



Reflexiones en torno a la investigación sobre el desarrollo de la lengua materna en la primera infancia y su incidencia en los procesos de formación de maestros en la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)¹

1 Grupo de investigación Comunicación y Lenguaje del Proyecto Curricular de la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. CIUP. Durante las primeras tres investigaciones participaron del proceso las docentes María Ivoneth Lozano, Zulma Patricia Zuluaga y Consuelo López.

Claudia Marcela Rincón Wilches
Martha Leonor Sierra Ávila

Claudia Marcela Rincón Wilches²
Martha Leonor Sierra Ávila³

- 2 Profesora Universidad Pedagógica Nacional de Colombia; Magister en Estructuras y Procesos de Aprendizaje de la Universidad Externado de Colombia; claudmrw@hotmail.com
- 3 Profesora Universidad Pedagógica Nacional de Colombia; Magister en Orientación Educativa de la Universidad Externado de Colombia; marsierraav@yahoo.com

Fecha de recepción: 11 de febrero de 2013 / Fecha de aprobación: 24 de febrero de 2013

Reflexiones en torno a la investigación sobre el desarrollo de la lengua materna en la primera infancia y su incidencia en los procesos de formación de maestros en la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)

Resumen

El presente artículo da cuenta de una serie de reflexiones relacionadas con las prácticas de enseñanza en la primera infancia que potencian el desarrollo de la lengua materna y su incidencia en la formación de maestros, construidas a través del recorrido investigativo del equipo de profesores de Comunicación, Lenguaje e Infancia del Proyecto Curricular de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), desde hace algo más de 10 años, con el apoyo del Centro de Investigaciones de la Universidad (CIUP).

Palabras clave: *Lengua materna, formación docente, infancia, investigación, reflexión- transformación.*

Reflections on research on language development in early childhood and its impact on the processes of teacher training in the National Pedagogical University (Colombia)

Summary

This article reports on a series of thoughts regarding teaching practices in early childhood that enhance the development of language and its impact on teacher training, built over path investigative team communication teachers , Language and Children's Early Childhood Curriculum Project of the National Pedagogical University (Colombia) for more than 10 years, with the support of the Research Center of the University (CIUP).

Keywords: *Native language, teacher training, childhood, research, reflection-transformation.*

Reflexões em torno da investigação sobre o desenvolvimento da língua materna na primeira infância e sua incidência nos processos de formação de maestros na Universidade Pedagógica Nacional (Colombia)

Resumo

Este artigo relata uma série de pensamentos sobre as práticas de ensino na primeira infância que melhoram o desenvolvimento da linguagem e seu impacto na formação de professores, construído ao longo de caminhos de investigação da equipe de professores de comunicação , Idioma e Projeto Criança Curriculum infantil da Universidade Pedagógica Nacional (Colômbia) por mais de 10 anos, com o apoio do Centro de Pesquisa da Universidade (CIUP).

Palavras-chave: *Língua nativa, formação de professores, a infância, a pesquisa, a reflexão-transformação.*

El proceso investigativo en el colectivo Comunicación, Lenguaje e Infancia de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)

El proyecto curricular de educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia) ha tenido en su historia (1978 - 2012) tres reestructuraciones, la última de ellas en el año 2000; es con base en dicho proceso que el grupo de investigación Comunicación, Lenguaje e Infancia, se plantea como horizonte, la articulación entre docencia, investigación y proyección social, en torno al componente disciplinar, que en este caso gira alrededor del campo del lenguaje, del componente pedagógico y didáctico y del componente investigativo.

De esta manera, las investigaciones realizadas por el grupo se consolidan a partir de las preguntas que la práctica pedagógica promueve en los estudiantes y en nosotros, los maestros de maestros, en una relación dialéctica entre teoría y práctica, problematizando la experiencia a través de procesos reflexivos, interpretativos y pedagógicos que contribuyan a la re-significación del saber y a la transformación de las prácticas existentes. De ahí, que la primera investigación tuviese como punto de partida las preguntas y problemas que se planteaban nuestros estudiantes en torno al papel del maestro en el proceso que potencia el desarrollo del lenguaje⁴ y, en particular, de la lengua materna en niños menores de 5 años.

Es así como desde esa dinámica, la investigación empezó a tomar forma en nuestros espacios académicos y lo que en un inicio fue un escenario académico convencional que desarrollaba temáticas preestablecidas consideradas centrales en la formación de maestros, hoy se ha replanteado para asumirse desde las preguntas y problemas que los estudiantes, y nosotros los maestros, a partir de los procesos investigativos, consideramos necesario aprender en torno a cómo potenciar el desarrollo del lenguaje, de la lengua materna en niños menores de 5 años, bien sea porque aparece como una constante en las interacciones comunicativas documentadas por los estudiantes

en su práctica pedagógica (ICBF⁵, DABS⁶), o porque hacen parte de la continuidad de los mismos procesos investigativos que llevan a nuevas preguntas.

De esta manera, el sentido de la formación profesional cambia, los maestros en formación a través de nuestros espacios académicos ubicados curricularmente en el ciclo de fundamentación, se forman no sólo en el componente disciplinar (la comunicación, el lenguaje y la infancia), sino también en el componente investigativo, pedagógico y didáctico. Así, los contenidos se proponen con base en las preguntas que surgen en los procesos investigativos llevados a cabo por el grupo de Comunicación, Lenguaje e Infancia del Proyecto Curricular de Educación Infantil, y sirven de base para pensar y sistematizar las reflexiones de los estudiantes en relación con los trabajos de grado. Se promueve entonces, una articulación entre los espacios académicos, la práctica pedagógica, el trabajo de grado y la investigación.

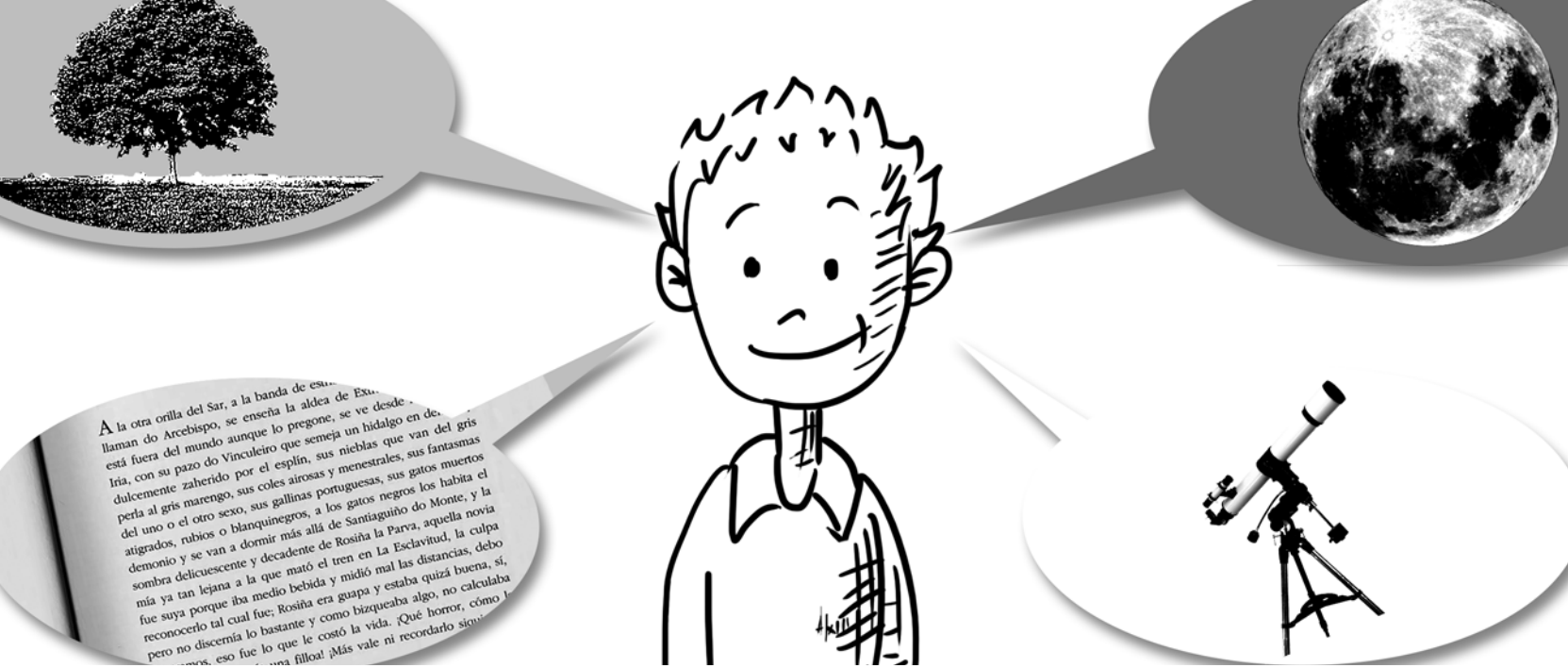
Las reflexiones de orden pedagógico e investigativo sobre el desarrollo de la lengua materna en la primera infancia, se iniciaron con la investigación de carácter etnográfico denominada *Formas de ayuda que emplea el educador infantil para favorecer el desarrollo del lenguaje en su función cognitiva en niños de 3 meses a 5 años*, en el año 2002. Dicha investigación se estructuró desde una perspectiva discursiva, cognitiva y socio-cultural, sustentada principalmente en los planteamientos de Vigotsky, Bruner y Baena, con el propósito central de analizar las interacciones en torno al desarrollo del lenguaje que se establecían en cuatro jardines infantiles del ICBF y del DABS, donde los estudiantes de la Licenciatura de Educación Infantil de la UPN realizaban su práctica pedagógica, y reconocer el papel del educador infantil en la construcción de formas de ayuda⁷ para favorecer el desarrollo del lenguaje en su función cognitiva.

4 Este proceso de investigación asume la perspectiva de lenguaje planteada por Baena (1996) como sistema simbólico que le permite al hombre construir significación a partir de su interacción con el mundo, tanto natural como social. Proceso fundamental a través del cual se comunica, representa el mundo, lo transforma y recrea, siendo la significación el proceso en el que se manifiesta la relación entre lenguaje y pensamiento.

5 Instituto Colombiano de Bienestar Social.

6 Departamento Administrativo de Bienestar Social, hoy Secretaría de Integración Social.

7 Entendidas como las mediaciones que utiliza el adulto para generar procesos de transformación interna a partir de la interacción social, de manera tal que se favorezca la apropiación de una construcción cultural, en este caso, el lenguaje.



A partir de esta investigación se encontró que dichas interacciones no propician procesos que favorezcan la internalización del lenguaje en relación con los usos y los contextos de realización de los diferentes sistemas de signos. No posibilitan un aprendizaje autónomo que promueva la negociación de significados, los conflictos socio-cognitivos, aspectos fundamentales en el desarrollo, el aprendizaje y la enseñanza del lenguaje.

Se reconoció que la participación de las educadoras en los procesos de desarrollo y aprendizaje del lenguaje en la primera infancia se enmarca dentro del sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje planteado por Bruner (1995), encontrando que sus acciones se asemejan a las acciones espontáneas de padres y demás ayudas socioculturales que participan en la socialización del niño y no son resultado de procesos pedagógicos, intencionales y sistemáticos. Así, la mayor parte de los enunciados de la educadora están referidos a la nominación de lugares y objetos, al aprendizaje de convenciones sociales, a la interiorización de normas a partir del acompañamiento de actividades cotidianas como la comida y el sueño.

A su vez se encontró que para la construcción de formas de ayuda, desde una perspectiva discursiva, cognitiva y sociocultural, es indispensable generar espacios en los que el educador reflexione sobre su propia práctica, de manera que objetive la forma como favorece el desarrollo del lenguaje y orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna, por ello, surge en el 2004 el segundo momento del proceso investigativo, denominado: “Construcción de una propuesta di-

dáctica para favorecer el desarrollo del lenguaje en su función cognitiva en niños de 3 meses a 5 años”.

Esta investigación, con base en las conclusiones del proceso anterior, buscó reflexionar conjuntamente, investigadoras y educadoras, sobre la forma como estas últimas orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje de diferentes sistemas de signos; en particular, el sistema de la lengua, y con ello, analizar sus concepciones en torno al lenguaje, la lengua y la didáctica⁸. Con base en lo anterior, se estructuró una propuesta que favoreciera el desarrollo del lenguaje en su función cognitiva y se analizaron las configuraciones didácticas⁹ desarrolladas por las educadoras.

De esta manera, se inició un trabajo con las educadoras desde la perspectiva de la investigación-acción, a través de un proceso de acompañamiento que, basado en la reciprocidad y el respeto por el saber del otro, promoviera la re-

8 Asumida en este proceso investigativo como campo de acción, reflexión y re-contextualización de saberes pedagógicos y disciplinares. En este sentido, la mirada está dirigida no sólo al qué y al cómo, sino hacia el por qué y el para qué, concediéndole una especial importancia al “saber” como una construcción social que se da intencionalmente en un contexto cultural particular. La pregunta por el cómo y el qué, entonces, se re-significa en una constante reflexión sobre la práctica.

9 Entendidas como la manera particular como el docente favorece los procesos de construcción de conocimiento. En este sentido, los tipos de preguntas dan cuenta de ella, los procesos interactivos, cognitivos y metacognitivos que se proponen, y las rupturas con los saberes cotidianos, como lo afirma Litwin (1997).

“ Mirarse a través de otro es recobrar el asombro, es observar lo significativo sin que parezcan actos rutinarios. Pero mirar al otro para comprender la propia práctica, no significa mirarlo a sus espaldas”

flexión, la re-conceptualización y la construcción colectiva de conocimiento a partir del conflicto socio-cognitivo y el trabajo cooperativo.

En este sentido, el acompañamiento es entendido como una construcción conjunta de criterios pedagógicos y didácticos entre educadoras e investigadoras, para asumir *in situ* una tarea o acción educativa que implica procesos de planeación, ejecución, evaluación y análisis conjunto, con miras a favorecer la confrontación entre teoría y práctica y la comprensión crítica sobre el para qué y el por qué de sus acciones.

Se orientó a través de tres estrategias: *Leyéndome a mí misma y leyendo a otras*; *Construyendo juntas* y *Construyendo autónomamente*. Si bien, estas estrategias surgieron en el marco de esta segunda investigación, se han contemplado, de manera directa o indirecta, en las siguientes y están presentes en los procesos de formación con las estudiantes de la licenciatura.

La estrategia *Leyéndome a mí misma y leyendo a otras* se orienta hacia la reflexión sobre la propia práctica y la de los demás, como una herramienta fundamental para favorecer procesos de transformación pedagógica. El mirarse a sí mismo y dejarse mirar por los demás, brinda la posibilidad de examinar y cuestionar la decisión sobre las propias acciones y las de otros, de manera particular, aquellas empleadas para desarrollar el lenguaje, y así, evidenciar las concepciones y teorías que les subyacen.

Esta estrategia da cabida al intercambio de voces y experiencias, donde los relatos individuales sobre los caminos recorridos hacia la profesión de educadoras, se colectivizan para dar paso a comprensiones de cómo estas experiencias han marcado sus maneras de ser y actuar como docentes, y cómo han influido en la construcción de las concepciones acerca del contexto, la educación, la cultura, el lenguaje, la infancia, el aprendizaje, la enseñanza y el rol de educador, entre otros, que subyacen y orientan sus prácticas como educadoras infantiles.

De igual forma, leer al otro no para juzgarlo, sino para encontrar en él aquellos puntos de convergencia o divergencia con la propia práctica, es una forma de mirarse a sí mismo, ya que en una especie de monólogo silencioso, viéndose reflejado en el otro, a manera de espejo, se libera de la necesidad de justificar su actuar, haciéndose consciente de su sentido y acercándose a comprenderlo.

Mirarse a través de otro es recobrar el asombro, es observar lo significativo sin que parezcan actos rutinarios. Pero mirar al otro para comprender la propia práctica, no significa mirarlo a sus espaldas, sino que implica la apertura a un diálogo permanente, de manera que el análisis sea a la vez una forma de ser su espejo. Leerse en el otro y dejarse leer, es también una forma de romper el mito de la privacidad del aula, para hacer de ella un escenario de interlocución crítica entre pares colaborativos. Así, leerse a través del otro es eminentemente un ejercicio crítico reflexivo en el que se van construyendo criterios para analizar y valorar la acción propia y la del otro.

Durante esta estrategia, se buscó en el momento de planeación que las maestras prepararan desde sus saberes previos, una actividad pedagógica para favorecer el desarrollo del lenguaje, la cual fue registrada y analizada. El desarrollo de la actividad fue realizada por la maestra. El análisis conjunto se efectuó inicialmente entre el equipo investigador para establecer categorías de reflexión y, posteriormente, entre investigadoras-maestras, con miras a generar una confrontación entre teoría y práctica a partir del análisis de la configuración didáctica que caracteriza la práctica pedagógica de las maestras.

La estrategia *Construyendo juntas* se desarrolló a partir de la planeación conjunta de una secuencia didáctica¹⁰, entre investigadoras y maestras, realizada posteriormente de manera au-

10 Según Camps, ésta es entendida como pequeños ciclos de enseñanza y de aprendizaje, orientados hacia un propósito o finalidad particular, relacionada con un saber específico, en nuestro caso, la construcción de significación a través del lenguaje.

tónoma por la maestra y, finalmente, convertida en objeto de reflexión con las investigadoras y demás maestras del equipo.

Se resalta que el análisis conjunto favoreció la explicitación de las concepciones disciplinares de las maestras en relación con el lenguaje, y las concepciones pedagógicas que subyacen en la forma de enseñar; a su vez, permitió la confrontación con los elementos teóricos trabajados en la fase de fundamentación. Lo anterior, condujo a la comprensión crítica sobre el para qué y el por qué de sus acciones.

Así, la actividad grupal sobre puntos de vista diferentes, se traduce en un conflicto socio-cognitivo que desequilibra los esquemas mentales de los diferentes sujetos y del sujeto en sí, forzándolos a realizar reestructuraciones intelectuales que producen un progreso intelectual y una construcción conjunta de saber (Coll, 2000). Un factor fundamental fue la dinámica reflexiva y meta-cognitiva, promovida entre las educadoras y las investigadoras, sobre lo que decían y finalmente hacían, evidenciando contradicciones, logros, avances y concepciones, como parte constitutiva del proceso de aprendizaje que implicó la construcción de la propuesta didáctica.

La estrategia *Construyendo autónomamente*, tuvo como propósito que las maestras estructuraran y desarrollaran una secuencia didáctica de forma autónoma, de manera que se evidenciaran los aprendizajes construidos durante todo el proceso de acompañamiento. En este sentido, se planteó que el cuestionamiento por las propias prácticas y concepciones debe surgir del mismo sujeto y no del exterior. Es decir, que el interés por reflexionar y transformar lo que se piensa, se dice y se hace, es más significativo si surge de una motivación interna y no como resultado del cuestionamiento de un otro externo, pues si no se asume la pregunta como propia, se considerará que los esfuerzos son del “otro”.

Esto lleva a pensar que si se habla de un interés por cualificar el trabajo pedagógico, de manera particular en relación con el lenguaje, este interés debe surgir del análisis de la propia práctica, en la medida en que lo que suceda al interior del aula sea leído como problema. Lo anterior, implica a su vez considerar que algo es un problema dependiendo de la perspectiva que se observe. De acuerdo con Jurado:

“Interpretar supone pensar desde la interrogación y la incertidumbre [...] y este acto converge así mismo en la capacidad – disposición para la observación [...] la observación crítica, la que sólo es posible en un proceso de desdoblamiento continuo, en la que transitoriamente dejo de ser un yo empírico, para mirar como miraría un sujeto epistémico, un sujeto otro que traza conjeturas frente a una determinada situación problemática” (1998, p. 69).

En coherencia con lo anterior, el proceso de acompañamiento durante la investigación buscó proporcionar un andamiaje¹¹ en el que inicialmente las investigadoras, o un par más capaz del grupo, brindaran constantemente un apoyo al proceso de planeación, desarrollo, análisis e interpretación de las actividades pedagógicas, el cual, posteriormente, disminuyera de manera gradual para propiciar que las educadoras, a partir de estas experiencias, lograran cada vez un mayor nivel de autonomía.

De esta manera, el acompañamiento se constituyó en sí mismo como un sistema de apoyo, en la medida en que su organización promovió el andamiaje, dado que la situación de interacción se desarrolló colaborativamente, teniendo las investigadoras, inicialmente, un mayor control sobre ella, pero delegándolo gradualmente sobre las educadoras, lo cual se evidencia en el aumento del nivel de participación de éstas, tanto dentro de cada encuentro de reflexión, como en el transcurrir de las acciones del proceso.

Así mismo, el andamiaje se evidenció en tanto que la dinámica del desarrollo de los encuentros promovió la negociación de significados en contextos comunicativos de carácter bidireccional, en donde los aportes de las investigadoras eran contingentes a las intervenciones de las educadoras.

Los procesos de acompañamiento desarrollados al promover constantes espacios de interacción, permitieron reconocer que en la medida en que las educadoras se sienten escuchadas y valoradas desde su realidad, se genera un clima de confianza que facilita la exposición libre de ideas, la autocrítica

¹¹ Concepto tomado de Bruner referido al proceso de enseñanza que facilita el aprendizaje a través de pequeños pasos comprensibles, hacia la consecución de una meta, apoyados progresivamente por un adulto o un par más capaz.

“ Los niños construyen significados en la interrelación entre las palabras, las cosas y las acciones; de esta manera, dos operaciones se ponen en juego en la didáctica del lenguaje en la primera infancia ”

y el reconocimiento del error como punto de partida para la transformación pedagógica, lo cual se constituye en condición fundamental para la construcción de una propuesta didáctica.

A partir de este proceso investigativo se dio origen a la tercera investigación *“Construcción de sistemas de apoyo didáctico para favorecer el desarrollo del lenguaje desde una perspectiva discursiva, cognitiva y sociocultural en niños de 3 meses a 3 años”*. Se buscó, en este nuevo proceso de investigación, reflexionar sobre el trabajo que se realiza en estos contextos educativos, con los niños de 3 meses a 3 años, población infantil que en las propuestas pedagógicas de maestros que trabajan en el campo del lenguaje está prácticamente invisibilizada.

El propósito fue estructurar conjuntamente con las educadoras, sistemas didácticos para el desarrollo del lenguaje y no simples acciones aisladas desde una perspectiva instrumental de la didáctica. Fortalecer la reflexión sobre la propia práctica favoreció que las educadoras objetivaran la forma como orientan la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje y de la lengua, resignificando sus concepciones y prácticas desde una perspectiva discursiva, cognitiva y sociocultural.

De esta manera, se logró ir más allá de las preocupaciones clásicas dictadas por los métodos, los contenidos y la relación entre éstos, para establecer relaciones entre la práctica y la teoría. La pregunta giró así hacia las interacciones que se producen entre el maestro, los niños y el objeto de enseñanza, lo cual favoreció la confrontación y la conceptualización de las situaciones didácticas, generando un saber sobre las mismas.

Desde estas reflexiones investigativas se reconoció entonces que la adquisición del lenguaje es: “un sutil proceso en el que los adultos organizan de modo artificial el mundo, para que el niño pueda desenvolverse bien culturalmente, participando de cuanto sucede de modo natural y con la cooperación de los otros” (Bruner, 2001, p. 185). Es a partir de estas interacciones

que el niño aprende los marcos de referencia desde los cuales se configura el modo de representar la realidad, interpretar las experiencias, es decir de co-construir los significados.

En este proceso, se encontró que el adulto cumple un papel fundamental en la medida en que es él quien interpreta y da significación a las acciones del niño, es decir, le hace un préstamo de conciencia, permitiéndole establecer relaciones entre sus acciones y las respuestas del adulto. Es el adulto quien le enseña los modos de acción con los objetos de su cultura y el uso de los mismos en interacción con los otros.

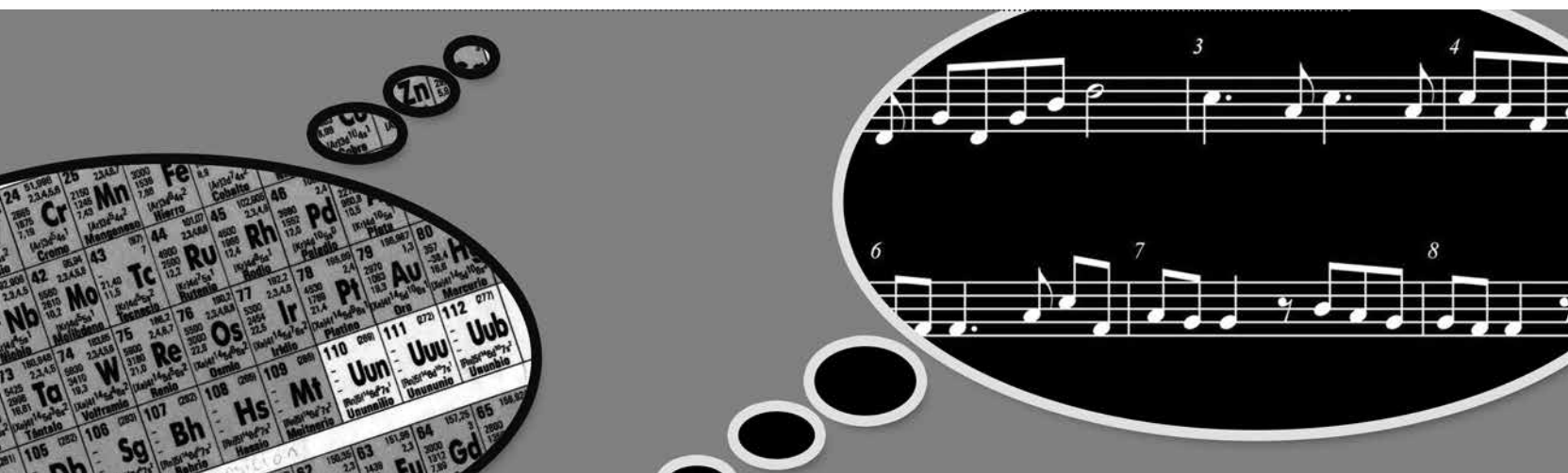
Así, el niño toma conciencia de la realidad a través de las acciones que ejecuta sobre los objetos que le rodean en su entorno inmediato. Se re-significa la perspectiva del lenguaje según la cual este se asume sólo desde el sistema lingüístico, como habla, en tanto que, con los niños menores de tres años, el gesto es un componente fundamental en la configuración de sentido.

Así, con la población menor de tres años, se aprecia que tanto la palabra de la educadora, como los elementos paralingüísticos y no verbales de ésta y del niño, otorgan significación al proceso comunicativo, en la medida en que sean intencionales y respondan a una situación particular. Los niños construyen significados en la interrelación entre las palabras, las cosas y las acciones, de esta manera, dos operaciones se ponen en juego en la didáctica del lenguaje en la primera infancia: el movimiento de las cosas a las palabras y de las palabras a las cosas, no desde la mera instrumentalidad, sino como construcción de la referencialidad¹².

En la investigación se encontró también que la educadora favorece el establecimiento de relaciones con el significado

12 Referencialidad entendida como la pauta de interacción con el niño sobre la nominación de las cosas. Para ampliar el término, se recomienda revisar Bruner (1995, p. 124).

“ Es por ello que se toma distancia de la postura de corte positivista, desde la cual la formación de docentes ha estado marcada por una fuerte separación entre la fundamentación teórica y las experiencias prácticas”



a través de representaciones icónicas visuales o auditivas, al realizar juegos con las onomatopeyas, por ejemplo, que se acompañan de representaciones “enactivas”, en las cuales el movimiento y el cuerpo juegan un papel central y obviamente a través de la palabra. De esta manera, la educadora además de promover una interacción de carácter simpráxico con los niños, basada en la acción, antes que en la palabra, crea un **sistema didáctico**¹³ para una atención deliberada y una escucha activa, para comparar, imaginar y observar, lo que favorece una construcción genuina de significados en esta edad, una experiencia sensible y no una simple memorización de información.

Lo anterior implica, para el educador infantil, trabajar en torno a una actitud flexible, que le exige estar en permanente actualización, con la posibilidad de reflexión permanente; es

13 De acuerdo con Brousseau (1981), el sistema didáctico se encuentra constituido por la compleja red de interacciones que se dan entre docente, estudiantes y objeto de conocimiento. En este sentido, “los sujetos y sus acciones no se estudian de manera aislada, sino en interacción con los otros, mediante las reacciones que sus acciones pueden producir en esos otros” (Ávila, 2001, p. 3).

decir, que sea un educador que incorpore en su configuración didáctica, la intención de identificar y transformar los modos particulares, como potencia del desarrollo de la lengua materna con niños menores de tres años. Esto a su vez implica una capacidad para mirar críticamente los supuestos en relación con las concepciones de aprendizaje, de infancia, de pedagogía, de didáctica, de lenguaje que se presentan en sus propuestas, así como las posturas ideológicas y políticas en las que se enmarcan.

Por otra parte, la construcción del sistema didáctico está sustentada en una perspectiva del lenguaje que prioriza los usos de los diferentes sistemas de significación, y en la incorporación progresiva e intencional de estrategias discursivas situadas en un contexto comunicativo en el que la articulación lenguaje-pensamiento sea una de sus prioridades, así como en una nueva mirada de la didáctica en donde categorías como interacción, reflexión y negociación de significados, se constituyen en conceptos estructurantes y de análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En esta misma perspectiva discursiva, sociocultural del lenguaje, el equipo de profesores de Comunicación, Lenguaje e

Infancia de la UPN, hoy se encuentra desarrollando otro proceso investigativo con maestros, que retoma los aprendizajes de los procesos investigativos anteriores, pero en esta ocasión, con egresadas del Proyecto Curricular de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica, que laboran en instituciones alternativas a la educación tradicional.

Así, el propósito de estas nuevas reflexiones investigativas es documentar, caracterizar y visibilizar las prácticas que realizan las egresadas del Proyecto Curricular de Educación Infantil de la UPN (Colombia), en torno a la oralidad con niños entre los 3 y los 5 años y, más aún, cuando en la educación inicial se ha desconocido la enseñanza de la lengua oral como un proceso intencional, progresivo y sistemático, pues se considera que se aprende a hablar y a escuchar de manera espontánea, desconociendo la oralidad como un derecho, una política, una posibilidad real de fomentar la inclusión social y el ejercicio de la ciudadanía (Gutiérrez, 2010), y como el primer aprendizaje del niño sobre la estructura de su lengua materna en contexto.

De esta manera, en este nuevo proceso de investigación se busca evidenciar la enorme riqueza de las prácticas pedagógicas de las egresadas en relación con la forma como potencian la oralidad en niños menores de 5 años, contribuyendo con ello a visibilizar de manera sistemática, el impacto de la formación de nuestros licenciados en su desarrollo profesional, y la posibilidad de integrarse a los procesos investigativos de la universidad y así continuar aportando a su cualificación profesional.

Acerca de la formación docente

El recorrido anterior por el proceso investigativo del equipo de Comunicación, Lenguaje e Infancia de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), implícitamente ha dado cuenta del sentido que tiene para la UPN, y en particular para el Proyecto Curricular de Educación Infantil, la formación de maestros en articulación con la investigación, la formación pedagógica y disciplinar; no obstante, consideramos fundamental hacer explícitos dichos planteamientos y, en ese sentido, es necesario partir del contexto macro en el que se ubican los desarrollos de dichas intencionalidades, para desde allí dar cuenta y comprender la perspectiva de formación de docentes que caracteriza la praxis en torno al desarrollo

del lenguaje y la lengua materna, al interior del Proyecto Curricular de Educación Infantil.

El *Proyecto Político Pedagógico de la Universidad Pedagógica Nacional* (1997), plantea dentro de sus compromisos la búsqueda de alternativas para formar profesionales de la educación formal, no formal e informal, de manera que sus egresados se perfilen como dirigentes de la educación, líderes cívico-comunitarios y verdaderos trabajadores de la cultura y del intelecto. En este sentido, uno de sus objetivos se orienta hacia la formación y cualificación de los docentes y demás agentes educativos, para todos los niveles, modalidades, etnias, culturas y necesidades de poblaciones especiales, fundados en los principios de igualdad, excelencia y equidad.

En consecuencia, la formación docente se concibe como un problema teórico y práctico, lo que significa abordar el problema de la educación indagando por el lugar y la significación de los sujetos históricos, específicos y permanentes del acto educativo, en relación con los contextos, las estructuras y las coyunturas nacionales e internacionales. Así, trasciende la mirada de la formación circunscrita, a la desarrollada en la educación formal y validada como requisito para el ejercicio profesional.

De manera particular, el Proyecto Curricular de Educación Infantil de la UPN (Colombia), busca aportar a la formación de sus docentes, una mirada que problematice e interrogue el lugar del maestro en relación con la diversidad de infancias y la complejidad social, política y cultural de nuestra nación, de manera que esté en capacidad de hacer lecturas contextualizadas y, en concordancia con esto, desarrollar propuestas educativas pertinentes en los diversos escenarios en los que la niñez está presente.

Es por ello que se toma distancia de la postura de corte positivista, desde la cual la formación de docentes ha estado marcada por una fuerte separación entre la fundamentación teórica y las experiencias prácticas; ya que ha llevado a considerar la práctica educativa como la aplicación del conocimiento para resolver problemas instrumentales, sin tener en cuenta la incertidumbre y complejidad que suelen caracterizar las problemáticas sociales propias de cada contexto, pues, como explica Giroux (2003), en esta fragmentación no hay cabida para la



Cuando M...
Alma D...
comp...que ♡

visión humana, y la conciencia histórica queda despojada de su función crítica, reprimiendo la ética como categoría de vida, y presupone un modelo pasivo de hombre, a quien no se le reconoce la posibilidad de construir sus propios significados, ni de pensar reflexivamente.

En este orden de ideas, la formación de docentes, en el Proyecto Curricular de Educación Infantil de la UPN (Colombia), se asume desde la posibilidad de cuestionar las verdades acabadas, de crear una necesidad de saber, de reflexionar sobre todos los paradigmas e ideologías desde los cuales se configuran los sujetos, de la oportunidad de repensarse, de estar en permanente aprendizaje y de deconstruir las seguridades que brinda el sentido común en relación con quienes somos como sujetos sociales, culturales, políticos, afectivos, cognitivos.

Así, la formación de maestros no es la opción para simplemente informarse, entrenarse para una función posterior, es mucho más, es la posibilidad de reflexionar, de hacer preguntas, de ver contradicciones, mirar críticamente las realidades pedagógicas, consciente de que se hace parte de ellas y, en esa medida, se hace parte de su transformación. Una educación que forme desde el pensamiento divergente de tal manera que, como planteaba Zuleta: “Un hombre que pueda pensar por sí mismo, apasionarse por la búsqueda del sentido o por la investigación, es un hombre mucho menos manipulable que el experto” (1995, p. 110).

Desde esta postura, el conocimiento es considerado como un producto histórico y culturalmente situado; lo que implica, propiciar una formación en la diversidad de los saberes, en constante interrelación y recreación. Una actitud de indagación y cuestionamiento permanente en la que se potencien la facultad de aprender a aprender en contextos de rigor teórico, con la capacidad creativa que posibilite la innovación y la construcción colectiva de saber a partir de múltiples procesos intersubjetivos, en donde el conflicto se convierte en una de las dimensiones de la realidad histórica y cultural, y de la formación autónoma de los maestros.

Formarse para investigar consiste en interrogar la mirada, hacer explícitos los lugares desde los cuales se piensa un objeto, develar creencias que permean las relaciones que se establecen con los objetos de conocimiento; así como tener en cuenta que estos lugares e ideologías son el resultado de la experiencia cultural, de la historia de vida, y por ello es indispensable abrir preguntas hacia el sujeto y hacia su forma de conocer.

En conclusión, y retomando lo anterior, cabe reconocer que las prácticas y saberes de los egresados del Proyecto Curricular de Educación Infantil de la UPN (Colombia), hoy maestros en ejercicio, no se limitan a un dominio instrumental de lo aprendido en la formación universitaria, sino que son movilizados por los agentes educativos con los que interactúan en el espacio laboral, incluidos los niños.

Debe entenderse, igualmente, que al enseñar el docente se basa en varios tipos de juicios prácticos para orientar y estructurar su actividad profesional, tales como: valores morales o normas sociales o juicios provenientes de las tradiciones escolares y en su experiencia vivida. Reconocer los aspectos men-

cionados, nos permitirá tener una mirada objetiva de las prácticas de las egresadas y egresados, que nos brindará elementos para entender y enriquecer los procesos de acompañamiento a los docentes en la formación y contribuir a la cualificación permanente de los licenciados.

Referencias

- Ávila, A. (2001). El maestro y el contrato en la teoría Brousseauiana. *Educación Matemática*. Vol. 13, p. 3.
- Baena, L. (1996). "Funciones del lenguaje y enseñanza de la lengua". *Lenguaje*, No. 24, 2-10.
- Bruner, J. (1995). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (2001). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Camps, A. (2003). Objetos, modalidades y ámbitos de la investigación de didáctica de la lengua. *Lenguaje*, No. 32, 37- 46.
- Camps, A. (2004). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Grao.
- Coll, S. (2000). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Fundamentos teóricos de la Pedagogía Crítica*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu Editores, 19-142.
- Gutiérrez, Y. (2010). La adquisición y desarrollo de la competencia discursiva oral en la primera infancia. *Infancias Imágenes*. Vol. 9, No 2, 24-34.
- Jolibert, J. (1999). *Transformar la formación docente. La Didáctica como campo propio, campo de acción y campo de investigación*. Chile: Santillana.
- Jurado, F. (1998). *Investigación, escritura y educación*. Bogotá: Plaza y Janes.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la Enseñanza Superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Universidad Pedagógica Nacional. (1997). *Proyecto Político Pedagógico de la UPN. Identidad y compromiso institucional*. Bogotá: UPN.
- Zuleta, E. (1995). *Educación y Democracia. Un campo de combate*. Bogotá: Corporación Tercer Milenio-Fundación Estanislao Zuleta.

