestras participantes.

http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/estrategias_gestion_de_aula_trans.pdf

| | | | |
|---------------------------------|--|---|----|
| Trabajo en subgrupos | <p>Estructuración de la propuesta de “caso” para analizar: utilizando los palitos con nombres se divide el grupo en cuatro subgrupos.</p> <p>Con el desarrollo de la dinámica “lluvia de tarjetas” (Vargas y Bustillos, 1990, p. 220) se motiva a las participantes a escribir en cada tarjeta las conductas que observen en sus estudiantes y consideren “extrañas”, “raras” o “anormales”. A continuación el grupo las analizará y organizarán según características comunes, formando categorías.</p> | <p>Papel, Lápices, Marcadores Cinta Tarjetas Pliegos de papel</p> | 25 |
| Socialización – puesta en común | <p>Mediante exposición los subgrupos socializan las categorías que construyeron y las conductas que las componen.</p> <p>Al finalizar se propone la construcción grupal de las categorías, incluyendo la información en común de los grupos y procurando hacer categorías en las cuales se puedan ubicar todos los comportamientos similares.</p> <p>A manera de cierre se motiva la reflexión respecto a lo que las participantes imaginan que pasará con estos comportamientos si son o no intervenidos, se realiza el ejercicio</p> | <p>Tarjetas Pegamento Marcadores Pliegos de papel</p> | 60 |

“llamada desde el futuro”, adaptando el mensaje al objetivo de la reflexión: la compañera que llama informa que pasó con los estudiantes en que las maestras observaron esas señales y no fueron intervenidos (Universidad de La Laguna, 2017, p. 61).

| | | |
|--------|--|----|
| | <p>La investigadora-mediadora, toma nota de iniciativas que identifique en las presentaciones, pide ampliar conceptos, hace preguntas y para ampliar la información utiliza los carteles elaborados por cada grupo, la grabación de la sesión en audio y las fotografías. Preparará el documento que será socializado y analizado en el siguiente encuentro.</p> | 15 |
| Cierre | <p>Para el cierre de la sesión se trabaja la adaptación del ejercicio “comprando habilidades”, pidiendo a las participantes que expresen qué elementos comprarían para enriquecer el taller y que le quitarían al taller para vender (Universidad de La Laguna, 2017, p. 61).</p> | |

Cuarta sesión de Grupo Focal

Objetivo: Precisar acciones y procedimientos que se implementan o se pueden implementar desde la escuela para atender a las niñas y los niños en los cuales se identifican conductas “raras”, “extrañas” o “anormales”.

Tabla 7. Planeación cuarta sesión de Grupo Focal

| Actividad | Descripción | Recursos | Tiempo estimado |
|--|--|---|-----------------|
| Apertura y re-alimentación de la información | Saludo inicial. Explicación del objetivo y los momentos que se desarrollarán en la sesión. | Documento con la sistematización de la sesión anterior. | 15' |
| | Se lee el documento que se preparó con la sistematización de la sesión anterior y se coloca en discusión. A continuación se desarrolla la dinámica “esto me recuerda” (Vargas y Bustillos, 1990, p. 1.40), para iniciar se utiliza la palabra “estudiantes”. | Grabadora | |
| | El ejercicio anterior es la apertura para motivar a las maestras a recordar un “caso” difícil (niño o niña en el que se identifican conductas raras, extrañas o anormales), que le llamó la atención en los últimos años de su labor docente, describir características relacionadas con grupo familiar, signos y señales en las dimensiones física, socioemocional, cognitiva y otras que | Hojas de papel Lapiceros Marcadores | 60' |

considere importante incluir. También describir las acciones que desarrolló con el estudiante, si recibió apoyo o hizo equipo con otro profesional y los logros obtenidos con las intervenciones.

Para finalizar se solicita pensar y consignar la respuesta a la premisa: “Ahora mirando ese caso en retrospectiva ¿qué otro aporte podría hacer frente a la atención que hizo al estudiante?”.

Socialización de la actividad al grupo. De manera voluntaria se presentan las reflexiones.

| | | | |
|----------------------|---|--|-----|
| Trabajo en subgrupos | <p>Se divide el grupo en subgrupos ubicando las participantes en tres mesas dispuestas para el taller. Cada grupo después de haber escuchado y comentado los “casos” y acciones que realizaron construirán una representación gráfica respecto a las acciones que se hacen en la actualidad o se podrían realizar en el proceso de atención desde la escuela a los niños y niñas en los que se identifiquen conductas raras, extrañas o anormales.</p> <p>Se puede pensar este trabajo como si fueran pasos o etapas que se siguen o se podría seguir en el momento de identificación, atención, acompañamiento a un estudiante que se considere presente esas conductas.</p> | <p>Lápices, Marcadores Cinta Pliegos de papel Revistas Tijeras Pegamento</p> | 30' |
|----------------------|---|--|-----|

Estos pasos pueden incluir acciones que se realizan con otros profesionales o entidades.

| | | | |
|---------------------------------------|--|-------------------------------|-----|
| Socialización – puesta en común | Se permite a los grupos exponer el cartel que elaboraron. Se irán identificando los puntos en común que tienen las exposiciones para al final retomarlos y colocarlos en discusión. | Carteles con representaciones | 30' |
| Cierre | La investigadora-mediadora, toma nota de aspectos que identifique en las presentaciones, pide ampliar conceptos, hace preguntas y para ampliar la información utilizara los carteles elaborados por cada grupo, la grabación de la sesión en audio y las fotografías. Preparará el documento que será socializado y analizado en el siguiente encuentro. Se desarrolla a mera de cierre la dinámica “La carita sorpresa” ¹³ | Caritas sorpresa Bolsa | 15' |

Fuente: Elaboración propia.

Quinta sesión de Grupo Focal

Objetivo: Reflexionar en torno a las maneras en que se designan las conductas que se observan en los niños y las niñas, las implicaciones para el desarrollo que esa

¹³ La carita sorpresa, ejercicio de diseño propio que consiste en imprimir tres emoticones: carita feliz, que representa opiniones favorables respecto a la sesión realizada; carita triste, opiniones desfavorables y carita pensativa, sugerencias para la próxima sesión; se colocan en una bolsa, cada participante debe sacar uno y expresar su opinión.

designación representa y la utilización de términos de otras disciplinas como la psicología y médica.

Tabla 8. Planeación quinta sesión de Grupo Focal

| Actividad | Descripción | Recursos | Tiempo estimado |
|--|---|---|------------------------|
| Apertura y re-alimentación de la información | Saludo inicial. Se desarrolla la dinámica “Si, y además” ¹⁴ se forma un círculo con las asistentes, se motiva la participación de una asistente para que piense y diga una reflexión que haya realizado con respecto a los temas generados en el desarrollo de las sesiones. La siguiente asistente dirá “si, y además... y comentará también la reflexión que realizó, así se van escuchando todas las opiniones. | Carteles de la sesión anterior | 20’ |
| | Se retoman elementos de la sesión anterior los cuales se socializan mediante la exposición de los carteles y la sistematización de las exposiciones, se motiva a participar pensando que elementos agregarían a las acciones propuestas en la sesión anterior. | Documento con la sistematización de la sesión anterior. | 20’ |
| Trabajo individual | Se toman de las grabaciones de las sesiones anteriores calificativos que las maestras utilizaron en los talleres pasados al referirse a las situaciones de los estudiantes y | Relato Resaltadores | 15’ |

¹⁴ Dinámica de diseño propio

aquellos que con frecuencia se escuchan que utilizan las familias para referirse a las docentes.

Después de la lectura se realizará la socialización en la cual se preguntará por las palabras que identificaron, sentimientos, emociones que les producen y que creen que producen en los otros. Además de proponer maneras positivas de referirse a los estudiantes y ejemplificar.

| | | | |
|----------------------|---|--|-----|
| Trabajo en subgrupos | <p>Se invita a formar cuatro grupos en los cuales se analizarán algunas designaciones que son utilizadas por las maestras y maestros para nombrar la conducta infantil y las cuales pertenecen a descripciones patológicas propuestas desde otras disciplinas como la psicológica, médica, psiquiátrica, entre otras.</p> <p>Se reparte a cada grupo hojas con nombres de patologías y neuropatologías impresos (Trastorno negativista desafiante, Definid cognitivo, bipolaridad, Trastorno por Déficit de Atención, hiperactividad, autismo, depresión, Discapacidad intelectual, trastorno del lenguaje). También se entrega una bolsa con los síntomas que se relacionan con las patologías abordadas. El grupo debe leer la patología, los síntomas y asociarlos, pegar en la hoja aquellos que consideren correspondan.</p> | <p>Impresiones en hojas de los nombres de las patologías Síntomas recortados dispuestos en las bolsas</p> <p>Pegamento</p> | 40' |
|----------------------|---|--|-----|

| | | | |
|---------------------------------------|--|-----------|----|
| Socialización – puesta en común | Cada grupo socializará sus composiciones y explicará las relaciones que hicieron, se motiva la reflexión en torno a: ¿Contamos los maestros y maestras con suficiente conocimiento para hacer esta clasificación? ¿Son acertadas las clasificaciones que hacemos y que manifestamos al designar una conducta utilizando una designación clínica? ¿De qué otra manera podríamos expresar las conductas que vemos en los niños y que relacionamos con posibles señales de patología o neuropatología? Se motivan las opiniones de todas las asistentes | Grabadora | 40 |
|---------------------------------------|--|-----------|----|

| | | | |
|--------|--|--------|-----|
| Cierre | La investigadora-mediadora, toma nota de aspectos que identifique en las opiniones, pide ampliar conceptos. Con la grabación de la sesión en audio y las fotografías preparará el documento que será socializado y analizado en el siguiente encuentro. Se desarrolla a mera de cierre el ejercicio con la adaptación de la dinámica “La barita mágica” así, se motiva que las participantes utilicen la barita mágica que convierte los deseos en realidad. Vamos a pedir un deseo para nosotras maestras que tenga relación con las reflexiones que hemos realizado durante la sesión (Universidad de La Laguna, 2017, p. 61) | Barita | 15’ |
|--------|--|--------|-----|

Fuente: Elaboración propia.

Sexta sesión de Grupo Focal

Objetivo: Continuar la reflexión respecto al desarrollo como proceso que necesita ser acompañado y estimulado, la implicación e influencia positiva o negativa que tiene la mirada y acciones del maestro en las interacciones con los niños y las niñas.

Tabla 9. Planeación sexta sesión de Grupo Focal

| Actividad | Descripción | Recursos | Tiempo estimado |
|--|--|---|------------------------|
| Apertura y re-alimentación de la información | Inicia la jornada motivando a las participantes a realizar el ejercicio “Regalo desde mi corazón”, cada participante escribirá su nombre y pensará en características positivas que le gustan de sí misma, pueden ser del componente físico, cognitivo, relacional, de su práctica profesional, a continuación se explica que las características positivas que identificaron son como caricias que quiero darle a mi ser, para reconocermé valiosa y amada, se motiva a organizar estas características utilizando las letras que componen el nombre para formar un acróstico. Cada una presentará su acróstico al grupo. | Marcadores Cartulinas pequeñas | 20’ |
| | Se retoman elementos de la sesión anterior respecto a algunas reflexiones relacionadas con la descripción que hacen las maestras de la conducta infantil que se relaciona con signos de dificultades, en la cual se enfatiza en comunicar de manera detallada las observaciones que se hacen, permitiendo al interlocutor construir su propia idea de la situación. | Documento con la sistematización de la sesión anterior. | 30’ |

| | | | |
|---------------------------------|---|--|-----|
| Trabajo individual | <p>Se desarrolla la dinámica “Imaginería maestra”¹⁵ se invita al grupo a cerrar los ojos, respirar profundo. Se motiva a que cada una piense en los niños y niñas que atiende, qué sentimientos experimenta cuando los ve llegar a la escuela, cuando hacen las actividades que se les proponen y alcanzan los logros académicos y sociales. En las caritas sonrientes, los abrazos y los deseos que tiene para ellos en el futuro. Para finalizar se invita a que precisen una representación que puedan hacer de lo que imaginaron. De nuevo se repite la respiración y se termina el ejercicio. A continuación, se invita a construir el modelo que se imaginaron utilizando el material disponible. Al finalizar se presentará al grupo.</p> | <p>Grabadora Música Cartulina Pegamento Papeles de colores Tapas Revistas Cintas de colores Cajas Marcadores Otros</p> | 30’ |
| Socialización – puesta en común | <p>Cada maestra participante expondrá el trabajo que realizó, explicando los elementos que usó y que representa la composición. Se invita a reflexionar respecto al desarrollo como proceso que necesita ser acompañado y estimulado</p> | Grabadora | 40 |
| Cierre | <p>La investigadora-mediadora, toma nota de aspectos que identifique en las opiniones, pide ampliar conceptos. Con la grabación de</p> | | 15’ |

¹⁵ Dinámica de elaboración propia.

la sesión en audio y las fotografías
sistematizará la información.

Se hace el cierre de la sesión y el cierre
parcial del trabajo del grupo focal,
retomando las reflexiones que se
consideraron relevantes de cada sesión.

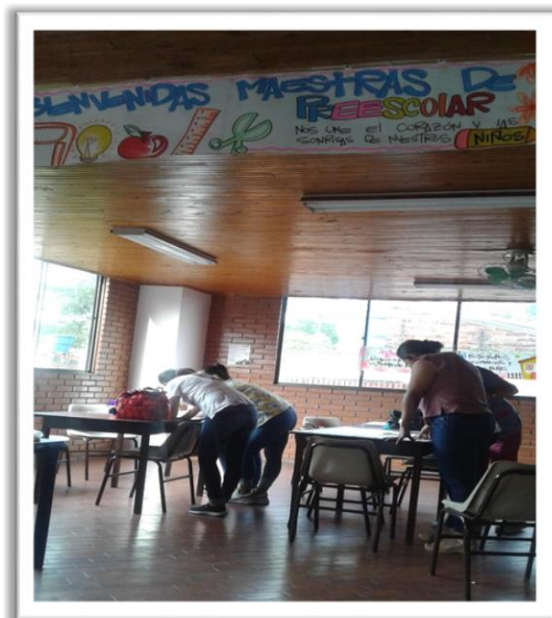
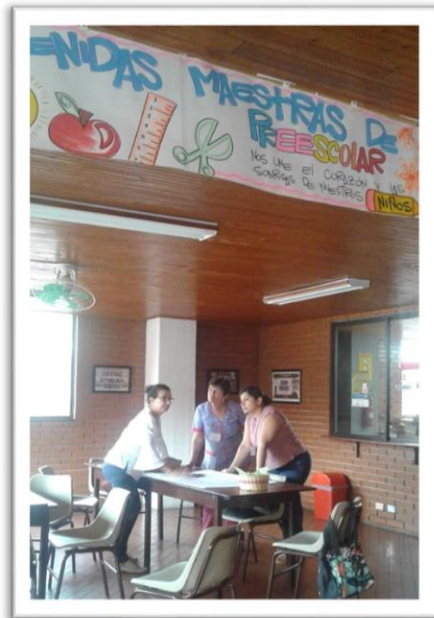
Fuente: Elaboración propia.

Anexo 1. Desarrollo de los talleres en el Grupo Focal

Sesión 1. Grupo focal



Foto1: Maestras de transición e investigadora en sesión de grupo focal.



Fotos 2 y 3: Trabajo grupal sesión 1 grupo focal.

Sesión 2. Grupo Focal



Imagen 1: Nube de palabras



Fotos 4 y 5 Fotografías segunda sesión trabajo grupal

Sesión 3. Grupo Focal



Foto: 6 ejercicio de construcción grupal



Imagen 2: Palitos con nombres

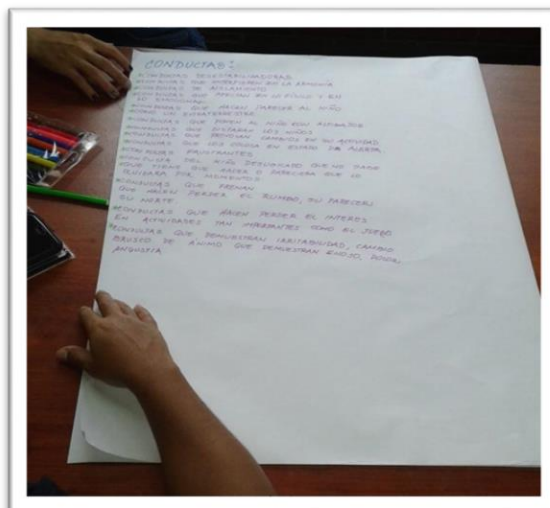
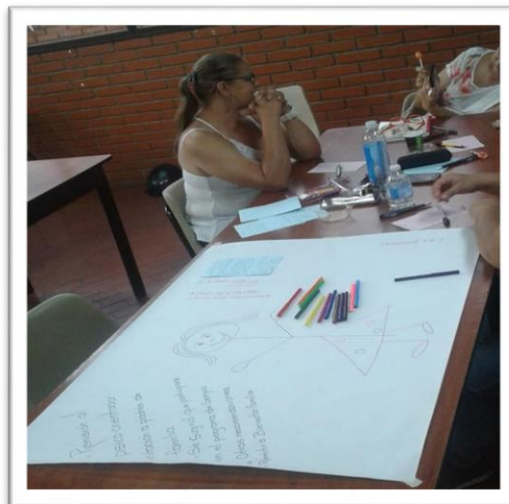


Imagen 3: Preparando la lista de conductas

Sesión 4. Grupo Focal

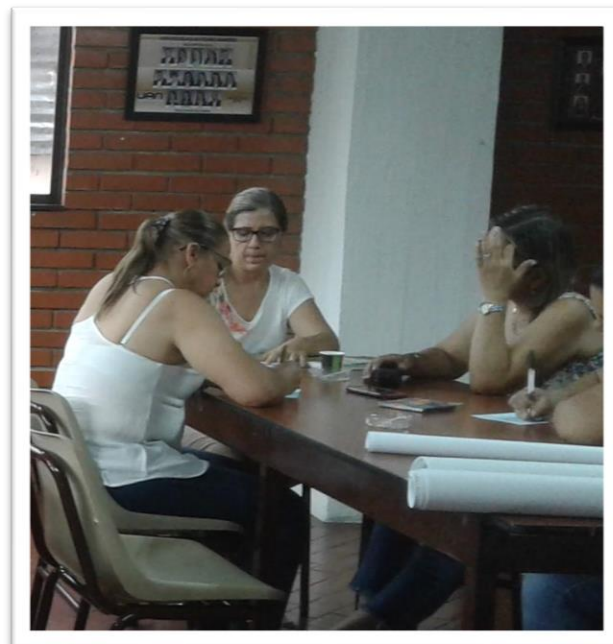


Fotos 7, 8 y 9 Listado de Estrategias

Sesión 5. Grupo Focal



Fotos: 10, 11 y 12 designación de los estudiantes y sus conductas



Sesión 6. Cierre Grupo Focal



Fotos: 13, 14 y 15 Realimentación final



Anexo 2. Cuento de tienda

En la mañana dos niños están peleando en el patio al recreo, al llamarle la atención la profesora, uno cuenta que el otro lo ha hecho caer y se ha golpeado contra el suelo. La maestra llama al primero y le dice en tono enojado y fuerte, exagerando los gestos al vocalizar las palabras: “vea **angelito** es que usted no tiene ojos para ver que su compañerito viene y no hacerlo caer, cuantas veces le tengo que decir **muchachito** que respete a sus compañeros, voy a llamar a su mamá porque ya no me lo aguanto más, **me tiene CANSADA**”, el niño se da la vuelta y no presta atención a la maestra.

En esas se encuentra a otra profesora que al verla disgustada le pregunta que le pasa: ella dice que tiene mucha rabia porque ha regañado a un niño que hizo caer a otro y ese **peladito** tan grosero cuando ella lo regañó se fue y no le prestó atención. La otra maestra la invita a que se llame y llame a la mamá para que le coloque la queja de la grosería de ese **chinito**, escriba en el Observador del estudiante y la mamá le firme.

Al día siguiente se encuentran en una tienda doña María y la señora Helena. María trae el ceño fruncido se puede advertir que viene muy disgustada, además está hablando entre dientes y moviendo con cierta brusquedad sus manos, no se entiende nada de lo que dice; su amiga Pastora al verla tan disgustada le pregunta por la razón que le provoca estar así de enojada. María cuenta su amiga la siguiente situación:

Hoy me situaron del colegio de Marco Andrés, la profesora me mandó una nota en la cual me decía que debía ir a hablar con ella de un asunto con el niño; al llegar la profesora estaba muy brava y me contó que ese **peladito**, señalando al hijo mío le había metido zancadilla a un **chinito** que se había caído y que además al llamarle la atención el **culicagado** le había alzado los hombros y sacado la lengua. Ella me dijo que era una falta

de respeto que él le levante los hombros a ella y que además le saque la lengua, que en todo el salón ya con él había varias **joyitas** que como no se los aguantan en la casa entonces los mandaban para la escuela, que ella estaba volviéndose loca con ese grupo y que además ya hasta **pandilleros** eran porque se habían juntado varios y habían formado una pandilla.

La amiga al escuchar la historia para tranquilizarla le dijo:

Mija si usted se va a poner a pararle bolas a todas las cosas que dicen esas **viejas** de las profesoras entonces la que se va a enloquecer es usted, ya todos sabemos que allá **MOLESTAN mucho**, piden y piden cosas, molestan por todo, que, si usted llega tarde, que el uniforme, que la lonchera, que la plata para el aseo, lo mejor que puede hacer es no ponerles cuidado a esas locas que como son **viejas y amargadas** no tienen más que hacer que molestar a los muchachitos y a las mamás. De allá no los pueden echar, se los tienen que aguantar y si se la montan mucho uno va a secretaria de educación y se queja y listo.

Anexo 3. Propuesta

El parche gatuno “Vivir – soñar – compartir” y la actividad de “Incurción en el tejado”,

Cuentos vivos para niñas y niños con-sentidos

Esta iniciativa nace como producto de las sesiones de Grupo focal que se realizaron con las maestras de grado Transición de la ciudad de “Villa Soleada” producto de la reflexión de la práctica y el interés por intervenir desde las estrategias pedagógicas que se desarrolla en el trabajo con las niñas y los niños aquellos componentes del desarrollo identificados que necesitan estimulación.

En esta propuestas se conjugarán componentes de la estimulación integral del desarrollo infantil (físicos, cognitivos, sociales) con los elementos requeridos en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura en la Educación Inicial, mediante la implementación de didácticas que integren el juego, la exploración y las relaciones con pares y adultos con expresiones plásticas como los dibujos, carteles, composiciones; expresiones dramáticas que se relacionan con actuaciones, representaciones, imitación de comportamientos y voces de personajes y musicales concernientes a la manipulación de objetos cotidianos que son productores de sonidos (cotidianofono) que complementen y permitan la participación de los niños, las niñas y adultos en el desarrollo de las historias.

Los niños con-sentidos son las niñas, niños y familia que viven en la ciudad de “Villa Soleada”, Norte del Valle del Cauca, principalmente en comunas donde el acceso a recursos económicos de las familias es limitado, con problemáticas sociales asociadas al tráfico de drogas, pandillas y violencia en muchas manifestaciones, de las cuales ellas y

ellos no son ajenos. Sin embargo, estas niñas y niños con-sentidos conservan en su esencia infantil la visión positiva del mundo, tienen esperanzas y sueños, se conmueven, ríen y lloran al interactuar con elementos de su cotidianidad y son ávidos de construir nuevos conocimientos y relaciones que les permitan continuar disfrutando la vida; para estos soñadores la escuela es valorada como el espacio de fantasías, viajes, relaciones y descubrimientos en el cual con otros soñadores, niñas y niños en las mismas condiciones de carencia económica y abundancia de esperanza, reciben cuidado, compañía y acompañamiento de su compañera de sueños: su maestra, que es “suya” por el cariño que le tienen.

Allí en esas aulas, patios y jardines se estimula el desarrollo integral con la posibilidad de construir lazos de amistad y afecto con otras niñas, niños y adultos (dimensión comunicativa, socioafectiva, ética, espiritual), desanudar y construir conocimientos y desarrollo del pensamiento (dimensión cognitiva, estética, corporal), todo esto con la implementación de estrategias pedagógicas que no sólo aborden temas que son tomados de listas que llegan desde afuera, sino con el desarrollo de estrategias propias, que nazcan del corazón y conocimiento de las maestras y el deseo de continuar acompañando, motivando y estimulando a sus queridos estudiantes para que alcancen a ser todo lo que sus sueños les permitan.

En este marco de emoción y acción nace la siguiente propuesta como una sinergia de voluntades de varias maestras de preescolar de la Ciudad, realizarán una serie de acciones en las cuales se combina la literatura, el juego, la exploración y el arte en sus manifestaciones plásticas y dramáticas, el conocimiento disciplinar y del contexto para dar forma al contenido de la Estrategia, que contendrá:

1. Antes de la visita, sembrando expectativa: Cartel alusivo a la actividad que será enviado a la sede de la institución que se visitará con una semana de anticipación, con el objetivo de utilizarlo para crear expectativa, lectura de imágenes y relación con grafía por parte de los niños. Motivación a las familias que quieran participar en la actividad, acudiendo a la presentación y realizando la actividad que se propone como refuerzo para trabajo en el hogar.

2. Visita al tejado: las maestras participantes visitarán la sede, organizarán el espacio en el cual se va a realizar la actividad ambientándolo con elementos que motiven los aprendizajes y la participación, que pueden estar en el aula de preescolar a visitar o llevados por las maestras (instrumentos musicales, elementos que permitan la caracterización de los participantes, elementos decorativos que se relacionen con la historia, entre otros). La narración de la historia se hará presentando el texto y mostrando el escrito a los asistentes, explicando que esta será una historia en la cual los personajes tomarán otras formas, decisiones y rumbos que todos iremos construyendo a medida que vamos leyendo. Se designará un narrador y las otras maestras representarán los personajes de la historia, caracterizadas según corresponda, desarrollarán diálogos en los cuales invitan a los participantes a completar las escenas, a hacer hipótesis de lo que podría pasar, aconsejar a los personajes, e interactuar con ellos y con la historia. Se enriquece la narración con la inclusión de canciones, versos, extractos de poesía, acompañamiento musical por parte de los asistentes. Al final se propondrá la construcción de otro final, motivando a las niñas y los niños a proponerlo.

3. Después de la visita, continua la aventura: Las maestras de la sede visitada, que también es parte del grupo de maestras organizadoras, dará continuidad a la actividad trabajando el texto con las niñas y los niños, presentando de nuevo el texto original,

invitando a contar de nuevo la historia y articulando la actividad con el plan de aula que desarrolle, procurando la asociación y articulación de los temas contenidos, con los trabajados en la Estrategia.

Algunos ejemplos de la asociación de la actividad de “visita al tejado” con el plan de aula se proponen por ejemplo en la dimensión ética y socioafectiva retomando situaciones de la historia que inviten a la reflexión de los niños y las niñas de temas relacionados, como la identificación de emocionales, la modulación emocional que hacen los personajes identificando las estrategias que usan. En la dimensión física y cognitiva se podría trabajar por ejemplo la secuencia temporal, qué pasó antes, qué pasó después, qué fue primero,... luego...al final.

Para enriquecer los logros de la implementación de la estrategia se retoma la participación de las familias (padres o acudientes), invitándolos a retomar en casa la historia, recordar los personajes, las situaciones y contarla a otros miembros de la familia, se puede prestar textos del cuento que se tengan en la biblioteca escolar. Las relaciones posibles las propone la maestra teniendo en cuenta las particularidades de sus estudiantes y del trabajo que realiza con ellos.

Presentación de la dinámica de la obra

| Actividad | Desarrollo | Materiales | Tiempo |
|------------------|---|---|---------|
| Ambientación | Se preparara el espacio disponible para la actividad utilizando elementos que se encuentren en la sede a visitar y otros que las maestras organizados lleven | Cintas de colores, Instrumentos musicales - Vestuario Elementos para la escenografía | 2 horas |
| Visita al tejado | Se inicia la obra, el narrador (no es la maestra de la sede que se está visitando) estará caracterizado, saluda a los asistentes y presenta el texto a trabajar, explicando que todos participaran en él. Da la bienvenida a los personajes invitándolos a saludar, como lo haría el personaje que representa. | Texto Amplificador | 1 hora |

| | |
|---|---|
| Inicia la obra con el narrador leyendo y poco a poco da la entrada a personajes que desarrollan los diálogos y motivan las interacciones con los asistentes, mediante la formulación de hipótesis de lo que podría pasar, aconsejando a los personajes, dialogando con ellos, participando de las canciones, tocando los instrumentos, entre otros. | Vestuario Instrumentos Escenografía |
|---|---|

El narrador cierra la obra y a continuación entran los personajes pero esta vez como ya son conocidos por los asistentes son las maestras quienes se presentan para ser reconocidas, la maestra de la sede visitada será reconocida por los asistentes como “su” maestra.

| | | |
|----------------------|---|------------|
| Después de la visita | Se desarrollarán las actividades programadas como complemento a la visita para realizar con los estudiantes y sus familias en el hogar. | 10 minutos |
|----------------------|---|------------|
