

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 ()
		Artículo ()
Relación con el documento : Autor del documento () Sistematizador () Estudiante de doctorado (x) Estudiante de maestría () Otro: Cual:	Otros () 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	Educación y Pedagogía:	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: Imaginarios, Saberes e Intersubjetividades		Educación y Pedagogía	
		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	
Palabras clave		
Preguntas que guían el proceso de la investigación	¿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	

	<p>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: <i>¿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?</i></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).
<p align="center">4. Identificación y <u>definición</u> de categorías (máximo 500 palabras por cada categoría) Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página</p>	

Desarrollo infantil comprendidos 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).

El desarrollo es integral y que comprende múltiples dimensiones que son igualmente necesarias para todos los individuos; 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)

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 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). (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, todo 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 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 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, 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 y respuesta a la presencia de estos factores. (p. 23)

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. (p. 23)

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. (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, esta 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, 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 pedagógica 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)					
<p>La escuela y la familia como espacios primarios de desarrollo, socialización y crecimiento de cada niño o 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 familiar 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.</p> <p>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. 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.</p>					
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					

**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, in-cisiones 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 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 difícil decisión de dar por terminada la investigación y escribir un informe final. (p. 57)

Para este se tomaron 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 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

Respecto al 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. (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)

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, Dimensión Emocional, Dimensión Cognitiva, Dimensión Ético-Moral, Dimensión Volitiva, Dimensión Familiar. (p. 100)

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

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 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)

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)

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. (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)

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. 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)**

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. Bronfenbrenner. *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 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-Ruiz, 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/siempreidae/107746	
Mesa, R. J., y Páez, M. R. (2016). <i>Familia, Escuela y Desarrollo Humano</i> . Bogotá: Universidad de la Sabana, CLACSO.	
Ministerio de Educación Nacional. (2017). <i>Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial</i> . Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional.	
Ministerio de Educación Nacional, M. (2014). <i>Documento No. 25. Seguimiento al desarrollo integral de los niños y las niñas en educación inicial</i> . Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.	
Ministerio de Educación Nacional. (2014). <i>Series de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Documento No. 20</i> . 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). <i>La literatura en la educación inicial</i> . https://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-341880_archivo_pdf_doc_23.pdf https://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-341880_archivo_pdf_doc_23.pdf
Ministerio de Educación Nacional. (2013). <i>Norma técnica para la detección temprana de las alteraciones de crecimiento y desarrollo en el menor de 10 años</i> . 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). <i>Minsalud</i> . https://www.minsalud.gov.co/salud/publica/PI/Paginas/Lineamientos.aspx	
Ministerio de Salud y Protección Social y Colciencias (2014). <i>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</i> . https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/IETS/GPC-EPOC-completa.pdf	
Montañés, M. (2009). <i>Metodología y técnica participativa. Teoría y práctica de una</i>	

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*.

Comentado [U1]: En los capítulos de libro no se cita al editor del libro sino al autor del capítulo (Vasco, 2014), y después, en la bibliografía final, va también primero el apellido del autor, después las iniciales, el año y el título, y luego 'En', se escribe el editor con las iniciales primero y después el apellido, etc.

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.