

PERCEPCIÓN DE MAESTROS DE INFANCIA RESPECTO AL
ACOMPañAMIENTO FONOAUDIOLÓGICO FRENTE AL DESARROLLO DE LOS
NIÑOS Y NIÑAS. EL CASO DE UN CDI DE LA COMUNA 18 EN LA CIUDAD DE
CALI [AGOSTO 2013 – DICIEMBRE 2016]

LAURA VIVIANA NARVÁEZ MORENO
NATALIA SÁENZ GARCÉS
MARÍA JULIANA REYES AGUIRRE

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE SALUD
ESCUELA DE REHABILITACIÓN HUMANA
PROGRAMA ACADÉMICO DE FONOAUDILOGÍA
CALI, JUNIO DE 2017

PERCEPCIÓN DE MAESTROS DE INFANCIA RESPECTO AL
ACOMPañAMIENTO FONOAUDIOLÓGICO FRENTE AL DESARROLLO DE LOS
NIÑOS Y NIÑAS. EL CASO DE UN CDI DE LA COMUNA 18 EN LA CIUDAD DE
CALI [AGOSTO 2013 – DICIEMBRE 2016]

Proyecto de investigación para optar al título de Fonoaudióloga(s)

LAURA VIVIANA NARVÁEZ MORENO
NATALIA SÁENZ GARCÉS
MARÍA JULIANA REYES AGUIRRE

Asesora
JENNY NATALIA TORRES ZAMBRANO
Fonoaudióloga

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE SALUD
ESCUELA DE REHABILITACIÓN HUMANA
PROGRAMA ACADÉMICO DE FONOAUDIOLOGÍA
CALI, JUNIO DE 2017

AGRADECIMIENTOS

A Dios.

A las directivas del CDI Creciendo Felices, por permitirnos acceder a su espacio y confiar en nuestro acompañamiento.

A las maestras y maestros por compartir sus experiencia y saberes para pensarnos juntos una mejor infancia.

A nuestra tutora por inspirarnos a hacer las cosas con el corazón; por tener las palabras precisas para cada ocasión; por compartir de manera tan generosa su vida; por no tener miedo de comprometerse demasiado; por no dejar de soñar por un mundo mejor para todos.

Y a aquellas personas que nos enseñaron que es mejor acompañar que intervenir.

DEDICATORIA

A nuestros padres por confiar siempre en nosotras y brindar su apoyo y amor incondicional.

A los caminantes, soñadores, exploradores, investigadores e ingeniosos que han hecho parte de nuestras vidas.

A las maestras y maestros que han decidido dedicar su vida a ayudarnos a comprender la infancia.

A todos los que creen y trabajan para que un mundo mejor sea posible.

TABLA CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	8
2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO	9
2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
2.1.1. Pregunta de Investigación.....	13
2.1.2. ANTECEDENTES	13
2.1.3. JUSTIFICACIÓN	16
2.2. REFERENTE TEÓRICO.....	18
2.2.1. Perspectiva sobre Desarrollo Humano.....	18
2.2.2. Primera Infancia.....	19
2.2.3. Desarrollo Humano y Primera Infancia.....	19
2.2.4. Aspectos claves en el desarrollo en la educación inicial.....	21
2.2.5. Maestras y Maestros (Agentes Educativos).....	23
2.2.6. Percepciones	24
2.2.7. Acompañamiento Fonoaudiológico	25
2.3. OBJETIVOS	25
2.3.1. General	26
2.3.2. Específicos.....	26
2.4. METODOLOGÍA.....	26
2.5. Herramientas y métodos	26
2.5.1. Descripción del caso	26
2.5.2. Población y muestra.....	29
2.5.3. Recolección de datos.....	30
2.5.4. Transcripción y organización de la información	30
2.5.5. Sistematización y análisis de datos.....	30
2.5.6. Consideraciones éticas	31
3. RESULTADOS.....	32
3.1. Caracterización.....	32
3.2. Percepción del acompañamiento	32
3.3. Interacciones significativas y relevantes.....	33
3.4. Construcción de ambientes enriquecidos y propicios para el desarrollo	37
3.5. Participación.....	42
3.6. Trabajo en red con las familias.....	45
3.7. Autonomía	47



3.8. Observación	50
3.9. Diversidad.....	53
4. Definición de aportes del acompañamiento fonoaudiológico	55
4.1. Aportes en relación con la construcción de interacciones significativas y relevantes	55
4.2. Aportes relacionados con la construcción de ambientes enriquecidos y propicios para el desarrollo.....	56
4.3. Aportes con relación a la participación	57
4.4. Aportes relacionados con el trabajo en red con familias	57
4.5. Aportes relacionados con la autonomía	57
4.6. Aportes con relación a la observación.....	58
4.7. Aportes frente al enfoque diferencial	59
4.8. Aportes de las maestras y maestros al acompañamiento fonoaudiológico..	59
5. RECOMENDACIONES	60
6. CONCLUSIONES	61
7. BIBLIOGRAFÍA	62
8. ANEXOS	69

RESUMEN

Esta investigación estuvo enfocada en reconocer las voces de las maestras y maestros beneficiarios del acompañamiento fonoaudiológico, recuperando su percepción frente al mismo. Con ello, se buscó recoger el sentido e impacto de las acciones realizadas a un Centro de Desarrollo Infantil (CDI) ubicado en la comuna 18 de la ciudad de Cali, durante el periodo Agosto 2013 - Diciembre 2016, asociado a favorecer el desarrollo en el marco de la política pública actual. De igual forma esta investigación aportó al ejercicio de sistematización de la práctica en escenario comunitario del Programa Académico de Fonoaudiología de la Universidad del Valle.

El estudio se diseñó como estudio de caso, de tipo interpretativo y de corte transversal. Tuvo una muestra intencional de 7 maestros y maestras con vinculación de por lo menos 1 año al CDI. Se tomaron en cuenta 8 categorías de análisis siguiendo los lineamientos para la atención a la primera infancia. Se realizó una entrevista individual, grabada en audio, a partir de la cual se realizó el análisis de cada una de las categorías. En los resultados se encontró que las maestras y maestros valoran el acompañamiento realizado y resaltan la importancia de consolidar redes entre el acompañamiento fonoaudiológico, familia y maestras y maestros del CDI, para potenciar el desarrollo de las niñas y niños.

ABSTRACT

This research was carried out in a “Centro de Desarrollo Infantil (CDI)”, located in “comuna 18” of Cali, during the time period of August 2013 to December 2016. The primary purpose was to interview the teachers who received the Speech and Language Pathology accompaniment, and their perceptions of it. This study collected the meaning and the impact of the actions performed in relation to the childhood development within the current public policy. Additionally, this study contributed to the standardization of the practices in the community setting of the “Programa Académico de Fonoaudiología” of the “Universidad del Valle.”

It was designed as an interpretive and cross-sectional case study. It had an intentional sample of 7 teachers who were linked to the CDI for at least one year. We considered 8 analysis categories, following the guidelines for the attention in early childhood development. We performed individual interviews recorded in audio, from which we analyzed for each of the categories. In the results, we found that teachers value the accompaniment performed and emphasize the importance of consolidate networks between the Speech-Language Pathology accompaniment, the families, and the teachers of the CDI to promote the development of the children.

PERCEPCIÓN DE MAESTROS DE INFANCIA RESPECTO AL ACOMPañAMIENTO FONOAUDIOLÓGICO FRENTE AL DESARROLLO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS. EL CASO DE UN CDI DE LA COMUNA 18 EN LA CIUDAD DE CALI [AGOSTO 2013 – DICIEMBRE 2016]

1. INTRODUCCIÓN

Desde el año 2010, en Colombia, se viene ejecutando la Estrategia de Atención Integral de la Primera Infancia “De Cero a Siempre”, la cual, se ejecuta bajo tres modalidades de atención -familiar, comunitaria e institucional-, con el fin de promover acciones de protección para la infancia. La modalidad institucional cuenta servicios de atención denominados Centros de Desarrollo Infantil (CDI) y Hogares Infantiles (HI), los cuales para alcanzar el objetivo de la atención integral disponen de seis (6) componentes de operación: Administración y Gestión, Familia Comunidad y redes, salud y nutrición, ambientes educativos y protectores, talento humano y proceso pedagógico. En este último, maestras y maestros han sido reconocidos como aquellos adultos de referencia encargados de velar por el desarrollo de los niños y niñas ya que proporcionan experiencias que potencian su construcción humana y aprendizajes significativos contextualizados, igualmente, garantizan el engranaje entre los distintos componentes de operación (ICBF, 2012 p. 14-15).

El Programa Académico de Fonoaudiología de la Universidad del Valle (PAF), a través de la práctica profesional, ha venido acompañando a niños, niñas, familias, maestras, maestros, directivos y demás personas que confluyen en espacios de atención a la primera infancia en esta modalidad, ubicados en la comuna 18 de la ciudad de Cali, con la intención de potenciar interacciones asertivas en el plano verbal y no verbal bajo la premisa de incidir en el desarrollo.

Maestras y maestros han jugado un rol central en las intervenciones desde una acción participativa y dialógica, convirtiendo la interacción en un aspecto fundamental que enriquece lo biológico, psicológico, cultural y social de sí mismos y de los niños y niñas con los que comparten cotidianamente. Con ello, y apoyado en el enfoque de derechos, se reconoce que las interacciones asertivas mejoran la calidad de vida desde las etapas más tempranas, contribuyendo a un país equitativo y justo, abriendo la posibilidad a un mejor futuro.

Teniendo en cuenta lo anterior, este trabajo está orientado a reconocer académicamente las voces de dichas maestras y maestros recuperando sus percepciones frente al acompañamiento fonoaudiológico como apoyo a su quehacer cotidiano. Con ello, busca recoger el sentido e impacto de las intervenciones,

asociadas a favorecer el desarrollo en el marco de la política pública actual. Específicamente, sobre el ejercicio de la práctica profesional en fonoaudiología en el desarrollo de los niños y niñas vinculados a un CDI de la comuna 18 de la ciudad de Cali durante el periodo Agosto 2013 - Diciembre 2016. Así mismo, se orientó a aportar al ejercicio de sistematización de la práctica en escenario comunitario del Programa Académico de Fonoaudiología (PAF) de la Universidad del Valle que se ha venido desarrollando desde 1987 (Aguilar, 2016 p.2).

El marco de referencia principal para este estudio fueron los documentos publicados por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Ley de Infancia y Adolescencia 1098 de 2006, en donde se concluye que un niño se desarrolla en la medida que se entiende como un ser humano valioso, singular, diverso, con derechos, libertades y dependencias, es decir, un ser que construye y se construye socialmente.

Es de tipo interpretativo y de corte transversal, bajo el diseño de estudio de caso de un CDI ubicado en el barrio las Palmas de la Comuna 18. Tuvo en cuenta una muestra intencional conformada por maestras y maestros con vinculación laboral al CDI de al menos 1 año, en donde el PAF ha realizado acciones de acompañamiento desde las asignaturas de Laboratorio de Intervención en Infancia y Práctica Profesional I y II. Se realizó una entrevista guiada, directa, individual y grabada en audio a cada participante, previamente autorizada. Finalmente, se elaboró un análisis de datos a partir del dinamismo que otorgan las mismas respuestas, basado en la categorización en el marco de las dimensiones del desarrollo dispuestos en lineamientos nacionales, ejes para la implementación de la modalidad institucional en Colombia.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Desde la década de los sesenta, en Colombia, el concepto de niñez y lo referente a su atención se han venido transformando (Alarcón, 2013, p.19). Lo anterior, se debe en gran medida a las reelaboraciones sociales acerca del cuidado. Schkolnik (2004, pp.97-119) explica que por una parte, está fuertemente arraigado en la cultura el rol que se le ha asignado a la mujer en el papel de madre y ama de casa y se apunta a la necesidad de la familia de contar con una mujer presente en todos los ámbitos de la vida cotidiana. Mientras que “con el avance de la sociedad se ofrecen mayores oportunidades para trabajar y mejorar el nivel de vida de los hogares, lo que impele a la mujer a tener cada vez un rol más protagónico en los planos laborales, sociales, culturales y políticos” (Schkolnik, 2004, p.97).

Blofield y Martínez (2014, p.102) plantean que en América Latina las

reelaboraciones en cuanto al cuidado han generado tensiones entre la vida familiar y laboral, que se traducen en una situación que genera desigualdad en las oportunidades de desarrollo de los niños y niñas y sus familias. Lo anterior, se explica en dos fenómenos, el primero asociado a que “la probabilidad de superar la condición de pobreza es proporcional a la presencia de más de un ingreso en las familias” (Schkolnik, 2004, p.108) y a la realidad de los hogares monoparentales encabezados por mujeres, quienes tienen “la doble tarea de proveer cuidados e ingresos de manera exclusiva exacerba las consecuencias negativas de la informalidad laboral y la desprotección social” (Schkolnik, 2004, p.108), teniendo como consecuencia la reproducción del círculo de pobreza.

Para mitigar lo anterior, los gobiernos han impulsado el diseño y ejecución de políticas públicas que intervienen en esta relación, apuntando a promover un desarrollo social y económico más inclusivo; entre estas, las políticas de cuidado y protección a la infancia orientadas a apoyar a la familia en el cuidado y al desarrollo del capital humano y a la igualdad de oportunidades desde las primeras etapas del desarrollo. Con ello, la financiación de programas dirigidos a la familia y la infancia se han proyectado con el aumento del retorno social y económico, pues, se considera mejor que invertir en programas de reestructuración social como prisiones, centros de rehabilitación para la vida social y laboral, entre otros. (Alarcón, 2012, p.77). Reforzando lo expuesto, la UNICEF (2002, p.3) asevera que “dado que las bases de la salud y el bienestar de una persona se establecen durante los primeros años de vida, la primera infancia es el momento más oportuno para quebrar el ciclo de la pobreza”. Por ello, los gobiernos legitiman inversiones en las primeras etapas de vida en busca de potenciar las condiciones de salud, educación y cohesión social con la convicción de que se traduzca en la reducción de las brechas de desigualdad (Alarcón, 2013, p.170).

Al considerar que la Atención Integral a la Primera Infancia debe ser una responsabilidad ejercida de forma permanente y sostenible por parte del Estado (Alarcón, 2013, pp.135-137), como respuesta estratégica a las necesidades y proyecciones de la infancia, en el 2011 se crea la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia en Colombia, asumiendo la creación de la Estrategia “De Cero a Siempre”, con el objetivo de “garantizar el derecho a una atención integral y una educación inicial de calidad de los niños y niñas desde la gestación hasta su ingreso al sistema educativo en el grado de preescolar” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p.3). Para la implementación de la Estrategia fueron formuladas las modalidades de atención Familiar, Comunitaria e Institucional. La modalidad Familiar “por su carácter flexible, privilegia los entornos más cercanos y propios a las condiciones de los niños y niñas, como lo son su familia y comunidad” (MEN, 2014 p.24). Establece como punto de entrada el acompañamiento y fortalecimiento de los miembros de la familia y cuidadores para

potenciar el desarrollo de los niños y niñas. (MEN , 2014 p.24). La Modalidad de Entorno comunitario se orienta a brindar Atención Integral a los niños y niñas que son atendidos en los Hogares Comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), complementando los servicios de cuidado y nutrición con un componente educativo (MEN, 2010 p.48).

Por su parte, la Modalidad Institucional funciona a través de los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) y los Hogares Infantiles (HI) que son instituciones dirigidas a atender y promover el desarrollo integral, reconociendo que en el artículo 29 de la Ley 1098 de 2006 (Congreso de la República de Colombia, 2006) como derechos impostergables de la primera infancia la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial a través de los componentes de cuidado, nutrición y educación inicial durante 5 días de la semana, en jornadas de 8 horas diarias (MEN, 2010 p.48), contando con la participación de profesionales capacitados para el abordaje de diferentes componentes de la Atención Integral (Comisión Intersectorial para la Atención de la Primera Infancia, 2012).

En los Fundamentos Políticos y Técnicos de la Estrategia se reconoce el rol del adulto como un eslabón fundamental para propiciar las mejores condiciones para la infancia, en tanto, su desarrollo. Los adultos son mediadores de las herramientas de la cultura que facilitan a los niños y niñas realizar actividades que están más allá de sus capacidades actuales, razón por la cual es importante que estas interacciones sean de calidad, proporcionando vínculos de apego seguros y relaciones de confianza (Alarcón, 2013, p.112). De esta forma los cuidadores se convierten en la base de seguridad para los niños y niñas, en donde, a través de la interacción “les permite organizar su comportamiento, explorar y aprender de su ambiente, los hace sentirse protegidos ante las situaciones estresantes del entorno donde se desenvuelven y les enseña a regular sus emociones y afectos” (Alarcón, 2013, p.113).

Para el caso de los CDI, los agentes educativos son considerados el adulto de referencia con el que los niños y niñas vivencian mayor número de interacciones (ICBF, 2016). En esta categoría se encuentran las maestras y maestros quienes tienen la función de planear semanalmente actividades pedagógicas, participar en el diseño e implementación del proyecto pedagógico, realizar observación y caracterización del desarrollo de los niños y niñas, participar en la construcción de la ruta de atención integral, explorar al máximo las capacidades de los niños y niñas para potencializarlas desde el proyecto pedagógico, sostener comunicación permanente con los padres, madres o adultos responsables y participar en el diseño e implementación de las estrategias de planeación, seguimiento y evaluación del proceso (ICBF, 2016). Ellos asumen “su papel como promotores del desarrollo de

competencias, a partir de la observación, el acompañamiento intencionado, la generación de espacios educativos significativos y el conocimiento de quienes son aquellos niños” (Puche, R; Orozco, M; Orozco, B; Correa, M, 2009; p.20).

De acuerdo con (López y Tobón, 2015 p.15-16) al comprender el desarrollo en la primera infancia como un proceso integral en el que se interrelacionan los procesos psicológicos y sociales, es posible vislumbrar que la interacción de los niños y niñas con las personas que los rodean y su entorno les permite la organización y estructuración de capacidades, que les llevan a construir de manera progresiva su autonomía, es decir que el desarrollo es posible gracias a la interacción con los otros. En este sentido, desde el quehacer fonoaudiológico se puede aportar a la consolidación de mejores formas de comunicación, al igual que a la consolidación de miradas que favorezcan la participación, lo cual contribuye la construcción de los niños y niñas como actores sociales en su proceso de desarrollo durante la primera infancia (Cuervo, 1998, p.41).

Estos planteamientos sustentan la presencia del fonoaudiólogo en un espacio como un CDI, sin embargo de acuerdo con los lineamientos que indican la canasta del ICBF, el fonoaudiólogo hace parte de los perfiles homologables para desempeñar el cargo de docente (de la Fuente de Lleras, 2012), es decir no se reconoce su rol desde el objeto de estudio de su disciplina, “la comunicación humana y sus desórdenes” (Cuervo, 1998 p. 72), sino desde el rol pedagógico.

Por otro lado, desde 1987, el programa académico de fonoaudiología de la Universidad del Valle, en la práctica en escenario comunitario, ha realizado acompañamiento en los escenarios de atención a la primera infancia favoreciendo los procesos de comunicación y lenguaje, mediando la interacción, brindando orientación respecto al acercamiento al lenguaje escrito desde edades tempranas y promoviendo la implementación de actividades y formas de relación que aporten al desarrollo. A pesar de lo anterior, no se cuenta con documentos formales publicados a nivel investigativo que permitan referenciar el trabajo que se ha realizado en este escenario de práctica durante más de 20 años, es por esta razón que a partir del presente año existe un interés por sistematizar la práctica fonoaudiológica que se realiza en el escenario comunitario, a partir de las voces de la universidad, los servicios y la comunidad (Aguilar, 2016 p.3), propuesta en la que se enmarca este estudio.

A partir de lo expuesto, se convierte en una acción indispensable sistematizar los ejercicios de acompañamiento a la infancia por parte de la fonoaudiología, especialmente, en las Unidades de Servicio –US- para la familia y la infancia

asignadas por el ICBF, en roles diferentes a la acción pedagógica. Por su parte, la Universidad del Valle, respondiendo a su misión de investigación y responsabilidad social (Universidad del Valle, 2015 p.13), requiere la sistematización de experiencias que apuntan a la problematización disciplinar en contextos reales y en donde las intervenciones generan retorno social. Es por ello que desde este estudio se busca aportar a la visibilización de un ejercicio que se viene desarrollando hace más de dos décadas, con adaptaciones propias a las condiciones sistemáticas en las que se ha atendido la infancia en el país.

Teniendo en cuenta lo mencionado y la importancia que merecen las maestras y maestros para los niños y niñas, las familias y para la misma estrategia de atención¹, esta investigación considera como punto central la voz de las maestras y maestros, especialmente, las percepciones respecto al acompañamiento fonoaudiológico frente al desarrollo de los niños y niñas. Lo anterior se fundamenta en que el enfoque que atraviesa los programas de práctica del PAF responde al Modelo de Intervención Sistémico Ecológico (Gómez, 2003 p.15-16), en el que se torna indispensable un ejercicio dialógico con las comunidades a partir del reconocimiento de sus pensamientos, sentir y lo propio que se suscita en el marco de su participación activa que configura la propuesta misma de acompañamiento fonoaudiológico.

2.1.1. Pregunta de Investigación

¿Cuáles son las percepciones de las maestras y maestros respecto al acompañamiento fonoaudiológico frente al desarrollo de los niños y niñas pertenecientes a un Centro Desarrollo Infantil de la comuna 18 de la ciudad de Cali durante el periodo Agosto 2013- Diciembre 2016?.

2.1.2. ANTECEDENTES

Martínez (2007, p.12) afirma que, en Colombia se evidencia un mayor interés investigativo por parte de la disciplina fonoaudiológica en los procesos alterados de la comunicación, principalmente en la población infantil antes que en la población adulta, además, señala que la investigación se ha vinculado a los servicios de salud porque tradicionalmente se han articulado la demanda y el ejercicio profesional a la academia. Por su parte, Lizarazo y Fique (2013, p.150) presentan las tendencias de investigación fonoaudiológica en Colombia entre los años 2007 al 2010 concluyendo que 70% de las investigaciones apuntan al rol asistencial en actividades de evaluación/diagnóstico.

En su investigación, Duarte (2011, pp.105-143) presenta el estado del arte de las

¹ De acuerdo con la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia, las maestras y maestros cuentan con las competencias que les permiten realizar un cuidado y acompañamiento afectuoso e inteligente que permita un desarrollo integral de los niños y las niñas en ambientes de socialización sanos y seguros para que logren aprendizajes tempranos de calidad (Ministerio de Educación Nacional, 200

investigaciones acerca de la atención y desarrollo de la primera infancia realizadas en los municipios de Medellín, Bello, Envigado, Sabaneta e Itagüí, entre los años 1994 y 2005. La autora afirma que la mayoría de estudios “se han realizado en contextos de educación formal, es decir, con la población en edad preescolar y en primero de primaria; y en menor medida, en educación no formal e informal” (Duarte, 2011, p.18). De igual forma reporta que “son escasas las investigaciones en las que la población objeto de estudio sea la familia y otros agentes socializadores, como madres comunitarias y otros cuidadores y cuidadoras” (Duarte, 2011, p.115).

Montes, Quessep, Redondo y Lastre (2015, p. 98-108) realizaron un análisis bibliométrico de la producción investigativa entre los años 2005-2013 del programa de Fonoaudiología de la Universidad de Sucre. Para ello, analizaron un total de 47 tesis y 28 monografías, encontrando que en cuanto al área disciplinar predomina el área de lenguaje en la modalidad investigativa (59.6%) y el área de audiología en monografía (37%). De igual forma encontraron que 70% de la población con la que se realizaron las investigaciones en el área de lenguaje, corresponde a población en edad infantil. En cuanto al eje temático de interés investigativo, encontraron que 70% de las investigaciones están orientadas al diagnóstico.

Pava, Payán y Reyes (2011, pp.377-383) analizaron los trabajos de grado de fonoaudiología realizados durante el periodo 1996-2008 en la Universidad del Valle, encontrando que la infancia y la primera infancia son los ciclos vitales donde se han realizado la mayoría de trabajos de grado (13% de 98 documentos revisados). De igual forma evidenciaron en cuanto al componente de intervención que las acciones de habilitación/rehabilitación (41%) han prevalecido sobre las de promoción y prevención (33%) y en cuanto al tipo de estudio, que 65% de estos trabajos se han planteado desde el enfoque empírico-analítico. El modelo rehabilitador aparece con un predominio de 53%, evidenciándose un mayor acercamiento hacia los modelos sociales a partir del año 2003. Tal es el caso del trabajo realizado por Bonilla Ocampo y Pava (2011 p.60) en el que se aborda la dimensión lingüístico-comunicativa del desarrollo humano, como el eje articulador que permite la unión de las demás dimensiones mencionadas por el Ministerio de Educación Nacional (cognitivo, afectivo, comunicativo, estético, corporal, socio-político, ético y espiritual), al permitir las interacciones con el entorno para favorecer el desarrollo integral.

En cuanto a las investigaciones que abordan la intervención fonoaudiológica en la infancia, a nivel nacional e internacional se encontró que hay una tendencia a estudiar el lenguaje de los niños y niñas a partir de escalas de desarrollo por medio de diferentes tests y herramientas de medición como el test de Reynell para el desarrollo del lenguaje, el Language Exposure Assessment Tool (LEAT) y el Achievement of the First Milestone of Oral Language (FMOL), (De Anda, Bosch,

Poulin-Dubois, Zesiger, & Friend, 2016, p.8; Muñoz, Zapata, Pérez, & Illera, 2012; Pianesi, y otros, 2015, pp. 59-60).

Por otro lado, también se encontró que en Colombia se han realizado investigaciones que abordan el desarrollo en primera infancia desde las políticas y programas de atención a la primera infancia. Este es el caso de una investigación realizada en la Universidad de Pamplona, en la que entrevistaron a 15 personas (coordinadores, administrativos y docentes vinculados a la modalidad institucional en primera infancia), sobre los indicadores de desarrollo utilizados por ellos para evaluar la dimensión comunicativa. A partir del análisis de las respuestas encontraron que no

existen unos indicadores establecidos por parte del Ministerio de Educación, sin embargo, los participantes manifestaron que tienen como fundamento una Escala de Valoración Cualitativa de 1995. En esta investigación concluyen que la falta de indicadores no permite que se tenga información exacta sobre el estado actual del desarrollo comunicativo de los niños y niñas, por lo que resaltan la importancia de realizar más investigaciones en este ámbito. (Mogollón, et al; 2016, pp.83-93).

Duarte, Parra & Gallego (2011, pp. 105-143), realizan un análisis de los programas sobre atención y desarrollo en la primera infancia, en diferentes municipios de Antioquia. A partir de la investigación se encontró que la mayoría de programas y proyectos estaban enfocadas hacia las áreas salud y educación. La primera, orientada a la atención de problemas de nutrición, vacunación, controles de peso, talla y esquemas de crecimiento y desarrollo y la segunda, enfocada en atender a niños y niñas con necesidades educativas especiales. En menor proporción se encontraron proyectos y programas enfocados en recreación, cultura y deporte o realizados bajo alianzas intersectoriales. Además encontraron que en la mayoría de programas identificados en los municipios, no contaban con sustentos teóricos explícitos que sustentarán las acciones realizadas.

Desde áreas como la psicología se encontraron antecedentes de investigaciones que indagan acerca de la percepción de maestras, maestros o cuidadores en escenarios de atención para la primera infancia. Un ejemplo de esto son las investigaciones realizadas por Ayala, Ortega y Paredes (2011) y Munévar (2013 p. 16). La primera con el objetivo de caracterizar las concepciones en torno al desarrollo infantil en las maestras de un Hogar Infantil y la segunda, orientada a caracterizar las concepciones construidas sobre la primera infancia por un agente educativo responsable de “Salacuna” en un Hogar Infantil.

En el primer estudio las investigadoras resaltaron como la construcción de sentido

que hacen las maestras sobre su quehacer, a partir de sus creencias, referentes culturales, valores y conocimientos, da cuenta de su postura frente a la educación en la primera infancia (Ayala, Ortega, y Paredes 2011 p.15). En el segundo estudio se exploran las percepciones de una maestra sobre la primera infancia. Se evidencia que tiene en cuenta elementos desde su formación profesional como de su experiencia que le han permitido configurar una idea sobre los niños con los cuales trabaja, sin embargo la investigadora resalta que existe “una representación en la cual el adulto es el protagonista frente al proceso de desarrollo del niño, porque en los momentos en los que los bebés no van acuerdo a sus expectativas se consideran atrasados en el desarrollo” (Múnevar, 2013 p.47).

2.1.3. JUSTIFICACIÓN

Las maestras y maestros de los CDI son parte fundamental en el proceso de desarrollo de los niños y niñas, puesto que con ellos pasan ocho (8) horas diarias y en este espacio viven experiencias significativas que “favorecen la construcción de la identidad, el desarrollo de la autonomía y la participación activa y genuina de los niños y niñas para dinamizar, incidir, construir, recrear y apropiar las características del contexto en el que se desenvuelven” (Téllez, Camargo, Reyes y Suárez , 2014, p.66).

En los referentes técnicos (Ministerio de Educación Nacional, 2016), el seguimiento del proceso de desarrollo se ha encomendado a las maestras y maestros, quienes son los encargados de observar los avances, logros, dificultades y potencialidades de los niños y niñas en lo cotidiano. Para ello, desde el MEN, se les ha sugerido usar estrategias de registro como bitácoras, observadores, informes, cuadernos viajeros, álbumes de fotografías comentadas, entre otros.

De acuerdo con lo anterior, las maestras y maestros resultan idóneos para indagar por el desarrollo de los niños y niñas, ya que como lo menciona el Ministerio de Educación Nacional “son los adultos significativos, tanto del entorno hogar, como del entorno educativo, quienes emprenden un camino para conocer a la niña y el niño, descubrir sus capacidades, lo que quieren ser, su ritmo particular en las demandas de su organismo, en la configuración de la seguridad y de la confianza, en la manera de relacionarse consigo mismo, con los demás, con su contexto, con su comunidad y con el mundo” (Téllez, Camargo, Reyes y Suárez, 2005, p. 44).

Reconociendo el papel que desempeña el adulto en el proceso de desarrollo de los niños y niñas, desde el Programa Académico de Fonoaudiología de la Universidad del Valle, a partir del año 2013, se ha acompañado a las maestras y maestros que realizan su labor en la modalidad institucional de atención a la primera infancia (Aguilar, 2016 pp.2-3). En este acompañamiento se busca aportar a las maestras y maestros y los niños y niñas en el establecimiento de interacciones que favorezcan

el desarrollo de la comunicación y el lenguaje como eje articulador de las demás dimensiones del desarrollo (Pava, 2011 p.60).

En coherencia con el Modelo de Intervención Sistémico Ecológico, desde el cual se enmarcan las acciones del Programa Académico de Fonoaudiología, es indispensable incluir la participación de las personas en la misma intervención a través de un ejercicio dialógico (Gómez, 2003 pp.15-16). Por tanto, identificar la percepción de las maestras y maestros, es una forma de evaluar la praxis fonoaudiológica, al realizar un ejercicio introspectivo que permita reflexionar sobre la práctica realizada en ese espacio y la forma en que ha sido asumido por la comunidad, reconociendo y valorando este saber, ya que la profesión se construye y toma sentido en la medida en que las acciones realizadas resultan valiosas para la población.

Lo anterior coincide con los resultados de las investigaciones mencionadas en los antecedentes, las cuales dan cuenta de cómo los intereses investigativos con relación a la población infantil a nivel nacional y local tradicionalmente se han situado desde una perspectiva positivista, frente a lo cual es necesario reconocer la pertinencia de desarrollar propuestas de investigación desde enfoques hermenéuticos en los que se reconozca la realidad “a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 11), como es el caso de esta propuesta investigativa, en la cual se pretende legitimar la voz de las comunidades en las intervenciones que se realizan.

Por otro lado, vale la pena señalar que en la canasta de ICBF, el perfil del fonoaudiólogo no está establecido como un recurso fundamental para el acompañamiento y aporte a la mediación del desarrollo infantil en los CDI/HI. En el anexo técnico de contratación del recurso humano se tiene en cuenta como un perfil homologable por las maestras y maestros titulares con funciones pedagógicas (De la Fuente & De Lleras, 2012, pp. 1-11). No obstante, es necesario que el perfil del fonoaudiólogo se tenga en cuenta dentro del recurso humano definido por los lineamientos de la institucionalidad pública a cargo de los niños y niñas y los jóvenes, para el acompañamiento de las familias, la infancia y las maestras y maestros, pues dentro de sus funciones se establecen “mejorar las oportunidades de crecimiento y participación de las personas para que puedan desempeñarse de manera activa en la sociedad, de acuerdo con sus capacidades y motivaciones” (Cuervo, 1998, p. 88) lo cual aporta a la construcción de los niños y niñas como actores sociales en su proceso de desarrollo durante la primera infancia. Esta investigación se constituye como un punto de partida que permite sustentar el rol del fonoaudiólogo en este ámbito.

En conclusión, este estudio aporta a la validación de la experiencia de la práctica fonoaudiológica en un CDI. También permitirá plantear ajustes o por el contrario dar línea a futuras intervenciones realizadas desde la práctica en fonoaudiología a partir de los resultados encontrados. Finalmente, visibiliza la posible validación que ofrecen los actores a una disciplina como la fonoaudiología en un CDI.

2.2. REFERENTE TEÓRICO

2.2.1. Perspectiva sobre Desarrollo Humano

El término desarrollo humano es un concepto muy amplio que ha sido tratado desde diferentes sectores como el político, económico y social. Uno de los precedentes que marcó las pautas para empezar a hablar a nivel mundial de desarrollo humano desde una perspectiva integral, fue el informe sobre Desarrollo Humano publicado en 1990 por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), elaborado anualmente desde entonces y en el cual se menciona que “el término desarrollo humano significa aquí tanto el proceso de ampliar las oportunidades de los individuos como el nivel de bienestar que han alcanzado”(PNUD, 1990, p. 34); este proceso de ampliación de oportunidades puede traducirse en infinitas oportunidades de escoger, aunque según el informe, las más esenciales son “disfrutar de una vida prolongada y saludable, adquirir conocimientos y tener acceso a los recursos necesarios para lograr un nivel de vida decente” (PNUD, 1990, p. 34).

Como se menciona en el informe, “el fin del desarrollo debe ser el bienestar humano. La manera de relacionar los medios con el fin último debe convertirse nuevamente en el aspecto central del análisis y de la planeación para el desarrollo” (PNUD, 1990, p.33). Todo esto se enmarca en el enfoque de las capacidades propuesto por Sen, quien plantea que el desarrollo se basa en las libertades que tienen las personas para escoger la vida que quieren llevar y es aquí donde se convierten en agentes de su propia vida; “los individuos han de verse como seres que participan activamente – si se les da la oportunidad– en la configuración de su propio destino, no como meros receptores pasivos de los frutos de ingeniosos programas de desarrollo” (Sen, 1999, p.75). En este sentido, Sen plantea que el desarrollo puede ser entendido como “un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutaban los individuos” (Sen, 1999, p.19).

Este modelo de desarrollo principalmente se basa en tres ideas: los funcionamientos, las capacidades y la agencia. Los funcionamientos pueden ser

entendidos como el “conjunto de actividades y estados valiosos que son el objeto de las capacidades” (Cejudo, 2006, p.367); la capacidad hace referencia a la libertad con la que cuenta una persona para desarrollar su proyecto de vida y nos permite saber “el tipo de vida que una persona está en libertad de llevar o la ruta que una comunidad quiere trazar para su futuro” (López y Tobón 2015, p.10). Como Sen menciona “el funcionamiento es algo que se logra, mientras que la capacidad es la facultad de lograr.”(Sen, 1987 p.36). Por tanto, desde esta perspectiva el desarrollo humano está centrado en el hacer y ser, más que en el tener, es algo que va en función de las personas y es importante comprender que la comunidad es protagonista de su propio desarrollo en la medida en que sus prácticas sociales y culturales dan valor a su existencia.

2.2.2. Primera Infancia

A partir del siglo XX a nivel mundial se reconoce a los niños y niñas como sujetos de derecho, por lo que en gran cantidad de naciones se crean políticas especiales para la protección en esta etapa de la vida. En Colombia, aparece la Ley 1098 en el año 2006, conocida como Código de Infancia y Adolescencia, la cual tiene como objetivo garantizar el pleno desarrollo de los niños, niñas y adolescentes. En el país, se considera como primera infancia a los niños y niñas entre los 0 y los 5 años de edad (Puche et al; 2009, p.9). Esta etapa es decisiva para el desarrollo integral de los niños y niñas y para el aprendizaje de conductas que permanecerán a lo largo de toda la vida. Es por esto que cobra importancia la atención que se brinda a la población infantil y familiar desde los planos simbólicos, sociales, culturales, pedagógicos, psicológicos y sociales.

2.2.3. Desarrollo Humano y Primera Infancia

A lo largo de la historia las miradas sobre infancia y desarrollo humano se han ido transformando, especialmente a finales del siglo XX, a partir del reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derecho. Desde esta perspectiva, el desarrollo humano es entendido como un proceso constante de transformaciones y cambios que “posibilitan la aparición de comportamientos novedosos y ordenados, los cuales se generan a través del tiempo y a partir de la propia actividad de los niños y niñas, de su capacidad para organizar por sí mismos sus experiencias y la información que de ellas deriva”, (Alarcón, 2013, p.106).

Al entender el desarrollo como un proceso permanente de reconstrucción y reorganización, que se encuentra mediado por las competencias y experiencias reorganizadoras, se tiene en cuenta la variabilidad del mismo, permite dar cuenta de avances, retrocesos y de aquellos momentos donde coexisten viejas y nuevas concepciones. En este sentido, las competencias pueden entenderse como

“capacidades generales que posibilitan los haceres, saberes y el poder hacer, que es manifestado por los niños y niñas a lo largo de su desarrollo. Estas capacidades surgen de la reorganización de sus efectos y conocimientos al interactuar con los otros, con sus entornos y con ellos mismos”, (Puche et al; 2009, p.16).

Esta forma de concebir el desarrollo se caracteriza por tres aspectos principales: es un proceso irregular de avances y retrocesos, no tiene un inicio definitivo, es decir que no inicia desde cero y por último no tiene una etapa final. Centrándonos en el primer aspecto, el desarrollo “no siempre avanza de un estado de comprensión inferior a otro superior” (Puche et al; 2009, p.18), por tanto, en lugar de hablar de conocimiento ausente o presente se habla de conocimiento implícito y explícito.

Con relación a la segunda característica, al reconocer que el desarrollo es un proceso que no inicia desde cero se tiene en cuenta que “la mente de los niños no es un tablero en blanco y la entrada a cualquier espacio educativo no marca el comienzo de la reconstrucción de su conocimiento. Por esto, se habla del desarrollo en términos de re- comenzar, de re- iniciar, de reorganizar” (Puche, et al; 2009, p.19).

Respecto al último aspecto, se parte del hecho de que el desarrollo es un proceso de reorganización y transformación constante que no solo ocurre con el conocimiento sino que además sucede con las relaciones afectivas y sociales, que se encuentra presente a lo largo del ciclo vital. (Puche, et al; 2009, p.20).

Es importante mencionar que es un proceso que está protagonizado por un ser humano activo que se constituye en centro y sujeto de derechos, lo cual se da gracias a una interacción dinámica y continua, entre la persona como un ser biológico y social, que se encuentra sujeto a intercambios en entornos sociales y culturales. El desarrollo, permite ampliar la capacidad de reflexión, a través de la reelaboración de experiencias, contribuyendo de esta forma a la habilidad para tomar decisiones y conducir a la autonomía, que se promueve a través de interacciones enriquecidas y afectuosas con otros seres humanos y con el medio en el que vive (Alarcón, 2013, p.107).

El desarrollo humano es inherente a la persona, y por tanto desde las primeras etapas de la vida es necesario empezar a hablar sobre desarrollo humano; como se menciona en los fundamentos políticos y técnicos de Cero a Siempre, el desarrollo es un proceso continuo que “inicia en el útero y sólo concluye cuando acaba la vida, y contempla aspectos biológicos y psicológicos, pero también sociales, históricos y culturales”. (Alarcón, 2013, p.106). En este sentido, resulta propicio hablar de desarrollo humano en primera infancia dado que en esta etapa de la vida los niños y niñas permean su identidad a través de todas las experiencias vividas y entran en

contacto con su cultura.

“El desarrollo durante la primera infancia, al igual que como sucede durante el resto de la vida, se caracteriza por ser un proceso complejo y de permanente cambio. Esta transformación, valga decir, no sucede de manera lineal, secuencial, acumulativa, siempre ascendente, homogénea, prescriptiva e idéntica para todos los niños y niñas, se expresa en las particularidades de cada uno, en una igualmente amplia variedad de contextos y condiciones” (Alarcón, 2013, p.107).

En la etapa de educación inicial, los niños y niñas interactúan con sus pares y esto les posibilita aprender a convivir con otros, establecen lazos afectivos con personas distintas a su núcleo familiar, aprende a conocerse y ser más autónomos, se sienten partícipes dentro de un grupo aprendiendo a escuchar y ser escuchados, les posibilita explorar el medio e interactuar con el entorno que los rodea, cuestionando e indagando por lo que pasa en el exterior, enriquecen su lenguaje y construyen su identidad a partir de lo que vive en su entorno familiar y en su comunidad. En esta etapa de la infancia viven, experimentan y disfrutan de experiencias como el juego, el arte, literatura y exploración, actividades que potencian el desarrollo de los niños y niñas por medio de las relaciones e interacciones establecidas en la cotidianidad (Téllez, Camargo, Reyes y Suárez , 2014, p.11).

2.2.4. Aspectos claves en el desarrollo en la educación inicial

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, el Ministerio de Educación Nacional menciona que “el desarrollo es el organizador de los procesos educativos de la primera infancia, en el que cobra mucha importancia la calidad de las interacciones que establecen las maestras, las maestras y maestros y los agentes educativos con las niñas y los niños, así como la calidad de los ambientes enriquecidos en donde estas interacciones tienen lugar, requiriendo de prácticas pedagógicas intencionadas” (Téllez, Camargo, Reyes y Suárez, 2014, p.71). De esta forma proponen que las interacciones significativas y relevantes, ambientes enriquecedores y propicios para el desarrollo, la observación y escucha atenta, y el establecimiento de redes con la familia son procesos clave que otorgan sentido a la educación inicial.

En las interacciones significativas y relevantes es importante que los niños y niñas sean escuchados y tenidos en cuenta en relación con sus ritmos de desarrollo, intereses, emociones y formas de ser. Estas interacciones entre los niños y niñas, sus maestras y maestros y demás agentes educativos les posibilitarán sentirse reconocidos, queridos, acogidos y valorados. Es por esto que las relaciones que se crean contribuyen a que los niños y niñas accedan a los significados de la cultura y

la manera como se inscriben en la realidad social (Camargo, Reyes y Suárez, 2014, p.70).

Estas interacciones suceden a propósito de las actividades rectoras de la primera infancia: juego, arte, literatura y exploración del medio. Desde estas actividades, que conforman lo que les es propio y, por tanto, los caracteriza, se requiere de un conjunto importante de experiencias que promuevan la creatividad, el aprendizaje y el desarrollo de las niñas y los niños (Camargo, Reyes y Suárez, 2014, p.72).

Los ambientes enriquecedores y propicios para el desarrollo, hacen referencia a “los ámbitos espaciales, temporales y relacionales en los cuales cada niña o niño desarrolla sus propias experiencias de vida” (Camargo, Reyes y Suárez, 2014, p.72). De igual forma, los ambientes incluyen a “los sujetos que intervienen, a las relaciones que allí se tejen y a la manera como se apropian y usan los espacios y materiales disponibles para provocar experiencias pedagógicas significativas” (Camargo, Reyes y Suárez, 2014, p.72-73). Estos ambientes deben caracterizarse por “la libertad de expresión de las emociones, de los sentimientos, de las preguntas e inquietudes y por las interacciones naturales, en tanto son condiciones que enriquecen y potencian el desarrollo infantil. Así mismo, la calidez del ambiente educativo, el afecto, la confianza y la seguridad son fundamentales para la promoción del desarrollo infantil” (Camargo, Reyes y Suárez, 2014, p.73).

La observación y escucha atenta son acciones que “permiten dar un primer paso para descifrar las formas propias de ser de las niñas y de los niños, descubrir que en un grupo puede haber intereses comunes o miedos y gustos particulares”. Por lo tanto, desde el Ministerio de Educación Nacional, se consideran que los mecanismos más adecuados para realizar el seguimiento y brindar un mejor acompañamiento al desarrollo integral en la educación inicial son la observación y la escucha atenta (Téllez, Camargo, Reyes y Suárez, 2014, p.24).

El relación con la creación de redes con la familia, el Ministerio de Educación Nacional se establece que el proceso educativo en la primera infancia debe llevarse a cabo en colaboración con las familias para la creación de estrategias conjuntas que favorezcan el desarrollo de las niñas y los niños y la participación activa de las familias en el intercambio de saberes, opiniones, dudas, dificultades, logros, entre otros aspectos, con las maestras y maestros (Camargo, Reyes & Suárez, 2014).

Por otra parte, existen otros aspectos que son valiosos en la construcción del desarrollo visto de forma integral, y atienden a dimensiones más individuales, partiendo del hecho de que los niños y niñas “utilizan sus capacidades para iniciar un proceso creciente de integración a la vida social como protagonistas de su propio desarrollo” (ICBF, 2015, p.19). De acuerdo con esto, el Ministerio de Educación

Nacional menciona unas dimensiones que se construyen en la educación inicial para favorecer el desarrollo de los niños y niñas; estas son: participación y autonomía (Camargo, Reyes y Suárez, 2014, p.77).

La participación se trata de un derecho consagrado en el artículo 12 de la declaración de los derechos del niño que “consiente a los niños en desempeñar en su propia vida un papel protagónico, en vez de ser simplemente beneficiarios pasivos del cuidado y protección de los adultos” (Lasdown, 2005, p.1). Esto implica que todos los niños y niñas son capaces de manifestar su opinión y tienen derecho a expresarla libremente, a ser escuchados en todos los asuntos que les afectan y a que sus opiniones sean tomadas en serio. La participación infantil es un proceso fundamental en la formación de sujetos críticos, reflexivos, reconocedores, propositivos, innovadores y transformadores. En este aspecto también interviene la visión de los adultos al reconocer a los niños y niñas como interlocutores válidos que tienen derechos a expresar sus opiniones y que son capaces de tomar decisiones de acuerdo a su ciclo vital (Téllez, Camargo, Reyes y Suárez , 2014, p.13).

La autonomía, es entendida como un proceso que les permite a los niños y niñas el desenvolvimiento libre, espontáneo y seguro en los entornos donde transcurre la vida, que implica la capacidad de actuar, proponer, resolver, ejecutar y elegir. La autonomía le permite al niño “dejar de ser un ser absolutamente dependiente, para convertirse en un sujeto ejecutor. Es el momento en que los saberes y haceres, transformados completamente en poder hacer, necesitan el tiempo y los grados de libertad para actuar” (Puche et al; 2009, p.43).

2.2.5. Maestras y Maestros (Agentes Educativos)

Según el Ministerio de Educación Nacional, los agentes educativos son:

“Todas estas personas que interactúan de una u otra manera con el niño y la niña agencia su desarrollo, aunque no lo hagan intencionalmente. Por esto se les llama "agentes educativos" y están involucrados en la atención integral de niños y niñas menores de cinco años. Éstos deben ejercer el principio de corresponsabilidad que nos impone la ley tanto a la familia, como al Estado y a la comunidad” (MEN, 2010, p.20).

Respecto al ámbito institucional, aquí se encuentran agentes como son las maestras y maestros, a quienes el Ministerio de Educación Nacional define como todas aquellas personas cuya vocación es formar, educar carácter y estructurar seres humanos; también se incluye a los directivos con la capacidad de aprender y hacer

que otros aprendan, para generar cambios y mejoramientos, que ayuden a una mejor formación de los niños y niñas. Por último se encuentra el personal de apoyo, que son todos los demás profesionales de la institución educativa que buscan satisfacer las necesidades de los niños y niñas (MEN, 2010 p. 44).

“Los agentes educativos que se encuentran en las instituciones “son responsables de la educación en la primera infancia, deben adelantar procesos educativos intencionados, pertinentes y oportunos, generados a partir de los intereses, características y capacidades de los niños y las niñas, con el fin de promover el desarrollo de sus competencias, liderando un cambio cultural que impulse prácticas pedagógicas acordes con este marco. Por lo tanto se espera que los agentes educativos asuman su papel como promotores del desarrollo de competencias, a partir de la observación, el acompañamiento intencionado, la generación de espacios significativos y el conocimiento de quienes son aquellos niños” (MEN, 2010, p.20) .

De acuerdo con esto, el maestro, como agente educativo, debe generar espacios que permitan vivenciar experiencias cotidianas que despierten en el niño curiosidad por saber y explorar el medio que le rodea, brindando oportunidades de avanzar en su desarrollo.

2.2.6. Percepciones

Vargas Melgarejo (1994, p.47), plantea que la percepción es biocultural porque involucra estímulos físicos y sensaciones y la organización e interpretación de los mismos a partir de pautas culturales e ideológicas. El estudio sobre la percepción se ha realizado tradicionalmente desde la psicología siendo definida en términos generales como:

“el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización.” (Vargas Melgarejo, 1994, p.48)

La autora menciona además que uno de los procesos importantes en la percepción es reconocimiento de las experiencias cotidianas. Este proceso involucra la evocación de experiencias y conocimientos previamente adquiridos a lo largo de la vida con los cuales se comparan las nuevas experiencias para “identificarlas y aprehenderlas para interactuar con el entorno”. (Vargas Melgarejo, 1994,p.49).

“Un término dicho en abstracto puede evocar diferentes experiencias, no necesariamente ajenas entre sí, e involucrar distintos planos de elaboración conceptual y simbólica del mismo evento, porque en la realidad social la cosmovisión está constituida por la integración de sistemas de categorías de diferentes niveles en constante interacción” (Vargas Melgarejo, 1994, p.52)

2.2.7. Acompañamiento Fonoaudiológico

La ley 376 de 1997, en su artículo primero define la profesión de Fonoaudiología como “la profesión autónoma e independiente de nivel superior universitario con carácter científico. Sus miembros se interesan por cultivar el intelecto, ejercer la academia y prestar los servicios relacionados con su objeto de estudio.” Dicho objeto de estudio es la comunicación humana (lenguaje, habla y audición) y sus desórdenes, así como las variaciones y el bienestar comunicativo de las personas.

En la Universidad del Valle se creó el Programa Académico de Fonoaudiología en el año 1981, adscrito al Departamento de Medicina Física y Rehabilitación de la Facultad de Salud. En la década de los 90’ este programa, junto con los programas de Fisioterapia y Terapia Ocupacional formaron parte de la Escuela de Rehabilitación Humana (Universidad del Valle, 2016). Estos programas tienen como espacios de práctica profesional diferentes escenarios comunitarios, teniendo como referencia la responsabilidad social de la Universidad del Valle como institución pública. Entre los diferentes espacios comunitarios se encuentran diferentes instituciones para la primera infancia, como el CDI Creciendo Felices en la Comuna 18 de la ciudad de Cali.

En estos espacios de primera infancia, los estudiantes del programa de fonoaudiología realizan intervención temprana en los aspectos de la comunicación y el lenguaje. Según la Speech-Language-Hearing Association (ASHA, 2008), la intervención temprana es la que se brinda a los niños y niñas desde los 0 hasta los 3 años, que están en riesgo o presentan una discapacidad o retraso en el desarrollo. Los profesionales en fonoaudiología se encuentran calificados para proveer servicios a las familias y a sus hijos, que tengan o puedan estar en riesgo de desarrollar alguna discapacidad en la comunicación, el lenguaje o en la deglución. El fonoaudiólogo participa en las siguientes funciones: prevención, evaluación diagnóstico, planeación, ejecución y monitoreo de intervención, asesorías, coordinación de servicios, entre otras.

2.3. OBJETIVOS

2.3.1. General

Describir las percepciones de las maestras y maestros respecto al acompañamiento fonoaudiológico frente al desarrollo de los niños y niñas de un Centro de Desarrollo Infantil de la comuna 18 de la ciudad de Cali durante el periodo Agosto 2013-Diciembre 2016.

2.3.2. Específicos

- Explorar las percepciones de las maestras y maestros respecto al ejercicio de la práctica profesional en fonoaudiología en el Centro de Desarrollo Infantil.
- Correlacionar las percepciones expuestas por las maestras y maestros frente a la intervención fonoaudiológica con la propuesta de desarrollo dispuesta en los documentos del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y el Ministerio de Educación.
- Establecer aportes del acompañamiento fonoaudiológico asociados al desarrollo de los niños y niñas en espacios de modalidad institucional – Centro de Desarrollo Infantil

2.4. METODOLOGÍA

2.5. Herramientas y métodos

Esta investigación se desarrolló con métodos cualitativos de tipo interpretativo y de corte transversal (Taylor & Bogdan, 1994). Se realizará bajo el diseño de estudio de caso, ya que se pretende estudiar una situación específica del CDI Creciendo Felices en profundidad, con el propósito de entender los fenómenos presentados a partir de la relación de los diferentes actores (Marradi, Archenti, & Piovani, 2007).

2.5.1. Descripción del caso

Desde noviembre de 2012 empezó el funcionamiento del CDI Creciendo Felices en el barrio las Palmas II de la comuna 18 de Cali, encargado de atender 200 niños y niñas entre los 2 años y los 4 años y 11 meses de edad, anualmente. Este escenario ha sido acompañado de manera continua *in situ* desde Agosto de 2013 por estudiantes y docentes de práctica del Programa Académico de Fonoaudiología (PAF) en el marco del convenio de cooperación interinstitucional entre Fundación Jera – Universidad del Valle, realizando aportes principalmente sobre las formas de interacción entre las agentes educativas y los niños y niñas con el objetivo de mejorar el desempeño comunicativo y el desarrollo.

Durante el periodo de acompañamiento fonoaudiológico, se han elaborado

propuestas específicas², con la intención de aportar al fortalecimiento y la

construcción de redes de apoyo con personas que habitan en las comunas 18 y 20 de la ciudad de Santiago de Cali a partir de la generación de canales de comunicación. En esta propuesta se ha tenido en cuenta la infancia como un componente fundamental, por ello, se han promovido la ejecución de acciones puntuales de acompañamiento a escenarios institucionales de Atención a la Primera Infancia promoviendo habilidades pragmáticas de expresión y comprensión del lenguaje para facilitar el desarrollo, las relaciones interpersonales y la participación.

Entre las estrategias implementadas para alcanzar dichos objetivos se han realizado acciones enmarcadas en los componentes de comunicación-lenguaje,

² Proyecto “Pedaleo en mi comuna” elaborado por el equipo de los estudiantes de Práctica Profesional en Fonoaudiología y Terapia Ocupacional II Diana Bermúdez, Elizabeth Flechas, Lina Guzmán, Karen Muñoz, Diana Oviedo, Diego Ramírez, Luis Fernando Reyes, Cristina Rodríguez, y Zoraida Vallejo, con la orientación de la docente Andrea Aguilar (Fonoaudióloga). Universidad del Valle. 2014

Proyecto “COMUNicando Felices” elaborado por las estudiantes Bernarda Ariza, Natalia García, Ana María Lis, y Janeth Quintero para la asignatura *Laboratorio de Intervención Fonoaudiológica en la Infancia*, bajo la orientación de la docente Andrea Aguilar (Fonoaudióloga). Universidad del Valle. 2014

Proyecto “Pegate al parche RBC 20 y 18” elaborado por el Equipo de Práctica Profesional en Fonoaudiología II conformado por los estudiantes Paola Bernal, Gina Bravo, Karol Duque, Katherine Figueroa, Samy Hernández., Mauricio Herrera, Jefferson López, Jessica Montoya, Paola Prado, Carolayn Rodríguez., Sandra Suárez, Daniela Vásquez, Edward Galvis, Jonán Valencia, y los estudiantes de Práctica Profesional en Terapia Ocupacional II, Karol Erazo, Héctor Núñez, con el apoyo de la docentes Andrea Aguilar y Diana Irurita (Fonoaudiólogas) y Eliana Ospina (Terapeuta Ocupacional). Universidad del Valle. 2015

Proyecto “COMUNicando Felices II” elaborado por las estudiantes Karen Delgado, Paula Peña, Paula Ramírez y María Juliana Reyes para la asignatura *Laboratorio de Intervención Fonoaudiológica en la Infancia*, con el apoyo del estudiante de X semestre Samy Hernández, bajo la orientación de la docente Andrea Aguilar (Fonoaudióloga). Universidad del Valle. 2015

Proyecto “Comuna RED” elaborado por el equipo de Práctica Profesional en Fonoaudiología II conformado por las estudiantes Diana Marcela Findlay., Anyi Paola Gómez., Ana María Lis., Indira Vanessa Palomino., Janeth Andrea Quintero., Juliana Ramos., Lizeth Dayana Villota. (Fonoaudiología) Diana Lorena David., Francy Espinal., Natalia Andrea Hoyos., Melissa Ocampo. (Terapia Ocupacional), con el apoyo de las docentes Andrea Aguilar, Gloria Quiroga, Natalia Torres (Fonoaudiólogas) y Eliana Ospina (Terapeuta Ocupacional). Universidad del Valle. 2016.

Proyecto “Fortaleciendo redes para la comunicación” elaborado por el equipo de práctica comunitaria en el marco de la asignatura Laboratorio de Intervención Fonoaudiológica en la Infancia conformado por las estudiantes Verónica Ayala, Holwer Hurtado, Estefanía Jiménez, Vanessa López, Patricia Zambrano, con el apoyo de las estudiantes de X semestre Ana María Castaño, Diana Marcela Findlay y Juliana Ramos, bajo la orientación de las docentes Andrea Aguilar, Natalia Torres. Universidad del Valle. 2016

alimentación, apoyo a cuidadores, mediante actividades de intervención grupal de apoyo al aprendizaje del lenguaje y al desempeño comunicativo tales como lectura de cuentos, rondas infantiles y juego de acuerdo a las etapas de desarrollo de los niños y niñas; de igual forma acciones orientadas a la organización del espacio físico para promover las interacciones comunicativas durante el momento de la alimentación (Delgado, Peña, Ramírez, Reyes, 2015 pp.52-60) y acciones de acompañamiento a las maestras y maestros mediante estrategias como el diálogo a partir de la experiencia en las actividades realizadas, realización de recursos informativos (carteles, CD's) con información concerniente al desarrollo de los niños y niñas y desde el año 2015 la implementación del "Cuaderno Viajero" con el objetivo de facilitar la comunicación entre los estudiantes de práctica y las maestras y maestros, permitiendo el intercambio de opiniones, conocimientos y estrategias para estimular el lenguaje a través de las actividades con los niños y niñas.

En términos generales, según los informes de resultados, las propuestas de acompañamiento ha permitido potenciar la participación de niños y niñas; maestras y maestros y familiares, aumentar los recursos verbales y no verbales en los niños y niñas, usar diferentes mecanismos por parte de los maestros categorizando su estilo comunicativo como nutriente, el reconocimiento por parte de cuidadores y familias de formas de interacción que potencian el desarrollo y la calidad de vida en el hogar. Adicional a lo anterior, el acompañamiento ha incidido de manera directa en aumento de vocabulario, uso de diferentes categorías semánticas y transformación de recursos

pragmáticos de base física como puños, golpes o rasguños por formas comunicativas basadas en lo verbal y no verbal como abrazos y caricias acordadas³.

³ Informe Final del Proyecto "Pedaleo en mi comuna" elaborado por el equipo de los estudiantes de Práctica Profesional en Fonoaudiología y Terapia Ocupacional II Diana Bermúdez, Elizabeth Flechas, Lina Guzmán, Karen Muñoz, Diana Oviedo, Diego Ramírez, Luis Fernando Reyes, Cristina Rodríguez, y Zoraida Vallejo, con la orientación de la docente Andrea Aguilar (Fonoaudióloga). Universidad del Valle. 2014

Informe Final de Práctica de Intervención Fonoaudiológica en la Infancia -Comuna 18- Centro de Desarrollo Infantil CDI "Creciendo Felices" elaborado por las estudiantes Bernarda Ariza, Natalia García, Ana María Lis, y Janeth Quintero para la asignatura *Laboratorio de Intervención Fonoaudiológica en la Infancia*, bajo la orientación de la docente Andrea Aguilar (Fonoaudióloga). Universidad del Valle. 2014. Informe Final del Proyecto "Pegate al parche RBC 20 y 18" elaborado por el Equipo de Práctica

Profesional en Fonoaudiología II conformado por los estudiantes Paola Bernal, Gina Bravo, Karol Duque, Katherine Figueroa, Samy Hernández., Mauricio Herrera, Jefferson López, Jessica Montoya, Paola Prado, Carolayn Rodríguez., Sandra Suárez, Daniela Vásquez, Edward Galvis, Jonán Valencia, y los estudiantes de Práctica Profesional en Terapia Ocupacional II, Karol Erazo, Héctor Núñez, con el apoyo de la docentes Andrea Aguilar y Diana Irurita (Fonoaudiólogas) y Eliana Ospina (Terapeuta Ocupacional). Universidad del Valle. 2015

Informe final de práctica. Laboratorio de Intervención Fonoaudiológica en la Infancia - Comuna 18-

2.5.2. Población y muestra

Para esta investigación, se tuvo en cuenta como población a las maestras y maestros del Centro de Desarrollo Infantil (CDI), ubicado en el barrio Las Palmas de la comuna 18 de la ciudad de Cali. Se trabajó con una muestra intencional conformada por el total de maestras y maestros del CDI, para un total de siete (7) personas que conservaban los siguientes criterios:

CRITERIOS DE INCLUSIÓN	CRITERIOS DE EXCLUSIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Maestras y maestros que hayan decidido participar de manera voluntaria en la investigación sustentando con su firma en el consentimiento informado. • Tener vinculación laboral bajo la figura de “agente educativo” con la entidad administradora de servicio (EAS) – Fundación JERA- • Tener a su cargo un grupo de niños y niñas de 0 a 5 años en el CDI ubicado en el barrio las Palmas de la comuna 18. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vinculación de menos de un año en el momento de la recolección de la información.

Centro de Desarrollo Infantil CDI “Creciendo Felices” elaborado por las estudiantes Karen Delgado, Paula Peña, Paula Ramírez y María Juliana Reyes para la asignatura *Laboratorio de Intervención Fonoaudiológica en la Infancia*, con el apoyo del estudiante de X semestre Samy Hernández, bajo la orientación de la docente Andrea Aguilar (Fonoaudióloga). Universidad del Valle. 2015

Informe Final de Resultados Proyecto “Comuna RED” (18-20) elaborado por el equipo de Práctica Profesional en Fonoaudiología II conformado por las estudiantes Diana Marcela Findlay., Anyi Paola Gómez., Ana María Lis., Indira Vanessa Palomino., Janeth Andrea Quintero., Juliana Ramos., Lizeth Dayana Villota. (Fonoaudiología) Diana Lorena David., Francy Espinal., Natalia Andrea Hoyos., Melissa Ocampo. (Terapia Ocupacional), con el apoyo de las docentes Andrea Aguilar, Gloria Quiroga, Natalia Torres (Fonoaudiólogas) y Eliana Ospina (Terapeuta Ocupacional). Universidad del Valle. 2016.

Informe de Resultados Proyecto “Fortaleciendo Redes para la Comunicación” elaborado por el equipo de práctica comunitaria en el marco de la asignatura Laboratorio de Intervención Fonoaudiológica en la Infancia conformado por las estudiantes Verónica Ayala, Holwer Hurtado Estefanía Jiménez, Vanessa López, Patricia Zambrano, con el apoyo de las estudiantes de X semestre Ana María Castaño, Diana Marcela Findlay y Juliana Ramos, bajo la orientación de las docentes Natalia Torres y Andrea Aguilar. Universidad del Valle. 2016

2.5.3. Recolección de datos

Se utilizó como instrumento de recolección una entrevista en profundidad. Con características de guiada, directa e individual (Taylor y Bogdan, 1994), se contó con apoyo de una pauta de entrevista (Revisar Anexo 4: “Pauta de Entrevista”) y se tomaron registros de audio. Inicialmente, se contactó a las directivas del CDI para presentar el proyecto de investigación y solicitar su permiso. Una vez concluido este paso, se solicitó y programó una reunión con las maestras y maestros donde se expuso el propósito de la investigación invitándolos a participar voluntariamente y se despejaron dudas respecto a su participación, los instrumentos de recolección de información, los registros requeridos, entre otros aspectos. Aceptaron participar en la investigación siete (7) maestras y maestros posteriormente leyeron y firmaron el consentimiento informado (Ver Anexo 3: “Consentimiento Informado”) quedando explícito que la participación era libre, voluntaria y en el momento en que desearan podían retirarse de la investigación; además se estipularon los mecanismos de protección de confidencialidad de la información que ellos suministraron. Se procedió a concertar las citas para aplicar las entrevistas, las cuales se realizaron en el lugar y horario de trabajo. La duración en promedio para cada entrevista fue de 20 minutos. No fue necesario realizar una segunda entrevista.

2.5.4. Transcripción y organización de la información

Toda la información obtenida en las entrevistas, con previa autorización, fue grabada en audio. Posteriormente, fue transcrita asignando un código numérico de registro a cada uno de las personas entrevistadas que facilitó el análisis de la información, de tal manera, que no quedó correlacionada con el nombre de la persona que la suministró.

2.5.5. Sistematización y análisis de datos

Se realizó un análisis interpretativo de contenido clásico. Se procedió a categorizar las respuestas de los participantes por agrupación de enunciados que concentraron ideas, conceptos o temas similares (Rubin y Rubin, 1995:s.p.), para lograrlo, se elaboró una matriz en excel definiendo una hoja digital para cada categoría de análisis y se definieron criterios de agrupación por colores para cada una. En ese sentido, se definieron unas categorías preliminares⁴ siguiendo los lineamientos técnicos propuestos para la atención a la primera infancia dentro de la estrategia de cero a siempre (ICBF, 2012 p. 12-13). Igualmente, se dio cabida a la emergencia de categorías según las respuestas de los participantes en la investigación.

2.5.6. Consideraciones éticas

Las consideraciones éticas que se contemplaron para esta investigación se encuentran enmarcadas en la Declaración de Helsinki y la Resolución No. 008430 del Ministerio de Salud de Colombia, las cuales refieren que:

- Artículo 8. En las investigaciones en seres humanos se protegerá la privacidad del individuo, sujeto de investigación, identificándolo sólo cuando los resultados lo requieran y éste lo autorice.
- Artículo 14. Se entiende por consentimiento informado el acuerdo por escrito, mediante el cual el sujeto de investigación autoriza, con pleno conocimiento de la naturaleza de los procedimientos, beneficios y riesgos a que se someterán, con la capacidad de libre elección sin coacción alguna.
- Artículo 15. Al consentimiento informado deberá incluir la justificación y los objetivos de la investigación, la seguridad de que no se identificará al sujeto y se mantendrá la confidencialidad de este y la libertad de retirar su consentimiento y dejar de participar del estudio cuando desee sin que esto genere algún tipo de perjuicio.

Al emplear dentro de la metodología la recolección de datos mediante entrevistas, la investigación representó un riesgo mínimo para las personas que decidieron participar en la misma. Dicho riesgo fue gestionado al asegurar a los participantes la confidencialidad en el manejo de la información. A cada una de las personas entrevistadas se les asignó un código numérico, de tal manera que la información no

⁴ Participación, autonomía, interacciones significativas y relevantes, construcción de ambientes que potencian el aprendizaje y mejores relaciones sociales, trabajo en red con familias, capacidad de observación que permite reconocer los ritmos, intereses, emociones y formas de ser de cada niño.

quedó correlacionada con el nombre de la persona que la suministró.

Como se mencionó anteriormente, el riesgo que representó la participación en el proyecto fue mínimo; por el contrario los participantes se beneficiaron directamente al suministrar información que permitirá emprender acciones en pro del bienestar de los niños y niñas que asisten a este CDI en particular, dado que a partir de los resultados de la investigación se tendrán en cuenta ajustes, del acompañamiento que realiza el Programa Académico de Fonoaudiología, para responder con mayor potencia a las necesidades y requerimientos de la población.

Este proyecto identificado con el código 204-016 fue sometido a revisión por parte del Comité Institucional de Revisión de Ética Humana (CIREH) el 5 de diciembre del 2016 y fue aprobado el 24 de Enero de 2017.

3. RESULTADOS

Las categorías de análisis se establecieron a partir de los lineamientos técnicos propuestos para la atención a la primera infancia dentro de la estrategia de cero a siempre (ICBF, 2012 p. 12-13), que se encuentran descritos con mayor detalle en la página número 21 de este documento.

3.1. Caracterización

En el estudio participaron en total 7 maestros y maestras, de las cuales 5 eran mujeres y 2 hombres. Los rangos de edad oscilaron entre los 23 y 40 años. 11 de las 12 personas entrevistadas cuentan con una experiencia de trabajo en servicios de primera infancia de 3 a 5 años y la maestra restante cuenta con más de 10 años. Por otra parte, 4 de ellos cuentan con formación técnica en atención para la primera infancia o preescolar, 2 son normalistas superiores y están en proceso de formación en licenciatura en matemáticas y un maestro es licenciado en educación física y deporte.

3.2. Percepción del acompañamiento

Según las referencias de los entrevistados, durante el periodo definido para la investigación (agosto 2013- diciembre 2016), recibieron acompañamiento por el equipo de estudiantes y profesores de fonoaudiología cuando se encontraban a cargo de grupos de niños y niñas organizados por los siguientes bloques de edad: 2 a 3 años, 3 a 4 años y 4 a 5 años. Los resultados percibidos por el equipo de

maestros y maestras frente al aporte del acompañamiento realizado a su ejercicio pedagógico y el desarrollo de los niños y las niñas, son:

3.3. Interacciones significativas y relevantes

Para las niñas y los niños de primera infancia es fundamental ser escuchados y tenidos en cuenta en relación con sus ritmos de desarrollo, intereses, emociones y formas de ser. En el marco de las interacciones entre niños y niñas, maestras y maestros, familiares y otros adultos, los niños y niñas construyen relaciones significativas que potencian en el desarrollo en la medida que se sientan reconocidos, queridos, acogidos y valorados (Camargo, Reyes y Suárez , 2014, pp.69- 70).

Los maestros y maestras que participaron en el estudio conciben las interacciones significativas y relevantes como formas de relacionarse, ser y actuar en espacios naturales que se dan entre la niña y el niño, consigo mismos, con los demás y con sus entornos, contribuyendo a su proceso de desarrollo en la medida en que posibilita aprender del mundo, de los que le rodean y de ellos mismos. Las maestras y maestros reconocen que la base de una interacción significativa debe estar mediada por el respeto, en la medida en que propicia escuchar al otro, reconocerlo y otorgarle un lugar, facilitando que se tejan relaciones basadas en la tolerancia y el respeto entre pares.

“uno siempre pide una actividad de lo que necesitan los niños... los niños casi no pueden tener contacto porque se agreden, entonces pues empezamos a trabajar en eso; no solamente ellos sino también nosotros, entonces claro que se ve el resultado. Por ejemplo, que las pintucaritas, que el niño tolere que le pinten la cara, todo eso, a medida que se hacen esas actividades él tolera que otros niños lo toquen, sin responder con agresiones físicas.” (Fragmento de entrevista de la maestra #2)

En este sentido, las maestras y maestros refirieron que a partir del acompañamiento de estudiantes y profesores de fonoaudiología, han enriquecido la forma en la que comprenden en la acción cotidiana las interacciones significativas y relevantes, pues, en su ejercicio diario han integrado saberes y actitudes que reconocen y validan aquello que las niñas y niños expresan desde sus posibilidades verbales y no verbales. Algunos maestros y maestras señalan que han tenido reflexiones asociadas a la concepción de “niño y niña” asegurando que ahora “tienen una mirada desprevenida y abierta”, que ha conllevado a evitar el uso de palabras que rotulen patológicamente a los niños y niñas, por el contrario, aseguran que se han permitido valorar y comprender su historia y lo que ellos y ellas quieren compartir.

“Muchos de los niños, o sea de pronto se comunicaban a través de como de llanto y yo no podía entender qué era lo que de pronto estaba pasando y con la explicación que ellos me daban (practicantes de fonoaudiología y profesores de la práctica), pues me acerqué a ellos, a escucharlos. “
(Fragmento de entrevista del maestro # 7)

De acuerdo con la Comisión intersectorial para la atención integral a la primera infancia (2012, p.24) otorgarles un lugar privilegiado a las niñas y niños dentro de las interacciones, da cuenta del reconocimiento de su capacidad participativa, construcción ciudadana, y por ende, como sujetos de derechos e interlocutores válidos. En este sentido, las maestras expresan que, con el acompañamiento fonoaudiológico, han consolidado herramientas como la observación y la escucha frente a los niños y niñas, de ésta manera, ofrecen apoyos basados en canciones y preguntas intencionadas que los invitan a expresar sus ideas. Las maestras y maestros reconocen el diálogo como un apoyo para fomentar la participación, además de reconocer a los niños y niñas, como sujetos con capacidad para hacer parte de ese diálogo.

“Por lo menos con la niña que casi no hablaba, observarla, mirarle que dice y hablarle. Por lo menos Andrea (Profesora de la práctica en fonoaudiología) me decía que le hablara mucho a Tania, que le cantara y ella empezó a soltarse y a soltarse hasta que ya no para de hablar esa niña.” (Fragmento de entrevista de la maestra # 2)

De igual forma, las maestras y maestros del CDI consideran que es importante reconocer y partir del conocimiento que tienen del mundo las niñas y los niños para crear experiencias que promuevan la creatividad, el aprendizaje y el desarrollo integral, pues de esta forma se valida el conocimiento de las niñas y los niños, permitiendo crear aprendizajes colectivos en los que cada uno aporta y aprende de los otros. De acuerdo con esto una de las maestras del CDI menciona la importancia de partir de lo que el niño reconoce y no de lo que desconoce.

“Pues al niño le pedimos el color de algún objeto... pues no decirle no, sino que si él me dice: - verde-, pues ya sabe que verde es un color, entonces como que no tapar ese proceso sino que listo, tenemos el color verde, aun no lo diferencia del tono, pero sabe que es un color.”
(Fragmento de entrevista de la maestra # 6)

Este reconocimiento de las niñas y los niños permite acoger, legitimar y dar importancia a lo que ellos expresan, a sus ocurrencias y sus comentarios, para conocer lo que les interesa, lo que los motiva y lo que conocen del mundo que les rodea (López & Tobón, 2015, p.25). El reconocer y legitimar los intereses y

particularidades de este ciclo vital, le permiten al adulto relacionarse de formas distintas y descentrar su mirada para adentrarse al mundo de las niñas y los niños.

Lo anterior facilita reconocer la participación que tienen ellos desde sus lenguajes y cómo a través de este “convocan a los adultos a reconocer la diversidad propia de su ciclo de desarrollo; si los adultos permiten cuestionarse al respecto, desmontan su perspectiva de comprender el mundo centrado en el adulto” (Castañeda, E; Estrada, M, 2012, p.13). Dicha afirmación requiere, en la praxis, ser sensible y atento frente a la forma en que interactuamos y nos relacionamos con las niñas y niños, lo cual se encuentra reflejado en la forma como un maestro del CDI reconoce la importancia de situarse en dónde está la niña o el niño y dirigirse hacia él o ella, como un gesto que otorga valor y respeto hacia el otro, permitiendo crear relaciones más equitativas

“Yo les decía que era importante en el momento que llegaran pues siempre saludar al niño a la altura de ellos, porque uno no puede llegar a saludar, uno bien grande y ellos bien pequeños, entonces le decíamos ah bueno un saludo a la altura de ellos.” (Fragmento de entrevista del maestro # 7)

Como se ha mencionado anteriormente, las maestras y maestros reconocen a las niñas y niños como interlocutores válidos que realizan lecturas constantes del mundo que les rodea, por tanto reconocen que las relaciones de tolerancia y respeto se construyen de manera recíproca, por lo cual las interacciones significativas implican un proceso de aprendizaje bidireccional en el cual el adulto y las niñas y niños aportan. Con relación al acompañamiento brindado por parte de fonoaudiología, algunas maestras mencionan que la actitud que se expresa mediante el lenguaje verbal y no verbal juega un papel importante en la manera como se dan las interacciones con los niños y crean relaciones empáticas que propicien la construcción de ambientes pedagógicos.

“pues yo soy una profesora inquieta, la mayoría de los estudiantes lo notarán, pues si yo veo un estudiante que tiene una relación un poco superior digamos frente a muchos lenguajes visuales que lee el niño como digamos estar parado entonces a este chico, nos bajamos a hablar: - tú me apoyas en tal situación- .“ (Fragmento de entrevista de la maestra # 6)

Durante las interacciones asertivas es importante tener en cuenta las particularidades de cada niña y cada niño, a la vez que se responden a las necesidades del grupo. Para ello se requiere de “tacto pedagógico” (Manen, 1998), lo cual implica expresar a través de la palabra, la mirada, el gesto, el silencio, las

acciones, el reconocimiento de la diversidad de intereses, de momentos de desarrollo, de maneras de establecer relaciones, de estilos de aprendizaje y de las atenciones específicas que requieren. (MEN,2014, p.14-15). De acuerdo con esto, algunos maestros y maestras del CDI mencionan que el acompañamiento les ha permitido reconocer esa diversidad en los niños, lo cual facilita que se relacionen de forma distinta durante diversas actividades de juego que permiten la participación de cada niña y cada niño, de acuerdo a sus intereses y necesidades.

“El año pasado teníamos algunos niños que eran muy conflictivos y muy problemáticos, entonces nos dieron actividades, como herramientas para hacerlos líderes, para que ellos se hicieran responsables de pronto de otros compañeros o de algunas cosas y de esa manera encaminar toda esa energía que tenían, que de pronto se desviaba en el mal comportamiento; entonces por medio de los practicantes se redireccionó eso, se asignaron tareas, roles y formas como para darle manejo a eso”
(Fragmento de entrevista del maestro # 3)

La primera infancia es un momento del ciclo de vida en el que suceden un sinnúmero de transformaciones biológicas y psicológicas que están en estrecha relación con los aspectos ancestrales, sociales, culturales y con las condiciones de los contextos en los que viven los sujetos (MEN,2014: 13-14).

Este reconocimiento de la historia personal, social y cultural que trae consigo cada niña y niño no pasa desapercibida para una de las maestras entrevistadas en el CDI quien reconoce que esto es fundamental para la construcción de una relación significativa con las niñas y los niños al preocuparse por conocer su historia y el lugar que ha tenido la niña o el niño en la familia, lo cual juega un papel importante en la construcción de identidades en la primera infancia. Esta mirada nos permite entender cómo las dinámicas familiares y el contexto influyen en las formas de ser y relacionarse con otros. Una de las maestras menciona que antes de realizar el acompañamiento es importante contextualizarse y reconocer las particularidades físicas, sociales y culturales, lo cual permite crear un marco de referencia para reconocer saberes e identificar necesidades e intereses:

“para mí las prácticas de los estudiantes, pues es necesario que ellos se acerquen a un contexto nuevo a una población distinta; y de alguna manera les facilito que conozcan la población, conozcan los niños que llegan, conozcan de alguna manera sus necesidades y que también tengan como un compromiso a lo que es digamos su formación en tanto lo académico como también lo personal, porque de alguna manera las prácticas hacen que los chicos asuman, desarrollen todos sus conocimientos y sobre todo vean la conciencia o la necesidad que tienen

algunos niños en todo este proceso de desarrollo del lenguaje. ”
(Fragmento de entrevista de la maestra # 6)

Este reconocimiento de la historia del otro, posibilita a los adultos situarse de manera distinta en la forma como se relacionan e interactúan con las niñas y niños; permite construir relaciones de manera desprevenida y abierta buscando conocer y aprender de aquella historia que hay detrás.

3.4. Construcción de ambientes enriquecidos y propicios para el desarrollo

Los ambientes enriquecedores y propicios para el desarrollo hacen referencia a “los ámbitos espaciales, temporales y relacionales en los cuales cada niña o niño desarrolla sus propias experiencias de vida” (Camargo, Reyes & Suárez, 2014, p.72). De igual forma, los ambientes incluyen a “los sujetos que intervienen, a las relaciones que allí se tejen y a la manera como se apropian y usan los espacios y materiales disponibles para provocar experiencias pedagógicas significativas” (Camargo, Reyes & Suárez, 2014, p.72-73).

Para las maestras y maestros del CDI, los ambientes enriquecidos deben construirse en torno a las actividades rectoras de la primera infancia como lo son el juego, arte, literatura y exploración del medio. Para ellos, estas actividades resultan clave para acercarse e interactuar con las niñas y niños y poder acceder a su mundo. En relación a ello y debido a la importancia que las maestras y maestros otorgan a este tipo de actividades, han considerado importante compartir este saber con los practicantes.

“En algunas ocasiones pues les he hablado (Practicantes de fonoaudiología) de las actividades rectoras de la primera infancia. Que es importante el juego, la exploración, la literatura. Esa es una forma como para interactuar realmente con ellos “ (Fragmento de la maestra # 4)

Una de las actividades que más destacan las maestras y maestros como estrategia para generar un ambiente enriquecedor es la lectura de cuentos como experiencia literaria, actividad que han fortalecido a través del acompañamiento realizado por fonoaudiología, pues como menciona una de las maestras entrevistadas, a través de la lectura de cuentos potenció el desarrollo comunicativo de su grupo:

“Lo de los cuentos, yo por lo menos les decía (a los practicantes de fonoaudiología) que cómo ayudaba a unos niños que no se expresaban bien y todo eso; entonces ellas me decían que les leyera cuentos y a partir de eso metimos cuentos... Ese consejo del cuento me lo dieron y entonces implementé mucho el cuento a partir de eso.” (Fragmento de

entrevista de la maestra # 2)

La lectura en la primera infancia es, sobre todo, acompañamiento emocional, demostración de las posibilidades simbólicas de los libros y estímulo para la curiosidad y el vínculo afectivo (Camargo, Reyes & Suárez, 2014, p.28). En este sentido, la lectura es entendida por las maestras y maestros como una experiencia que permite “posibilidades interpretativas y de exploración de mundos simbólicos”. (Camargo, Reyes & Suárez, 2014, p.28). Una de las maestras menciona que a partir del acompañamiento uno de los principales aportes ha sido cómo se han asumido las prácticas de lectura con primera infancia y las actividades que se suscitan a partir de ella:

“más que todo con la lectura de cuentos, como manejar esas diferentes voces, tener en cuenta las representaciones o el rol de cada personaje, de cada historia; por ejemplo si hay un personaje que está bravo, por decirlo así, entonces hay que hacer la voz de una persona que realmente está enojada. Si es una persona que está llorando, hacer los sonidos, utilizar como esas voces, esas pausas, preguntarles a los niños. ”
(Fragmento de entrevista de la maestra # 4)

En este sentido la maestra reconoce que leer va más allá del código escrito, al poner en juego otro tipo de lecturas en relación con la actitud corporal, los sentimientos y significados que se construyen, requiriendo de un mediador que dé vida al texto a través de su voz. De esta manera, la literatura les permite a los niños familiarizarse con la cultura oral y escrita, experimentar las conexiones de la literatura con la vida, expresarse a través de gestos, dibujos, trazos y garabatos, interpretar y construir sentido, inventar historias y juegos de palabras (Camargo, Reyes & Suárez, 2014, p.28). Sin embargo, es importante que en este proceso el mediador esté atento y reconozca el valor de la literatura como experiencia pedagógica en la vida de los niños.

“ el cuento pues ya se hace con todas las recomendaciones por ejemplo todo lo que tiene que ver con la interacción con el cuento, por ejemplo, soplar para que se pasen las páginas, preguntar qué observan, qué puede pasar, darle como que la duda, será que sí, será que no”
(Fragmento de entrevista de la maestra # 6)

Por otra parte, las maestras y maestros reconocen el valor que tiene el juego en la primera infancia, como una actividad que permite promover aprendizajes individuales y colectivos. El juego, al convertirse en un lenguaje natural y espontáneo en las niñas y niños, les permiten expresar al otro sus intenciones, sus deseos, sus emociones y sentimientos. Este surge en actividades cotidianas y es

precisamente en estos espacios, donde las maestras y maestros del CDI utilizan el juego como una herramienta para movilizar diversos conocimientos; A partir de esto y reconociendo la importancia que las maestras y maestros dan al juego, desde el acompañamiento se ha nutrido su implementación para promover diversos aprendizajes:

“Aquí el año pasado hicieron también estrategias de como... como eran dos salones aquí reunidos... pero era muy difícil para que prestaran atención... entonces hicieron una actividad de unos animalitos... para hacer el círculo, 40 círculos de animalitos... entonces fue chévere y les gustó mucho la actividad, ellos buscaban su animalito, por la semana o dos semanas que duraron los animalitos ahí, a ellos les gustaba sentarse allí.” (Fragmento de entrevista de la maestra # 2)

El juego brinda la posibilidad de movilizar estructuras de pensamiento, al preguntarse “qué puedo hacer con este objeto”, y es a partir de ello que los participantes desarrollan su capacidad de observar, de investigar, de asombrarse, de resignificar los objetos y los ambientes y de crear estrategias (Camargo, Reyes & Suárez, 2014: 19). Las maestras y maestros del CDI reconocen que el juego es una actividad innata en la primera infancia y por tanto valoran su uso para la creación de ambientes enriquecidos:

“pues me pareció chévere porque llegaban y les hacían las actividades, les traían... ayudaban mucho. Les hacían cuentos, les hacían juegos, actividades de texturas, traían muchas actividades sensoriales, de sonidos, con tarros, eso a los niños les gustaba mucho.” (Fragmento de entrevista de la maestra # 2)

Por otra parte, el trabajo con la primera infancia requiere reconocer que las niñas y los niños centran su atención en aquello que les atrae y les genera curiosidad. Por tanto, el proponer ambientes enriquecedores que propicien experiencias pedagógicas significativas implica que la experiencia allí vivida es asumida de manera particular por cada niña y niño dado que se encuentran movidos por sus saberes, imaginarios, gustos, posibilidades y vivencias previas (Camargo, Reyes & Suárez, 2014: 15).

Es por esto que las maestras y maestros del CDI se enfrentan al reto de “plantear experiencias que respondan a esta diversidad, tan amplia, y variada, que cada una de las niñas y de los niños logre fascinarse y sentirse seducido frente a las propuestas” (Camargo, Reyes & Suárez, 2014: 15). Frente a esto los maestros y maestras identifican, a partir del acompañamiento, la implementación de estrategias para vincular a todos los niños y niñas a partir de sus intereses:

“recuerdo estrategias de atraer al niño a las actividades, de bajar un poquitico la forma de comunicarme con él, digamos que bajarme al nivel de él, utilizar un lenguaje sencillo para acercarme a los niños; todo lo que tiene que ver digamos de la edad, entonces digamos si es un niño explorador, utilizar más que todo cantos, si son más visuales, si son ya niños de investigadores ya podemos hacer conversaciones más sencillas, pero si se pueden hacer conversaciones” (Fragmento de la maestra # 6)

Otro aspecto importante a tener en cuenta en la construcción de ambientes son los apoyos que el adulto pueda brindar, puesto que las maestras y maestros se constituyen en “mediadores de las herramientas de la cultura y junto con los pares facilitan a niñas y niños llevar a cabo actividades que están más allá de sus capacidades actuales” (López y Tobón, 2015, p.26).

En este proceso de andamiaje, desde el programa académico de fonoaudiología se han trabajado ciertas estrategias o apoyos puestos en la interacción, con el objetivo de que las maestras y maestros que medien alguna experiencia pedagógica, puedan implementarlos para movilizar conocimientos y potenciar el desarrollo de las niñas y los niños. Algunos de estos apoyos son: movilización de esquemas previos, realización de preguntas abiertas, puesta en duda, explicación y modelado, estrategias que son referidas por las maestras y maestros como herramientas importantes en la creación de los ambientes:

“he aprendido muchas estrategias para favorecer el desarrollo del lenguaje en los niños; entonces si me han dado sugerencias, estrategias, digamos en todo lo que tiene que ver con el ejercicio, con las preguntas, con lo que tiene que ver con poner en duda lo que el niño ve en la imagen para poder promover digamos el lenguaje y que ellos puedan lograr una comunicación” (Fragmento de entrevista de la maestra # 6)

De acuerdo a lo anterior, la puesta en práctica de apoyos que medien la interacción permiten “la libertad de expresión de las emociones, de los sentimientos, de las preguntas e inquietudes y por las interacciones naturales, en tanto son condiciones que enriquecen y potencian el desarrollo infantil” (Camargo, Reyes & Suárez, 2014, p.73). En este sentido, el uso de los apoyos pedagógicos propicia en los niños la movilización de conocimientos colectivos e individuales que permiten la construcción de nuevos aprendizajes.

“ Lo de los cuentos ayuda mucho a la expresión porque ellos dicen - yo tengo eso- y yo les preguntó: - Miren, ¿qué es esto?, ¿quién tiene esto?- . Por ejemplo un perro: - ¿quién tiene un perro en su casa?- , entonces

empiezan a hablar y ahí vamos contando el cuento, ellos van interactuando y me decían que ayudaba mucho a la comunicación, entonces yo les leo cuentos a la despedida, así sea un cuento chiquito”.

(Fragmento de entrevista de la maestra # 2)

Sin embargo, más allá de hacer referencia al ambiente físico y material, los ambientes enriquecidos requieren un ambiente afectivo que genere calidez, afecto, confianza y seguridad. La construcción de este vínculo afectivo es importante porque las niñas y los niños requieren “interacciones de calidad que les proporcionen vínculos de apego seguros y relaciones de confianza con las personas que les demuestren que con ellas pueden contar en momentos de exploración y curiosidad, como en situaciones de estrés o dificultad” (López y Tobón, 2015, p.26)

De acuerdo a lo anterior, estos ambientes deben caracterizarse por permitirles a las niñas y los niños sentirse seguros, confiados y acogidos. La maestra y el maestro necesitan tomar decisiones inmediatas para mediar en “los conflictos y desencuentros de las niñas y los niños, para ayudar a enriquecer sus propuestas, para brindar seguridad y protección, para mediar en las interacciones y apoyar a aquellos que demandan mayor atención” (Camargo, Reyes & Suárez, 2014, p.25). Un aporte que las maestras y maestros reconocen con relación a la construcción de un ambiente propicio para el desarrollo, es el reconocimiento del niño como interlocutor válido que permite crear mayor seguridad y confianza en sí mismo para la interacción con su entorno:

“Yo creo que sí, fue importante (El acompañamiento brindado por los practicantes) porque los niños en el momento que interactuaron con ellos se les miraba como más, o sea en la forma de expresarse más, porque ellos les daban unas pautas a los niños y me daban una pauta a mí, donde sentían como más facilidad, menos temor para expresarse con otros compañeros.” (Fragmento de entrevista de la maestra # 6)

La creación del vínculo, implica además, una relación empática por parte del adulto, lo cual impacta directamente las relaciones que se construyen con las niñas y niños; éstas se van transformando, tomando matices diferentes, evolucionando desde una dependencia total de los adultos hacia un progresivo desarrollo de la autonomía, seguridad y confianza en sí mismos y hacia los demás (Téllez, Camargo, Reyes y Suárez, 2014, p.16). Una de las maestras reconoce que parte de la construcción del vínculo requiere de una disposición emocional al ofrecerle a otro aquello que espero recibir de vuelta.

“yo muchas veces me he quejado de que, es que lo niños no se escuchan, es que los niños hablan muy duro, es que los niños gritan.

Entonces he implementado esas cosas como que me dicen, es que si tú quieres que el grupo esté tranquilo, entonces tú también tienes que estar tranquila, tienes que hablar con una voz suave” (Fragmento de entrevista de la maestra # 4)

Por lo tanto, la construcción de ambientes enriquecedores y propicios para el desarrollo le permiten a las niñas y los niños descubrir que pertenecen a un medio social y cultural, a convivir con otros y acercarse al conocimiento de aquello que media las dinámicas relacionales, desarrollar nuevos comportamientos y emociones que se convierten en la base para su desarrollo social y emocional. Por ello las maestras y maestros valoran la calidez del ambiente, el afecto, la confianza y la seguridad brindada por parte de los adultos, como aspectos claves durante la promoción del desarrollo infantil:

“ellos se hicieron como coger cariño de los niños, llegaron muy bien, llegaron saludando, a la altura de ellos o sea se le arrodillaban, a la altura de ellos. Les daban abrazo y todos los niños le cogieron cariño y el momento que ellos llegaban ahí los niños siempre los recibían con alegría: “Profe, profe” y lo iban a abrazar porque ellos se hicieron querer de los niños.” (Fragmento de entrevista del maestro # 7)

3.5. Participación

A partir del proceso de participación, los niños y las niñas se constituyen como sujetos críticos, reflexivos, reconocedores, propositivos, innovadores y transformadores, quienes son reconocidos por los adultos como personas capaces de tomar decisiones y de presentar opiniones respecto a su propia vida, por tanto, tienen derecho a ser consultados sobre las situaciones que les acontecen (López y Tobón, 2015, p.13).

La participación de los niños y niñas en los espacios brindados por el CDI, es un aspecto que para las maestras y maestros es fundamental durante las actividades que se realizan en las jornadas. Para ellos, la participación se ubica en que los niños y las niñas se sientan cómodos, contentos y se muestren atentos durante las actividades propuestas, además de que logren expresar sus opiniones y sentimientos respecto a estas al igual que el interactuar y comunicarse con sus pares, maestros y maestras y demás interlocutores.

“Ellos dicen “yo tengo eso” y yo les preguntó “Miren, ¿qué es esto? ¿Quién tiene esto?” por ejemplo un perro, “¿quién tiene un perro en su casa?”, entonces empiezan a hablar y ahí vamos contando el cuento, ellos van interactuando”. (Fragmento de entrevista de la maestra #2)

Para las maestras y maestros, la interacción con pares es fundamental dentro de lo que consideran como participación, ya que es de esa forma como pueden observar que los niños son parte activa del entorno educativo en el que se encuentran, aportando con ideas al trabajo en equipo y en el desarrollo de las actividades, como lo menciona una de las maestras. En este sentido las maestras y maestros identifican, dentro del acompañamiento brindado por fonoaudiología, la implementación de actividades grupales que propician la interacción entre las niñas y niños:

“No traen muchas actividades individuales sino que los niños tienen que trabajar en equipo y eso es importante porque ahí va mejorando la relación de los niños”. (Fragmento de entrevista de la maestra #5)

El concepto de participación se define como una construcción cultural a partir de la subjetividad e intersubjetividad que se interioriza a partir de la convivencia con valores y principios éticos. A partir de esto, se reconoce al niño en su condición de sujeto en formación. Los niños y niñas experimentan a través de la participación, la libertad para construir su realidad e interactuar con los y las demás, con los ambientes, con ellas y ellos mismos. (Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia, 2012, p.14)

Lansdown (2005:1) sostiene que las niñas y niños deben ser considerados y valorados como personas; es decir, tienen el derecho a ser escuchados y tenidos en cuenta con respecto a los aspectos de su propia vida. Los niños son agentes activos que no solo son influenciados por el mundo que los rodea sino que además lo influyen e interactúan con él, como lo menciona uno de los maestros en el siguiente fragmento:

“En el momento en que llegaban al salón, ellos llegaban contentos, sonriendo y eso y empezaban a comentar que era lo que habían hecho”. (Fragmento de entrevista del maestro #7)

Las capacidades de los niños y las niñas para la participación social se determinan en mayor medida por factores como las expectativas de su contexto social y cultural más que por sus características biológicas y psicológicas (Lansdown, 2005:5). Generalmente, como adultos, se acostumbra a considerar a los niños como seres inmaduros fisiológica y psicológicamente, por lo que se espera poco de ellos con respecto al resto de las personas, restándole importancia a sus propios deseos y sentires. Por esto, es pertinente que el concepto de participación se considere desde una mirada centrada desde el desarrollo del niño y la niña y no desde el mundo de los adultos desde el cual se acostumbra considerar las diferentes cuestiones

relacionadas con la primera infancia.

En el caso de las maestras del CDI, se puede afirmar que otorgan importancia a la manera, que tienen los niños y las niñas, de ver el mundo y sobre cómo interactúan con él. En este sentido las maestras y maestros reconocen que durante el acompañamiento es importante que se tenga en cuenta el juego como herramienta que media la interacción en primera infancia.

“Siempre los llevo a que por ejemplo, traigan una actividad lúdica, un juego, una ronda, algo así porque esa es como la manera de uno interactuar realmente con ellos. Si estamos en infancia uno tiene que jugar”. (Fragmento de entrevista de la maestra #4).

La participación de los niños en su entorno se da principalmente a través del juego; este es reflejo de la cultura y las dinámicas sociales de la comunidad a través del cual los niños y las niñas construyen su realidad (Camargo, Reyes & Suárez, 2014, p.12). Es la herramienta principal desde la cual los niños y las niñas logran comunicarse y acceder a todos los elementos que ofrece el mundo desde sus capacidades.

De acuerdo con Peña y Castro, el juego se constituye como un escenario donde comienza la participación infantil, ya que “dentro de él es posible escuchar las voces de niños y niñas con naturalidad, conocer sus experiencias personales, sus intereses individuales, colectivos y las relaciones que se dan entre ellos; donde la palabra y la acción dan cuenta de la implicación y compromiso de ellos y ellas dentro del juego. Solo se aprende a participar participando” (2012, p.128).

“ En estos momentos tengo apoyo de dos muchachas y a los niños les encanta porque ellas vienen, interactúan con ellos, juegan y cantan, les inventan juegos y entonces todo eso es importante” (Fragmento de entrevista de la maestra # 4)

En este sentido las maestras y maestros reconocen que el juego posibilita la creación de un espacio de escucha y potencializa las capacidades y habilidades de las niñas y los niños, al dejar al descubierto sus múltiples lenguajes y formas de ser, actuar y crear. Es por esto que la mayoría de propuestas dispuestas por el equipo de estudiantes y profesores de fonoaudiología se encuentran encaminadas en utilizar el juego como herramienta vital en la vida de las niñas y los niños.

“Las de fono tratan de hacer actividades como muy lúdicas, que sean muy dinámicas, que sean como para causar un impacto en los niños.” (Fragmento de entrevista de la maestra # 4)

La participación de los niños y las niñas en los diferentes entornos en los cuales se encuentran es satisfactoria en la medida que los adultos brinden las oportunidades para que esta pueda desarrollarse con plenitud, desde una perspectiva integral que no solo considere los conocimientos del adulto sobre la primera infancia sino que pueda establecerse una mirada del mundo desde los ojos de la infancia.

3.6. Trabajo en red con las familias

Desde el Ministerio de Educación Nacional se establece que el proceso educativo en la primera infancia debe llevarse a cabo en colaboración con las familias para la creación de estrategias conjuntas que favorezcan el desarrollo de las niñas y los niños y la participación activa de las familias en el intercambio de saberes, opiniones, dudas, dificultades, logros, entre otros aspectos, con las maestras y maestros (Camargo, Reyes & Suárez, 2014). El trabajo que realizan los maestros y maestras dentro del espacio del CDI en cuanto al aporte al desarrollo de los niños y las niñas es importante, sin embargo, es en la familia donde se empiezan a establecer los primeros lazos afectivos, además del reconocimiento y exploración del mundo, ya que es el entorno más cercano e importante en la vida de las niñas y los niños.

La comunicación continua del CDI con las familias es fundamental, ya que ambos espacios pueden aportar información valiosa acerca del desarrollo de los niños y las niñas de manera que se pueda generar un seguimiento. Desde el Programa Académico de Fonoaudiología de la Universidad del Valle se ha venido trabajando con los niños y niñas y sus maestros y maestras dentro de los espacios del CDI. Además de esto, se considera que el papel de la familia es vital, sobre todo en aspectos relacionados con la interacción comunicativa y el desarrollo del lenguaje. Sin embargo, no todos las maestras y maestros refieren tener conocimiento o haber presenciado interacción entre las familias de los niños y niñas con los estudiantes y docentes del programa.

“Por lo menos durante el año pasado, que yo me haya dado cuenta que intervinieron con los agentes externos, no”. (Fragmento de entrevista del maestro #3).

Algunas maestras manifiestan que desde el programa sí se ha realizado seguimiento con las familias de los niños y niñas.

“El año pasado citaron a las mamás de los niños, pues que se les hizo el seguimiento. Se hizo reunión con los papás y con los fonos para darles como la estrategia o explicarles como el proceso que tenían con las

niñas.”(Fragmento de entrevista maestra #5).

Lo anterior indica que la interacción entre el Programa Académico de Fonoaudiología y las familias de los niños y niñas debe visibilizarse y negociarse con mayor potencia con las maestras y maestros, lo anterior, permitirá potenciar el desarrollo de los niños y niñas, ya que, se crean canales de comunicación más significativos entre maestras, familias y estudiantes y docentes de fonoaudiología, disponiendo informaciones precisas y consensuadas a los niños y niñas asociadas a las normas, los retos y apoyos que se reflejan en su desempeño y aprendizaje. El rol de los padres y cuidadores es fundamental para el desarrollo integral en la primera infancia (Isaza Valencia & Henao López, 2012).

Acerca de la importancia de involucrar a las familias en relación al trabajo que se realiza con los niños y las niñas, las maestras y maestros entrevistados coinciden en que sí es necesario, como se evidencia a continuación:

“Considero que es muy importante seguir implementando eso realmente porque, o sea, ustedes tienen muchas ideas buenas, tienen muchas propuestas, pero también es importante como llevar eso a la familia, al hogar”. (Fragmento de entrevista de la maestra #4).

“Buscar la forma de reunirlos y darles consejos desde el punto de vista fonoaudiológico, de que se puede mejorar con los niños o que se puede trabajar”. (Fragmento de entrevista del maestro #3).

Las maestras y maestros reconocen el trabajo del programa de fonoaudiología y coinciden en que este no debe realizarse como un acto separado del resto de actividades en pro del desarrollo integral. Por lo tanto, la comunicación que se establezca entre los estudiantes y docentes del programa académico y las familias a través de la entrega de informes, recomendaciones y entrevistas, entre otros aspectos, es tan importante como la interacción entre las maestras y maestros del CDI y las familias. Además de esto, como lo menciona una de las maestras, es necesario que se piensen las condiciones para atender a los familiares de los niños y las niñas, ya que aspectos como la cantidad de personas reunidas en un mismo espacio influye en el éxito de las actividades con las familias

“Que las reuniones sean en grupos pequeños, donde todos estén atentos porque eso así a nivel macro en el CDI, no atienden ni el uno ni el otro”. (Fragmento de entrevista de la maestra #1).

De este modo, el entorno educativo se une a las familias en el propósito de proveer todas las condiciones para el desarrollo integral de los niños y niñas. Para esto, es

necesario que la información que se comparta desde las entidades educativas y demás agentes esté en un lenguaje cercano y comprensible; de esta manera se contribuye a que se mantenga el seguimiento del niño o niña desde las diferentes entidades (Téllez, Camargo, Reyes y Suárez, 2014, p.23).

Por otro lado, aunque las familias son los agentes principales en el proceso de desarrollo de los niños y las niñas, el área de la salud, al igual que otros sectores, también deben estar involucrados en los diferentes aspectos del desarrollo en la primera infancia.

“Debería haber un trabajo con los puestos de salud en el sentido cuando hacen todo lo que tiene que ver con el proceso de crecimiento y desarrollo”. (Fragmento de entrevista de la maestra #6).

Las maestras y maestros dan reconocimiento a los servicios que brinda el sector salud en pro del desarrollo integral de los niños y las niñas, si bien, reconocen su responsabilidad pedagógica, identifican la importancia de un trabajo intersectorial, principalmente los sectores salud, educación y cultura, para garantizar los derechos de los niños y niñas, con ello, identifican a los profesionales en fonoaudiología como un actor clave, desde su saber profesional, para apoyar dicha articulación.

3.7. Autonomía

De acuerdo con las orientaciones dadas en los referentes (Ministerio de Educación Nacional, 2009) entre el primer y tercer año de vida, cuando los niños empiezan a caminar “empiezan un lento y largo trayecto hacia la autonomía. Ya no siempre esperan, o simplemente atienden, ahora pueden movilizarse, coger, agarrar, alcanzar y en esa práctica crean nuevos hechos, nuevas relaciones, nuevos sentidos” (p.41), en este camino hacia la conquista de la autonomía por parte de los niños y niñas, los agentes educativos cumplen un papel de vital importancia debido a que

“Si bien la separación de la madre, el aprendizaje de la autonomía, es necesario para el crecimiento, si esa separación ocurre en forma abrupta, sin mediaciones acordes con los ritmos del niño, puede traer consecuencias muy nocivas para su desarrollo emocional, que influyen en su personalidad. Una separación abrupta produce sufrimiento psíquico, pone en riesgo la continuidad de ser y priva al niño del sostenimiento necesario” (López & Tobón, 2015, p.35)

En este sentido, para generar mayor independencia en las interacciones es importante que los niños cuenten con un ambiente de confianza propiciado por los

agentes educativos. De acuerdo a los lineamientos, el sostenimiento que se brinda a los niños durante la primera infancia es fundamental para la construcción de su autonomía, este consiste más allá del sostenimiento físico, el acompañamiento mental y afectivo, que implica interpretar sus necesidades físicas y psíquicas y crear a partir de ellas “*una envoltura*” que se traduce en acciones como escucharlos, acompañarlos por medio de canciones, del juego, entregarles palabras que les den seguridad, proveerles de materiales que les permitan explorar el mundo mientras se saben sostenidos por nosotros. Estas acciones “les dan la tranquilidad para que un niño pueda alejarse, concentrarse en su propio juego, comenzar a construir su autonomía, sabiéndose mirado y acompañado” (López y Tobón, 2015, p.36).

En los lineamientos se resalta el papel que tienen los agentes educativos para favorecer el descubrimiento que hace el niño, de su desconocida hasta el momento, capacidad de actuar por sí mismo, de tal forma que, “esos nuevos retos requieren otra disposición de parte de los cuidadores y cuidadoras. Ellos también deben pasar de una actitud protectora a una en la que poco a poco les permiten una mayor autonomía”. (Orozco, Orozco, Puche & Restrepo. 2009 p. 42).

En relación con lo anterior las maestras y maestros, promueven desde su actuación como agentes educativos una mayor autonomía por parte de los niños en las actividades incluidas en la rutina como el momento de la alimentación y las interacciones que se generan en el marco de ambientes enriquecidos. De igual forma reconocen desde el acompañamiento brindado aportes que les permiten delegar mayor responsabilidad a los niños y niñas frente a sí mismos y de esa forma aportar a la construcción de su autonomía:

“mis niños, no todos comen, entonces toca estarles dando entonces hasta que uno no llega... Y uno “vea coma”, entonces ellas decían que era importante ellos mismos cojan la cuchara. Eso lo hago pero hay veces que se me olvida pero luego me acuerdo. Lo del turno también para mí era difícil debido a la actividad que hicieron afuera en el corredor que era sentarse ahí, ya me dieron pautas para seguir, como decirle a los niños que esperar el turno porque era difícilísimo y ahora ya no es tan difícil.”
(Fragmento de entrevista de la maestra #2)

De acuerdo con los referentes, “en el camino de la autonomía los niños avanzan hacia la independencia”. Es posible observar cómo a partir de los dos años empiezan a manifestar mayor interés en hacer las cosas por sí mismos y muchas veces rechazan la ayuda de sus cuidadores; de estas actuaciones es posible vislumbrar la confianza que los niños tienen en sí mismos y en sus capacidades. De aquí la importancia que desde sus actuaciones, las maestras y maestros provean entornos que les permitan a los niños cultivar la confianza en sí mismos y la

progresiva conquista de la autonomía. (Orozco, Orozco, Puche & Restrepo. 2009. p. 42).

A partir del acompañamiento, las maestras y maestros perciben y apoyan con más tranquilidad a los niños y niñas frente a su curso motor, el reconocimiento de dicho proceso promueve la vinculación de intenciones pedagógicas que potencian la independencia en actividades de rutina

“hay otros profesores que también hablan de eso, de la comida... de que el niño entre más pequeño o entre más problemas de motricidad tiene, la cuchara tiene que ser más gruesa y más grande para que el niño la pueda agarrar bien.” (Fragmento de entrevista de la maestra #1)

En cuanto a la construcción de la autonomía en las interacciones, de acuerdo con los referentes, cuando los niños experimentan frustración, muestran como resultado explosiones repentinas y fuertes de rabia o mal humor usando recursos no verbales como puños, gritos, sollozos y llanto. Por tanto, es importante que los adultos no teman a estas expresiones emocionales y que las puedan manejar, porque son normales y transitorias en el desarrollo infantil, pues evidencian el comienzo de la independencia afectiva: el aprendizaje de la “auto-regulación” o “control emocional”. (Orozco, Orozco, Puche & Restrepo. 2009. p. 48).

En este aspecto, se observa que las maestras y maestros reconocen aportes que desde el acompañamiento fonoaudiológico han contribuido a la comprensión de algunas de las formas no verbales que tienen los niños para comunicar sus emociones y de esta forma generar una respuesta que evidencia el valor que se le otorga a sus intenciones comunicativas.

“Muchos de los niños, o sea de pronto se comunicaban a través de como de llanto y yo no podía entender qué era lo que de pronto estaba pasando y con la explicación que ellos (estudiantes de fonoaudiología) me daban pues me acerqué a ellos, a escucharlos.” (Fragmento de entrevista del maestro #7)

De acuerdo con los referentes, “la regulación emocional les permite a los niños alcanzar una mayor autonomía en sus relaciones sociales.” (Orozco, Orozco, Puche & Restrepo. 2009. p. 44) de esta forma, varias maestras y maestros coincidieron en que las actividades grupales propuestas desde el acompañamiento, constituyen un ambiente que promueve las interacciones entre los niños y las niñas y por tanto los enfrenta con situaciones en las que deben hacer uso de los recursos comunicativos que les permitan de manera progresiva adoptar formas de expresión más asertivas para manifestar sus emociones.

Las maestras y maestros tienen en cuenta el papel que cumplen los adultos como agentes educativos en la orientación que se brinda a los niños en cuanto a las formas de interactuar con sus pares. Mencionan acciones del acompañamiento en las que se rescata la importancia de la construcción de interacciones basadas en la confianza y en el reconocimiento de las particularidades de cada niño y como la construcción de la autonomía parte de la seguridad que se brinda al niño. Un niño seguro es aquel que puede comunicarse de manera más asertiva.

“Las de liderazgo, que el niño lidere otras actividades, ponerle cuidado a otro; yo creo que eso uno lo tiene en cuenta porque aporta muchísimo y sirve mucho. (Fragmento de entrevista de la maestra #1)

3.8. Observación

De acuerdo con los lineamientos, el seguimiento y observación parte de la comprensión de las niñas y niños como seres únicos e irrepetibles. (Camargo, Reyes & Suárez, 2014, p.15) esto incluye el reconocimiento de la diversidad en diferentes aspectos como intereses, ritmos de desarrollo, capacidades y maneras de aprender; de relaciones e interacciones y de necesidades afectivas y de cuidado.

A partir de lo que mencionan las maestras y maestros es posible identificar una lectura del lenguaje verbal y no verbal de los niños. A partir del acompañamiento algunos maestros y maestras reconoce en expresiones como el llanto o el enojo una intencionalidad expresada por los niños y niñas y ante estas expresiones se disponen de manera atenta para responder a sus requerimientos:

“En el momento que ellos quieren expresar algo, de pronto por medio de un llanto o alguna tristeza acercarse a ellos, dialogar con ellos y tratar un poco de investigar qué es lo que está sucediendo, de pronto sea en casa o alguna situación. Por ejemplo, en el momento que ellos son agresivos por lo menos sentarse con ellos. Primero, observar, primero que todo observar al niño, observar qué comportamiento está realizando y de acuerdo con eso, sentarse con él y dialogar”. (Fragmento de entrevista del maestro #7)

En este sentido, las maestras y maestros emplean la escucha pedagógica a partir de la intencionalidad de acoger, legitimar y dar importancia a las expresiones de los niños, que varían de acuerdo con la edad. De esta forma la escucha pedagógica “no se limita a la expresión verbal, sino a todas las formas de comunicarse que utilizan, por ejemplo, su cuerpo, sus silencios, el movimiento, el arte, la creación literaria, el

juego o la música. Por lo tanto, escuchar atentamente significa involucrarse, interesarse y tomar en cuenta las opiniones de las niñas y los niños.” (López y Tobón, 2015, p.23)

La escucha pedagógica también incluye para las maestras y maestros el reconocimiento de la capacidad de las niñas y niños para interpretar las situaciones que ocurren en relación con ellos, particularmente para reconocer a través del lenguaje verbal y no verbal de sus interlocutores la disposición que tienen para la interacción. Es por esto que este ha sido un aspecto que desde su ejercicio promueven en los practicantes:

“los niños siempre te están leyendo, siempre están haciendo lecturas tuyas” (Fragmento de entrevista de la maestra #6)

Como parte del reconocimiento de la capacidad de las niñas y niños para realizar lecturas de sus interlocutores, también está el reconocimiento que hacen las maestras y maestros de las disposiciones que como interlocutores adultos deben considerar para la interacción con los niños. Las maestras y maestros mencionan la importancia de situarse al nivel del niño, a partir de lo cual se logra evidenciar el valor que se le otorga a la construcción de las interacciones, lo cual coincide con lo que mencionan Camargo, Reyes & Suárez (2014, p.16) al enunciar que “las bases de la educación inicial se cimientan sobre el establecimiento de los vínculos afectivos entre las niñas, los niños, sus familias y las maestras, los maestros y los demás agentes educativos que hacen parte de su vida, y quienes los acompañan en estos primeros años”. La observación se convierte entonces para las maestras y maestros en un proceso que incluye no solamente el entorno inmediato en el que se desarrollan las actividades con las niñas y niños sino que trasciende a una lectura de las historias de vida de cada uno de ellos, lo cual les permite tener una mirada más global del desarrollo, otorgando mayor sentido a sus diferentes formas de expresión.

“trabajar con niños pequeños es un voltaje distinto, es desarrollar habilidades, aprenderlos a conocer, leer lenguajes a veces muy no verbales, leer el contexto de la familia”. (Fragmento de entrevista de la maestra # 6)

De igual forma las maestras y maestros reconocen que en el trabajo con primera infancia es necesario tener en cuenta que “observar no solo significa “ver a distancia” sino que implica saber participar en los diversos momentos de la jornada pues es una forma de acompañar a las niñas y a los niños” (López y Tobón, 2015, p.22) de aquí que identifiquen el juego como una de las actividades a partir de las cuales se generan interacciones significativas y por tanto ha sido uno de los aspectos que han promovido en el acompañamiento:

“ellos (practicantes de fonoaudiología) llegan sin saber o sin conocer como es el grupo ¿ya? Entonces a mí me dicen: ‘¿Qué hacemos?’ y entonces yo ahí les digo: “a ellos les gusta jugar, les gusta correr, usted los puede poner a jugar a correr y a saltar y ellos le siguen el juego”
(Fragmento de entrevista de la maestra #5)

Las maestras y maestros expresan con relación al acompañamiento fonoaudiológico que a partir del mismo les ha sido posible precisamente realizar una observación más específica de algunos aspectos del desarrollo, que antes no eran muy tenidos en cuenta y de los cuales han empezado a reconocer su relevancia. De acuerdo con sus relatos, estos aportes les han permitido realizar una observación selectiva, es decir de un modo más específico en el que la atención se dirige a aspectos delimitados o puntuales del desarrollo del grupo de niños y niñas lo cual exige establecer unos propósitos más precisos para la observación (López y Tobón, 2015, p.22)

“uno muchas veces no ve las cosas, y más cuando uno tiene un salón de 30, como el año pasado que teníamos 32, 33, 34 niños, entonces uno muchas veces no nota unos comportamientos, pero de pronto cuando ustedes vienen logran ver cosas que uno no ve, por ejemplo que el niño no tiene mucho movimiento, no sé, o no tiene mucha interacción con las demás personas, es muy aislado; a veces uno eso no lo nota tanto o no le presta tanta atención, en cambio ustedes lo pueden notar y pueden generar estrategias o simplemente decirnos, ve profe, es que vemos que, que este niño tiene esto y esto, cómo lo has visto, el comportamiento, entonces uno ya se genera una inquietud y a partir de eso uno puede como estar más pendiente de ese niño y buscar rutas con la psicología, o buscar otras cosas, hablar con el padre de familia a ver qué es lo que está pasando”. (Fragmento de entrevista del maestro #3)

En esta categoría, los maestros mencionan en varias ocasiones como se ha dado el intercambio de conocimiento, de saberes entre su ejercicio docente y el acompañamiento fonoaudiológico, mencionan como han realizado aportes que han ayudado a los estudiantes de práctica a conocer mejor a los niños con los que están trabajando:

“yo creo que uno siempre está abierto, tanto para aprender como para enseñar; y en este tipo de experiencias más todavía. Así como en los niños es significativo cada actividad o cada cosa que se haga con ellos, Yo creo que para nosotros y para ustedes también es muy importante venir acá, observar esos comportamientos, esos casos. Y como nosotros

somos los que estamos más cerca de los niños porque estamos todos los días, entonces muchas veces se generan inquietudes y todo, y uno como docente puede ayudar a resolverlas o a dar una guía para mayor facilidad y entenderlos ustedes. Entonces yo creo que en ese aspecto, en lo que es comportamientos de niños y en lo que le sucede a cada niño, yo pienso que hemos podido dejar una huellita en los practicantes y generar un aprendizaje”. (Fragmento de entrevista del maestro # 3)

3.9. Diversidad

Como resultado de la investigación se pudo determinar cómo categoría emergente reflexiones frente a la diversidad en la infancia, en ese sentido se propicia la transformación de lo público y lo privado hacia el establecimiento de condiciones para la justicia y la participación (Minsalud, 2017:s.p.), es decir, que se consolida como una categoría transversal a las demás señaladas a lo largo de este documento. En ese sentido, los niños y las niñas son reconocidos en sus necesidades y capacidades específicas en el marco de un contexto determinado. Los maestros identifican a los niños y niñas como seres singulares que merecen ser reconocidos y que requieren apoyos específicos para su desarrollo, incluso, van más allá de definir sus actuaciones y reflexiones en acupunturas por poblaciones específicas, sino que, señalan que todos los niños y niñas merecen una vida digna y un contexto que garantice sus derechos, lo anterior, incluye a los niños y niñas con discapacidad.

“Primero, observar, primero que todo observar al niño, observar que comportamiento está realizando y de acuerdo con eso, sentarse con él” (Fragmento de entrevista del maestro # 7).

“Pues yo considero y creo que la educación del niño esta como que si, la institucionalidad y también la familia. Por ejemplo, yo tenía un caso de un chico que tenía problemas con la ensalada, entonces yo hablaba con la mamá y ella me decía “no, es que yo no como ensalada” entonces imagínate, el foco a veces o lo que nos traen los niños acá es el reflejo de lo que viven en la familia ... y jugamos con toda la imaginación y con todo el desarrollo del niño y hay cambios, pero entonces el niño también se podría confundir porque de pronto aquí en el CDI ve unas cosas y en la familia ve otras. Es importante un trabajo con los puestos de salud en el sentido, tener un acercamiento a las familias, en este caso, para el manejo de la alimentación y de las demás instituciones que le podrían aportar al niño” (Fragmento de entrevista del maestro # 6).

Vale la pena señalar que, las propuestas de los proyectos de práctica ejecutados en el CDI se encuentran basadas en la estrategia de Rehabilitación Basada en Comunidad (RBC) promoviendo en actores comunitarios ofrecer igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad (OMS, 2005:5). Para el caso específico de esta investigación, el acompañamiento no sólo ha empoderado a los maestros respecto a la discapacidad, sino que, se ha ampliado el espectro hacia otro tipo de poblaciones que requieren apoyo y que son fuente de reflexión en el mundo latinoamericano.

“Cuando ustedes vienen logran ver cosas que uno no ve, por ejemplo que el niño no tiene mucho movimiento, no sé, o no tiene mucha interacción con las demás personas, es muy aislado; a veces uno eso no lo nota tanto o no le presta tanta atención, en cambio ustedes lo pueden notar y pueden generar estrategias o simplemente decirnos, ve profe, es que vemos que, que este niño tiene esto y esto, como lo has visto, el comportamiento, entonces uno ya se genera una inquietud y a partir de eso uno puede como estar más pendiente de ese niño y buscar rutas o apoyos, hablar con el padre de familia a ver qué es lo que está pasando”. (Fragmento de entrevista del maestro # 3).

“Tuve tres niñas en seguimiento, una niña porque ella no pronunciaba nada, no hablaba mucho y otras dos niñas que fueron las gemelas porque ellas se demoraban mucho en el momento de la alimentación y acumulaban la comida en la boca, entonces a ellas se les hizo un seguimiento y se hizo reunión con los papás y con los fonos para darles estrategias y explicarles” (Fragmento de entrevista del maestro #6).

Con lo anterior, los maestros y maestras con el acompañamiento han activado rutas para garantizar los derechos de los niños y niñas a nivel interno y externo, a su vez, han consolidado saberes que les permiten ofrecer apoyos que facilitan el desarrollo de los niños y niñas, y que, se pueden ofrecer en el entorno de educación inicial.

“que tenía problemas para subirse, para tener contacto, le daba miedo, entonces pues sí me regalaron como algunas pautas y el niño la verdad ha mejorado mucho” (Fragmento de entrevista del maestro #1).

“Por lo menos en las actividades que ellos han hecho me ha parecido chévere y por lo menos el año pasado tuve una niña que no caminaba. Entonces yo le preguntaba a ellas que como hacía. Que hágale masajitos, hágale así y así, y por lo menos en la alimentación, ellas también me

decían. Entonces yo les pregunto y yo trato de hacerlo” (Fragmento de entrevista del maestro #2).

“Nos han enseñado las diferentes formas de expresión de los niños, la escritura, lo importante que es. Y lo de lo verbal como tal, pues no solamente puedo decir que nos han como enseñado como esas dificultades que los niños tienen, si no como el porqué de las cosas, por ejemplo, que, porque un niño está chupando dedo, entonces todo tiene una razón de ser”. (Fragmento de entrevista del maestro #4).

Se puede afirmar que, los maestros, reconocen a los niños y niñas con discapacidad como un sujeto que es digno y capaz de compartir en el entorno de educación inicial y que requiere unos apoyos, como los demás niños, para propiciar su desarrollo. En ese sentido, se identifican como corresponsables de la familia y las otras instituciones, y en su rol pedagógico asumen lo que les compete para garantizar los derechos de los niños y niñas. Los maestros, identifican en todos los niños y niñas, no sólo en aquellos con discapacidad, la necesidad de ser dinámicos y flexibles, de entender las características, los modos de vida y los contextos, que permite la configuración de apoyos hacia la dignificación humana.

4. Definición de aportes del acompañamiento fonoaudiológico

A continuación, se relacionan los aportes que se concluyen del ejercicio de investigación en el marco de la concepción de desarrollo que orienta la política pública de atención a la primera infancia en Colombia durante el momento del estudio:

4.1. Aportes en relación con la construcción de interacciones significativas y relevantes

A partir del acompañamiento fonoaudiológico realizado, las maestras y maestros del CDI reconocen que han enriquecido la manera en que entienden las interacciones significativas y relevantes, pues en la acción cotidiana ponen en juego sus conocimientos y validan los de las niñas y los niños para generar interacciones significativas que le permitan aprender de ellos mismos y del medio en ambientes naturales. De esta forma han podido reconocer de manera más amplia a las niñas y los niños como sujetos de derecho e interlocutores válidos.

Para facilitar esta interacción, las maestras y maestros han puesto en práctica los apoyos sugeridos durante el acompañamiento como la observación y escucha frente a los niños y niñas, preguntas intencionadas que los inviten a expresar su punto de vista, puesta en duda, movilización de esquemas previos, modelado y uso de

canciones, las cuales se han convertido en herramientas que han consolidado para la construcción de interacciones y ambientes enriquecidos.

En relación a la interacción, los maestros y maestras también han ampliado la forma en que conciben las diversas formas de comunicación de las niñas y los niños, puesto que a partir de reflexiones realizadas junto con los estudiantes y profesores de la universidad, se han permitido valorar aquello que las niñas y niños expresan desde su comportamiento, actitudes y formas de ser, construyendo una “mirada más desprevenida y abierta”.

En relación a lo anterior, los maestros y maestras mencionan que el acompañamiento les ha facilitado reconocer a las niñas y los niños desde la diversidad y por ello validan los diferentes intereses y habilidades en el momento de planear alguna actividad que facilite la participación de cada niña y niño.

4.2. Aportes relacionados con la construcción de ambientes enriquecidos y propicios para el desarrollo

Una de los aportes que más destacan las maestras y maestros como estrategia para generar ambientes enriquecedores es la lectura en voz alta de cuentos. Ellos coinciden en que a través del acompañamiento realizado desde el programa académico de fonoaudiología se han permitido vivir la lectura desde la experiencia usándola como una herramienta para potenciar el desarrollo comunicativo y exploración de mundos simbólicos. En este sentido las maestras y maestros han ampliado la mirada que tenían de lectura y empezaron a poner en juego la actitud corporal, entonación y movilización de sentimientos para darle vida al texto y crear significados colectivos en torno a la experiencia literaria.

En relación a la lectura de cuentos como herramienta para potenciar el desarrollo comunicativo, las maestras y maestros valoran los apoyos que han compartido los estudiantes y profesores de la universidad, pues estos les han permitido movilizar opiniones, ideas, sentimientos, preguntas e inquietudes que potencian el desarrollo infantil y facilitan la construcción de conocimiento colectivos e individuales.

Por otra parte las maestras y maestros mencionan que a partir del acompañamiento realizado han podido reflexionar frente a la importancia del vínculo afectivo que proporciona interacciones de calidad, construcción de apegos seguros y relaciones de confianza. En este sentido una de las maestras menciona que ahora reconoce que la construcción del vínculo también requiere disposición emocional para ofrecerle a las niñas y los niños aquello que espera de vuelta y por tanto se necesario ser receptivo y tranquilo para generar ese tipo de actitudes en las niñas y niños.

4.3. Aportes con relación a la participación

Desde el acompañamiento fonoaudiológico, se ha apoyado a las maestras y maestros en el reconocimiento y aceptación de las opiniones y aportes que puede realizar cada niño o niña desde su individualidad y experiencias. En este sentido, el acompañamiento, de acuerdo a lo que han expresado, les ha permitido el reconocimiento de la capacidad participativa de las niñas y niños como interlocutores válidos, otorgándoles un lugar privilegiado dentro de las interacciones.

Los maestros y maestras reconocen el papel del juego en el desarrollo y aprendizaje en la primera infancia, y desde la fonoaudiología se pueden brindar estrategias para que desde estas actividades se promueva la comunicación entre los niños y niñas y las maestras. Actividades como la lectura han sido sugeridas por el programa de fonoaudiología dentro de los diferentes grupos. La implementación de este tipo de actividades por parte de los maestros y maestras crea espacios donde los niños y niñas pueden expresarse y manifestar sus intereses y sentimientos respecto a las situaciones reales y ficticias, reconociéndose y reconociendo al otro.

4.4. Aportes relacionados con el trabajo en red con familias

De acuerdo con lo referido por las maestras y maestros, el trabajo en red con las familias ha sido un aspecto sobre el cual es necesario fortalecer el acompañamiento, aun así, mencionan que se han realizado algunos encuentros en los que se han compartido estrategias o se ha explicado a las familias en qué ha consistido el acompañamiento. Las maestras y maestros comentan que estos intercambios son importantes ya que se favorece la integralidad en los apoyos que se brindan a los niños, más teniendo en cuenta que la familia es el primer escenario de socialización.

En este sentido, desde fonoaudiología se puede apoyar el trabajo en red con las familias mediante la creación de espacios de intercambio de saberes. De acuerdo con Fantova (2002) las acciones de acompañamiento a las familias se pueden realizar desde varias modalidades entre las que se incluyen información y orientación. Desde la primera es posible realizar intercambios de información relacionados con las demandas manifestadas por las familias, respecto a los recursos materiales o de conocimiento que les permitan contar con mayores oportunidades en la toma de decisiones. Desde la segunda es posible compartir información con relación al desarrollo de los niños que apoye a las familias en la toma de decisiones respecto a la crianza.

4.5. Aportes relacionados con la autonomía

En este aspecto a partir de los relatos de las maestras y maestros es posible reconocer que uno de los aportes del acompañamiento fonoaudiológico se ha dado en la comprensión de las características del proceso de desarrollo de los niños. Los maestros han coincidido en mencionar con relación al desarrollo psicomotor y del lenguaje, cómo a partir de una mayor comprensión de los mismos han realizado adaptaciones para favorecer una vinculación más independiente de los niños en las actividades de la rutina.

De acuerdo con Rodríguez (2014:49) quienes acompañan a las niñas y niños deben “propender por favorecer la apertura de espacios de descubrimientos y logros, porque ello fortalece el camino para el desarrollo de su autonomía avanzando hacia la independencia”. En este sentido, con relación a la información que se ha compartido desde el acompañamiento fonoaudiológico los maestros han mencionado que el reconocimiento de las particularidades que conlleva cada etapa del desarrollo les ha permitido realizar adaptaciones en el uso de materiales e incluso en sus formas de interacción con los niños al ser más conscientes de las formas que ellos tienen de comunicarse.

De esta forma, a partir del acompañamiento, maestras y maestros reconociendo la importancia de que los niños sean cada vez más independientes, se encargan de que en los escenarios donde se lleva a cabo la rutina diaria ellos cuenten con un ambiente de confianza y los recursos materiales que les permitan ser en cada una de las actividades que realizan. En el llanto y otras formas de expresión no verbal, reconocen con más tranquilidad la intención comunicativa de los niños y niñas y se disponen a escuchar y responder de la manera más adecuada a cada situación. Finalmente, reconocen en las actividades grupales una oportunidad para que los niños desarrollen su autonomía al enfrentarse a situaciones que les exigen adoptar formas comunicativas cada vez más asertivas.

4.6. Aportes con relación a la observación

En este aspecto el acompañamiento de fonoaudiología ha apoyado a las maestras y maestros en la labor de realizar seguimiento a los niños mediante la observación. Como se menciona en los referentes, la observación puede realizarse de manera abierta o de manera selectiva (López y Tobón, 2015), en ésta la atención debe centrarse en aspectos específicos del desarrollo del grupo de niños para lo cual es necesario contar previamente con algunos criterios que den soporte a la actividad de observación.

En el presente caso, los maestros han identificado el apoyo al seguimiento como uno de los más importantes del acompañamiento, pues les ha permitido ampliar la mirada sobre lo que comunican los niños tanto de forma verbal como no verbal, a

partir de la relación con sus pares y con otros agentes educativos. De igual forma les ha permitido prestar atención a los aspectos en la comunicación e interacciones de los niños que pueden señalar la necesidad de mayor atención en estos aspectos.

4.7. Aportes frente al enfoque diferencial

El acompañamiento a maestros en el entorno de educación inicial con todas las complejidades que se suscitan en el marco de condiciones poblacionales, geográficas y políticas, ha permitido que sientan más confianza de poder realizar apoyos desde lo pedagógico y activar otras rutas institucionales cuando se requiere para casos específicos o para colectivos de niños y niñas, respetándolos como sujetos dignos y merecedores del desarrollo y el buen vivir. Las maestras se sienten capaces y competentes de ofrecer apoyos a niños y niñas, sin importar su condición, pues han ganado capacidad de observación y afirman haber adquirido estrategias que facilitan el acercamiento a los niños y niñas para potenciar su desarrollo.

En ese sentido, la presencia de fonoaudiólogos en entornos de educación inicial o contextos de base comunitaria construyen caminos de empoderamiento para que maestros, niños y niñas con discapacidad, con o sin otras condiciones de vulnerabilidad, desarrollen sus capacidades físicas y mentales, y tengan acceso a servicios y oportunidades dentro de su comunidad o territorio. Igualmente, impulsar redes que promuevan y protejan los derechos de niños, niñas y familias (OMS, 2015: 7).

4.8. Aportes de las maestras y maestros al acompañamiento fonoaudiológico

Desde el Modelo de Intervención Sistémico Ecológico (Gómez, 2003, pp. 15-16), se torna indispensable un ejercicio dialógico con las comunidades a partir del reconocimiento de sus pensamientos, su sentir y de su participación activa, por esta razón al igual que se identificaron aportes desde el acompañamiento fonoaudiológico al quehacer de las maestras y maestros, también se identificaron aportes en la dirección contraria, es decir aportes realizados por ellos al acompañamiento.

Las maestras y maestros coincidieron en mencionar que la interacción de los estudiantes de práctica con los niños es diferente de acuerdo a la experiencia con el manejo de grupos, más si se trata de primera infancia, por esta razón los estudiantes de práctica se han visto beneficiados al participar de las actividades llevadas a cabo por las maestras y maestros pues esto les ha permitido ganar competencias que posteriormente han podido poner en acción al desarrollar las actividades propias del acompañamiento:

“Lo que más he sentido yo les he podido aportar es sobre el manejo del grupo, porque a veces llegan y están como, como que no han manejado un grupo antes, entonces ellos lo observan a uno y luego ya pues pasado un tiempo ya pueden manejar el grupo como más... más ellos y es menos mi intervención”. (Fragmento de la maestra #1)

Las maestras y maestros, al reconocer a los niños como interlocutores válidos y su lugar privilegiado en la interacción, han aportado a la comprensión que tienen los estudiantes de práctica de su papel en la construcción de dichas interacciones. Desde su experiencia en el trabajo con primera infancia contribuyen a la comprensión de la teoría puesta en práctica.

“si yo veo un estudiante que tiene una relación un poco superior digamos frente a muchos lenguajes visuales que lee el niño como digamos estar parado entonces a este chico, nos bajamos a hablar” (Fragmento de la maestra #7)

5. RECOMENDACIONES

- Algunas maestras y maestros expresan no tener referencia de intercambios entre las familias de los niños y niñas con los estudiantes y docentes del programa, otros sí, es decir que no es muy claro para la totalidad de ellos, por tanto, es importante establecer canales de información y consenso más potentes con las maestras y maestros, pues lo reconocen un elemento que aporta de manera significativa al trabajo que se realiza en el CDI. Lo anterior, también se relaciona con que al CDI acuden practicantes de otras carreras universitarias o universidades que pueden llevar a malos entendidos o confusiones respecto a las actividades que se desarrollan.
- Respecto a las actividades que se realicen con las familias, es necesario que, al momento de citar a los padres de familia y cuidadores, formalizar con la maestra las informaciones suministradas a las familias y garantizar flujos efectivos de comunicación.
- Es necesario que se piensen las condiciones para atender a los familiares de los niños y las niñas, ya que aspectos como la cantidad de personas reunidas en un mismo espacio influye en el éxito de las actividades con las familias.

“Que las reuniones sean en grupos pequeños, donde todos estén atentos

porque eso así a nivel macro en el CDI, no atienden ni el uno ni el otro”.
(Fragmento de la maestra #1).

- Es importante, que los practicantes tornen explícitos los aprendizajes que se suscitan en los intercambios con las maestras y maestros, de tal manera, que la relación se conserve horizontal dignificando cada vez más los roles pedagógico y de acompañamiento.

“Tal vez no, manifestado de decirme, no, “gracias porque aprendí esto”, no” (Fragmento del maestro #3)

6. CONCLUSIONES

En cuanto a la percepción del acompañamiento que tienen los maestros y maestras es posible afirmar que este es reconocido como un intercambio de conocimiento que ha permitido un proceso de aprendizaje bidireccional, es decir, un ejercicio a través del cual tanto maestros y maestras como practicantes de fonoaudiología, orientados hacia un objetivo común, el desarrollo de los niños y niñas de la primera infancia, han compartido sus saberes, para nutrir su quehacer profesional y realizar actividades pensando cada vez más en los niños y niñas como sujetos de derecho.

A partir de lo que expresan las maestras y maestros se identifican saberes que son compartidos con los practicantes de fonoaudiología, entre los que se incluyen, el reconocimiento de los múltiples lenguajes mediante los cuales las niñas y los niños se expresan y la importancia de otorgarle valor a aquello que quieren transmitir intentando comprenderlos y descifrarlos, la valoración del juego como experiencia que promueve la expresión de intenciones, deseos, emociones y sentimientos y la construcción de toda una reflexión en torno a cómo el adulto, desde el acompañamiento mental, físico y afectivo, brinda a los niños y niñas la confianza de ser y actuar en el mundo que les permite interactuar con sus pares, adultos y el entorno.

De igual forma, las maestras y maestros del CDI refieren que a partir del acompañamiento se han movilizado saberes que han permitido la adopción herramientas en pro del desarrollo del lenguaje y la construcción de mundos simbólicos a través de las actividades rectoras para la primera infancia, como el juego, la exploración del medio y la lectura; la realización de actividades grupales que promuevan interacciones entre las niñas y los niños y los enfrente a situaciones que les exija hacer uso de distintos recursos comunicativos, adoptando expresiones más asertivas; el reconocimiento de que la disposición emocional es un elemento

importante en el momento de relacionarse con las niñas y niños, dado que les otorga validez como sujetos que realizan lecturas constantes del mundo que les rodea, incluyendo las actitudes, comportamientos y expresiones no verbales de los adultos y ampliar la mirada acerca de la observación como herramienta para realizar seguimiento a las niñas y niños, puesto que esta debe ir más allá de lo que ocurre en el entorno inmediato y trascender al tener una mirada global que incluya los diferentes contextos e historias de vida.

Es importante destacar que las maestras y maestros mencionan que el acompañamiento ha propiciado la reflexión sobre el concepto de participación, considerando pertinente tomarlo desde una mirada puesta en el desarrollo del niño y la niña y no desde el mundo de los adultos desde el cual se acostumbra considerar las diferentes cuestiones relacionadas con la primera infancia. Estas reflexiones trascienden al reconocer la importancia que tienen los diversos actores que hacen parte de los entornos educativos, incluyendo a miembros de la comunidad, en la reducción o eliminación de condiciones de vulnerabilidad de niños y niñas, incluyendo población con discapacidad, y configuren oportunidades para el desarrollo.

Por último, las maestras y maestros mencionan la importancia de consolidar redes entre acompañamiento fonoaudiológico, familia y maestras y maestros del CDI, pues la coordinación de las acciones que se realiza desde cada ámbito potencia el desarrollo de las niñas y niños.

7. BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, A. (2016). Prácticas comunitarias un reto para la formación de profesionales en fonoaudiología. Sistematización a tres voces: universidad, servicios y comunidad (Documento en construcción). Cali.

Alarcón (2013: P): Alarcón P, Constanza (Coord.). 2013 : “ Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión” . Bogotá D.C.

American Speech-Language-Hearing Association. (2008). Roles and responsibilities of speech-language pathologists in early intervention: technical report [Technical Report]. Available from www.asha.org/policy.

Araque, Ramírez & Velásquez. (2012). El concepto de Agente Educativo para la Atención a la Primera Infancia en Colombia. Medellín.

Ayala, Ortega, y Paredes. (2011). Concepciones sobre el desarrollo infantil de tres maestras vinculadas a un hogar infantil de la ciudad de Palmira, inscrito al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). Proyecto de Grado. Universidad del Valle. Cali

Blofield y Martínez. (2014). Trabajo, familia y cambios en la política pública en América Latina: equidad, maternalismo y corresponsabilidad. *CEPAL*, 107-125

Bonilla, Ocampo y Pava. (2011). La dimensión lingüística comunicativa: eje para el desarrollo humano en las demás dimensiones. *Revista Cultura del Cuidado*, 58-66.

Camargo, y Castro. (2013). *Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión*. Bogotá D.C: Imprenta Nacional.

Camargo, Reyes y Suárez. (2014). *El sentido de la Educación inicial*. Documento N° 20 de la serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc20.pdf

Camargo, Reyes y Suárez. (2014). *La literatura en la educación inicial*. Documento N° 23 de la serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc23.pdf

Camargo, Duran, Martín, Reyes y Suárez. (2014). *El juego en la educación inicial*. Documento N° 22 de la serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc22.pdf

Cejudo, C. R. (2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. *Revista española de pedagogía*, 365-380.

Comisión Intersectorial para la Atención de la Primera Infancia. (2012). *Atención Integral: Prosperidad para la Primera Infancia*.

Comisión Intersectorial para la Atención de la Primera Infancia. (2012). *Lineamiento técnico de formación y acompañamiento a familias de niños y niñas en la primera infancia*.

Comisión Intersectorial para la Atención de la Primera Infancia. (2012). *Modalidades de Educación Inicial. Centros de Desarrollo Infantil*. Bogotá, D.C.

Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006. Código de la Infancia y la Adolescencia*. Obtenido de Secretaria Senado: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html

Consejo Nacional de Política Económica Social; República de Colombia; Departamento Nacional de Planeación. (2007). *Política Pública Nacional de Primera Infancia "Colombia por la Primera Infancia"*. Bogotá.

Cuervo, C. (1998). *La profesión de fonoaudiología: Colombia en perspectiva internacional*. Santa Fe de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina. Departamento de Comunicación Humana.

De Anda, Bosch, Poulin-Dubois, Zesiger, y Friend. (2016). The Language Exposure Assessment Tool: Quantifying Language Exposure in Infants and Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*.

De la Fuente de Lleras. (2012). *Anexo Técnico para Orientar la prestación de servicios en un Centro de Desarrollo Infantil*. Bogotá: ICBF.

Duarte. (2011). Consideraciones finales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 145-160.

Duarte, Parra y Gallego. (2011). Análisis de los programas sobre la atención y el desarrollo de la primera Infancia . *Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv*,105-143.

Espinosa, F., Herrera, P. y Venegas, D. (2014). Caracterización del quehacer fonoaudiológico en dos contextos de atención: Centros Comunitarios de Rehabilitación y Hospitales de Salud Pública. Santiago de Chile.

Fantova, F. (2002). Trabajar con las familias de las personas con discapacidades. *Siglo Cero*, 33-49.

Gómez, C. (2003). *Modelo de Intervención Sistémico-Ecológico. Documento de Trabajo*. Cali: Escuela de Rehabilitación Humana. Universidad del Valle.

Hernández, Fernández, y Baptista. (2010). *Metodología de la Investigación*. México

D.F: McGraw Hill.

Hernández, J., Cruz, I. y Torres, M. (2010): *“Investigación clínica en fonoaudiología: Análisis de la literatura científica 2005 – 2009”* en Revista de la Facultad de Medicina. Vol 58, Num 33, p.204 - 213. Bogotá D.C.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2009). *Lineamientos Generales para la Inclusión y la Atención de Familias en los programas del ICBF.*

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2012). *Guía orientadora No.1 Diseño e implementación del Plan Operativo para la Atención Integral.* Obtenido de Gestión para la atención integral a la primera infancia:<http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Abastecimiento1/Estudios-Sector/Estudios2013/PlaneacionyControl/Tab5/ANEXO%202.%20DISE%C3%91O%20E%20IMPLEMENTACI%C3%93N%20PLAN%20OPERATIVO.pdf>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2016). *Anexo 2 Competencias, Habilidades y funciones de Talento Humano.* Infopark Project. (7 de Febrero de 2004). <http://infopark.cardiff.ac.uk/>. Obtenido de <http://infopark.cardiff.ac.uk/es/carerinformation/infosheet23.pdf>

Lansdown. (2005) *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan.* Cuadernos de desarrollo infantil temprano, N° 36s. La Haya, países bajos: fundación Bernard van Leer.

Lizarazo, A., & Fique, D. (2013). Tendencias de investigación fonoaudiológica: encuentros nacionales de investigación en fonoaudiología. *Areté*, 138-151.

López, M; Tobón, M. (2015). *Fiesta de la lectura, promoción de la lectura y desarrollo de lenguajes y expresiones artísticas en la primera infancia.* Guía 2. Bogotá, D.C.: Editorial Nomos.

Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica.* Buenos Aires: Paidós.

Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales.* Buenos Aires: Emecé Editores.

Martínez, L. (2007): *“Breve mirada de la investigación en el campo de la*

fonoaudiología en Colombia” en Revista Areté, Vol 7. p.173 – 178. Bogotá D.C., Corporación Universitaria Iberoamericana.

Martínez, V. (2006): *Enfoque comunitario: un desafío de incorporar las comunidades en las invenciones sociales*. Chile: Utaica.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Guía operativa para la prestación del servicio de atención integral a la primera infancia. Bogotá. D.C.: Taller Creativo Aleida Sánchez B. Ltda.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Modalidades de la Educación Inicial*. Recuperado el 12 de Junio de 2016, de sitio web del Ministerio de Educación Nacional: <http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/w3-article-228881.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Guía No. 50 Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial*. Obtenido de Orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_guia50.pdf

Minsalud. (2007). *Discapacidad y enfoque diferencial*. Recuperado 12 de junio de 2016. <https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/promocion-social/Discapacidad/Paginas/enfoque-diferencial.aspx>.

Mogollón, M; García, B; Porras, O; Peralta, M; Sanguino, P; Albarracín, A; Bonilla, S; Molina, J. (2016). Hibridación de los indicadores de desarrollo comunicativo en la política de primera infancia colombiana. *Signos Fónicos*, 83-93.

Montes, M., Quessep, I. P., Redondo, L. M. y Lastre, K. S. (2015). Tendencias de la Investigación en Fonoaudiología: El caso de la Universidad de Sucre. *Revista Colombiana de Rehabilitación*, 98-108.

Munévar, M. (2013). Concepciones sobre la primera infancia de un agente educativo responsable de Salacuna, vinculado al ICBF. Proyecto de Grado. Universidad Icesi. Cali.

Muñoz, A. (2005). la familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia* , 147- 163.

Muñoz Caicedo, A., Zapata Ossa, H., Pérez Tenorio, L., & Illera, S. (2012). Prevalencia institucional de alteraciones en lenguaje y audición en niños entre 4 y 5 años. *Revista Facultad Ciencias de la Salud. Universidad del Cauca*, 13-19.

Nussbaum, M. (2012). *Las mujeres y el desarrollo humano: el enfoque de las capacidades*. Barcelona: Herder.

Organización Mundial de la Salud. (1978). *Atención Primaria de Salud*. Switzertland.

Organización Mundial de la Salud. (2015). *RBC Estrategia para la rehabilitación, la igualdad de oportunidades, la reducción de la pobreza y la integración social de las personas con discapacidad*. Ginebra: Biblioteca de la OMS.

Organización Mundial de la Salud. (2009). *Subsanar las desigualdades en una generación*. Buenos Aires: Journal S.A.

Pava, N., Payán, C., y Reyes, A. (2011). Aportes desde la investigación formativa a la producción en Fonoaudiología: el caso de una universidad colombiana. *Revista de la Sociedad Brasileña de Fonoaudiología*, 377-383.

Pianesi, F., Scorpecci, A., Giannantonio, S., Micardi, M., Resca, A. y Marsella, P. (2015). Prelingual auditory-perceptual skills as indicators of initial oral language development in deaf children with cochlear implants. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 58-63.

Puche, R; Orozco, M; Orozco, B; Correa, M; (2009) *Corporación niñez y crecimiento. Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Bogotá, Colombia: Coordinación Editorial Unidad de Educación para la Primera Infancia, Ministerio de Educación Nacional.

Roa, H. (2014). Teorías implícitas y explícitas en los procesos de aprendizaje y enseñanza del solfeo. *Civilizar*, 177-188.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. (E. Rabasco, & L. Toharia, Trads.) Barcelona, España: Planeta S.A.

Sen, A.; Muellbauer, J.; Kanbur, R.; Hart, K. y Williams, B. (1987) *The Standard of Living* (Cambridge, Cambridge University Press). Traducción castellana: (2001) *El nivel de vida* (Madrid, Editorial Complutense).

Shkolnik, M. (2004). Tensión entre familia y trabajo. En I. Arriagada, & V. Aranda,

Cambio de las familias en el marco de las transformaciones globales: necesidad de políticas públicas eficaces (págs. 97-119). Santiago de Chile: CEPAL.

Tapia, S. (2013). *Modelo Comunitario versus Modelo Biomédico. Un acercamiento desde la Atención Primaria*. Santiago de Chile.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Ediciones PAIDOS.

Téllez, Camargo, Reyes y Suárez. (2014). *Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial*. Documento N° 25 de la serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. [Http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc25.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc25.pdf)

Torres, N. (2016). *Impacto de las intervenciones de comunicación y lenguaje en la salud, el bienestar y el desarrollo en la comuna 18. El caso de la práctica de Fonoaudiología en escenario comunitario de la Universidad del Valle (Documento de trabajo)*. Cali.

UNICEF. (2002). *Para Financiar el Desarrollo hay que Invertir en los Niños y las Niñas*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Universidad de Pamplona (2001). *Prácticas formativas. Programa de fonoaudiología*. Cúcuta. Universidad del valle. (23 de junio de 2016). Obtenido de <https://sites.google.com/a/correounivalle.edu.co/univalle--erh/historia-fonoaudiología>

Universidad del Valle. (2009). *Proyecto Educativo del Programa Académico de Fonoaudiología Actualizado*. Recuperado el 14 de Junio de 2016, de Universidad del Valle. Escuela de Rehabilitación Humana: http://salud.univalle.edu.co/escuelas/rehabilitacion/index.php?m=programa&accion=visualizar_pregrado&pre_id=24

Universidad del Valle. (2015). *Acuerdo 010 de 2015. Proyecto Institucional de la Universidad del Valle*. Obtenido de Consejo Superior de la Universidad del Valle: http://daca.univalle.edu.co/registro_calificado/CS-ACUERDO-010-ABRIL-7-2015.pdf



8. ANEXOS

Anexo 1: Carta de Presentación del Proyecto al coordinador del CDI

Santiago de Cali, fecha

Licenciado
Jefferson Castro
Coordinador CDI Creciendo Felices
FUNDACIÓN JERA

Asunto: Presentación de propuesta de investigación y solicitud de autorización para ejecución de la misma

Cordial saludo,

Por medio de la presente nos dirigimos a usted, para comentarle que las estudiantes María Juliana Reyes, Laura Narvárez y Natalia Sáenz, bajo la asesoría de la docente Natalia Torres, tenemos la intención de realizar una investigación titulada “Percepción de maestras y maestros de infancia respecto al acompañamiento fonoaudiológico frente al desarrollo de los niños y niñas. El caso de un Centro de Desarrollo Infantil de la comuna 18 en la ciudad de Cali [Agosto 2013- Diciembre 2016]”, la cual se orienta a describir las percepciones de las maestras y maestros sobre los aportes del acompañamiento fonoaudiológico frente al desarrollo de los niños y niñas de un CDI.

Teniendo en cuenta lo anterior, dado que desde Agosto 2013 el Programa Académico de Fonoaudiología viene realizando acompañamiento desde las asignaturas Laboratorio de Intervención Fonoaudiológica en Infancia y Práctica Profesional en

Fonoaudiología I Y II, en las instalaciones del CDI Creciendo Felices, del cual usted es encargado, solicitamos su autorización para desarrollar la investigación en este escenario.

Al aceptar que la investigación se realice en el CDI, deberá notificar por escrito, mediante una carta, la autorización para la ejecución de la propuesta. Posteriormente, será necesario programar una reunión con las maestras y maestros para presentar la propuesta de investigación e invitarlos a participar voluntariamente, sin retribución económica y sin incurrir en ningún gasto, en el

proceso de recolección de información mediante una entrevista. Las maestras y maestros que acepten deberán leer y firmar el

consentimiento informado, donde se menciona de manera explícita que la participación es voluntaria y que en el momento que deseen pueden retirarse de la investigación. Una vez firmados los consentimientos informados, se procederá a concertar citas para aplicar las entrevistas, las cuales se realizarán en el lugar y horario de trabajo. Teniendo en cuenta que toda la información obtenida en las entrevistas, con previa autorización será grabada en audio y posteriormente transcrita, como mecanismo de confidencialidad, a cada registro se le asignará un código numérico, de tal forma que la información no quede relacionada con nombres o imágenes de la persona que la suministra. Dicha investigación no representará ningún riesgo para los participantes por el contrario, con su participación se estará aportando al desarrollo de una investigación que conduzca a emprender acciones en pro del bienestar de la primera infancia desde el saber disciplinar de la fonoaudiología.

Durante el proceso de la investigación y concluido el mismo, en caso de requerir información o aclaración con relación a algún aspecto de la misma puede contactarse con Laura Narváez laura.narvaez@correounivalle.edu.co Cel: 3053186858, Natalia Saenz natalia.saenz@correounivalle.edu.co Cel: 3186367757, María Juliana Reyes maria.reyes@correounivalle.edu.co Cel: 3137720396, estudiantes encargadas de la investigación y la docente Natalia Torres jenny.natalia.torres@correounivalle.edu.co Cel: 3043543881 tutora del trabajo de grado.

De antemano agradecemos la atención prestada. Estamos atentas a su respuesta.

Atentamente

Laura Narváez

María Juliana Reyes

Natalia Sáenz

Estudiantes de IX semestre fonoaudiología de la Universidad del Valle

Anexo 2: Consentimiento Informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Este Formulario de Consentimiento Informado se dirige a las maestras y maestros vinculados al Centro de Desarrollo Infantil (CDI) _____ ubicado en la comuna 18 en la ciudad de Cali.

Somos Laura Narváez, Natalia Sáenz, Juliana Reyes, estudiantes de Fonoaudiología de la Universidad del Valle. En este momento nos encontramos realizando nuestro trabajo de grado que se titula “Percepción de maestras y maestros de infancia respecto al acompañamiento fonoaudiológico frente al desarrollo de los niños y niñas. El caso de un Centro de Desarrollo Infantil de la comuna 18 en la ciudad de Cali [agosto 2013 – diciembre 2016]” bajo la tutoría de la profesora Natalia Torres. Este trabajo de investigación está orientado principalmente a describir las percepciones de las maestras y maestros sobre los aportes del acompañamiento fonoaudiológico frente al desarrollo de los niños y niñas de un CDI de la comuna 18 de la ciudad de Cali durante el periodo Agosto 2013- Diciembre 2016.

De acuerdo con los lineamientos de la Estrategia “De Cero a Siempre” (2011) los Centros de Desarrollo Infantil hacen parte de la Modalidad Institucional de atención del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). Son instituciones dirigidas a atender y promover el desarrollo integral, reconociendo que en el artículo 29 de la Ley 1098 como derechos impostergables de la primera infancia la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial a través de los componentes de cuidado, nutrición y educación inicial durante 5 días de la semana, en jornadas de 8 horas diarias (Ministerio de Educación Nacional, 2009), contando con la participación de profesionales capacitados para el abordaje de diferentes componentes de la Atención Integral (Comisión Intersectorial para la Atención de la Primera Infancia, 2012).

En este sentido, para este trabajo se requiere la realización de entrevistas en profundidad a las maestras y maestros pertenecientes al CDI, las cuales se grabarán en audio, por lo cual de manera respetuosa solicitamos su participación. Dicha participación en esta investigación es totalmente voluntaria y no habrá retribución económica. Usted puede elegir participar o no y en caso de hacerlo no incurrirá en gastos económicos. Usted puede cambiar de idea más tarde y dejar de participar aun cuando haya aceptado antes. Se espera la participación de las maestras y maestros del CDI que tengan vinculación de al menos un año de vinculación laboral en el CDI, calculado en 10

personas.

Con previa autorización, dichas entrevistas, serán grabadas en audio. Posteriormente, serán transcritas asignando un código numérico de registro a cada uno de las personas entrevistadas de tal forma que se facilite el análisis de la información, y evitar que quede correlacionada con el nombre de la persona que la suministra. Se realizará un análisis para categorizar las respuestas de los participantes por agrupación de enunciados que concentren ideas, conceptos o temas similares. Se contarán con unas categorías preliminares que dan cuenta del enfoque de desarrollo dispuesto por el MEN (Ministerio de Educación Nacional, 2014) Cabe mencionar que de ser necesario, se realizará una segunda entrevista, teniendo en cuenta los mismos criterios para el manejo de la confidencialidad de la información.

Su participación en la investigación durará el número de horas que tome realizar la entrevista (máximo 2 horas). Durante ese tiempo, no será necesario que usted se desplace hacia otro lugar, pues las entrevistas serán realizadas en el CDI, dentro del horario habitual de su jornada de trabajo previamente negociado con usted, el coordinador del CDI.

Al participar en esta investigación usted no corre ningún tipo de riesgo. En contraste con esto, al participar en este trabajo estará aportando al desarrollo de una investigación que conduzca a emprender acciones en pro del bienestar de la primera infancia desde el saber disciplinar de la fonoaudiología.

La información acerca de usted que se recogerá durante la investigación será puesta fuera de alcance y solo los investigadores tendrán acceso a ella. La información suministrada por usted será codificada con un número en vez de su nombre. Solo los investigadores sabrán cuál es su número la información no será compartida ni entregada a nadie. El conocimiento obtenido tras realizar esta investigación se compartirá con usted antes de que se haga disponible al público. No se compartirá información confidencial.

Adicionalmente requerimos su aprobación para utilizar la información recolectada en el proyecto, en estudios similares futuros con previa autorización del comité de ética de la Universidad del Valle, manteniendo la confidencialidad de la información.

Reiteramos que usted no se verá obligado a formar parte en esta investigación si no desea hacerlo. Puede dejar de participar en la investigación en cualquier momento y en ese caso la información que haya suministrado hasta el momento no será utilizada en la investigación. Es su elección y todos sus derechos serán respetados.

Formulario de Consentimiento

He leído la información proporcionada o me ha sido leída y cuento con copia física del

documento. He tenido la oportunidad de preguntar sobre ella y se me ha contestado satisfactoriamente las preguntas que he realizado. Consiento voluntariamente participar en esta investigación como participante y entiendo que tengo el derecho de retirarme de la investigación en cualquier momento sin que me afecte en ninguna manera.

Nombre del Participante _____

Firma del Participante _____

Fecha _____

Investigador principal

Nombre: Natalia Torres Número de CC _____

Firma _____

Testigo I

Nombre _____

Número de C.C. _____ Firma _____

Testigo II

Nombre _____

Número de C.C. _____ Firma _____

Información de contacto

Natalia Torres Directora del Trabajo de Grado

Correo electrónico: jenny.natalia.torres@correounivalle.edu.co Cel: 3043543881

Laura Narváez Estudiante de fonoaudiología IX semestre

Correo electrónico: laura.narvaez@correounivalle.edu.co Cel: 3053186858

María Juliana Reyes Estudiante de fonoaudiología IX semestre

Correo electrónico: maria.reyes@correounivalle.edu.co Cel: 3137720396

Natalia Sáenz Estudiante de fonoaudiología IX semestre

Correo electrónico: natalia.saenz@correounivalle.edu.co Cel:
3186367757

Comité de Ética de la Universidad del Valle

Correo electrónico: eticasalud@correounivalle.edu.co Cel: 5185677

Anexo 3: Pauta de Entrevista

- ¿Hace cuánto trabaja en el CDI?
- ¿Qué grupos ha asumido desde su ingreso al CDI?
- ¿Ha recibido acompañamiento por parte de Programa Académico de Fonoaudiología de la Universidad del Valle? ¿Cómo ha sido ese acompañamiento?
- ¿Qué hacen las personas que vienen del PAF? (Los profesores y los estudiantes) (acciones o actividades)
- ¿Siente que ha aprendido algo de ellos? ¿Qué cosas?
- ¿Siente que usted les ha podido enseñar algo a ellos? ¿Qué cosas? ¿Le han manifestado lo que han aprendido de usted?
- ¿Qué tipo de propuestas han tenido para los niños y niñas?
- ¿Siente que lo que hacen con los niños y niñas es importante? ¿Por qué?
- ¿Aparte de hacer trabajo con usted y los niños y niñas han realizado actividades con otras personas? (familia, comunidad u otros)
- ¿Se ha sentido escuchado por las personas que vienen del PAF para el diseño



de sus propuestas?

- ¿Cómo es la relación de las personas que vienen del PAF con los niños y niñas?
¿Respecto a esa relación usted les ha podido enseñar algo o usted ha podido aprender algo de ellos?

Anexo 4: Aval por parte del comité de ética CIREH

ACTA DE APROBACIÓN N°

Proyecto: "PERCEPCIÓN DE MAESTROS DE INFANCIA RESPECTO AL COMPAÑAMIENTO FONOAUDIOLÓGICO FRENTE AL DESARROLLO DE LOS NIÑOS. EL CASO DE UN CDI DE LA COMUNA 18 EN LA CIUDAD DE CALI [AGOSTO 2013 – DICIEMBRE 2016]"

Sometido por: NATALIA TORRES ZAMBRANO / LAURA VIVIANA NARVÁEZ MORENO / NATALIA SÁENZ GARCÉS / MARÍA JULIANA REYES AGUIRRE

Código Interno: 204 - 016 **Fecha en que fue sometido:** 05 12 2016

El Consejo de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle, ha establecido el Comité Institucional de Revisión de Ética Humana (CIREH), el cual está regido por la Resolución 008430 del 4 de octubre de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud; los principios de la Asamblea Médica Mundial expuestos en su Declaración de Helsinki de 1964, última revisión en 2002; y el Código de Regulaciones Federales, título 45, parte 46, para la protección de sujetos humanos, del Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Institutos Nacionales de Salud de los Estados Unidos 2000.

Este Comité certifica que:

1. Sus miembros revisaron los siguientes documentos del presente proyecto:

<input checked="" type="checkbox"/>	Resumen del proyecto	<input checked="" type="checkbox"/>	Protocolo de investigación
<input checked="" type="checkbox"/>	Formato de consentimiento informado	<input checked="" type="checkbox"/>	Instrumento de recolección de datos
<input type="checkbox"/>	Folleto del investigador (si aplica)	<input checked="" type="checkbox"/>	Cartas de las instituciones participantes
<input type="checkbox"/>	Resultados de evaluación por otros comités (si aplica)		

2. El presente proyecto fue evaluado y aprobado por el Comité:

3. Según las categorías de riesgo establecidas en el artículo 11 de la Resolución N° 008430 de 1993 del Ministerio de Salud, el presente estudio tiene la siguiente **Clasificación de Riesgo**:

SIN RIESGO RIESGO MÍNIMO RIESGO MAYOR DEL MÍNIMO

4. Que las **medidas** que están siendo tomadas para proteger a los sujetos humanos son adecuadas.
5. La forma de obtener el **consentimiento** informado de los participantes en el estudio es adecuada.
6. Este proyecto será **revisado nuevamente** en la próxima reunión plenaria del Comité, sin embargo, el Comité puede ser convocado a solicitud de algún miembro del Comité o de las directivas institucionales para revisar cualquier asunto relacionado con los derechos y el bienestar de los sujetos involucrados en este estudio.
7. **Informará** inmediatamente a las directivas institucionales:
 - a. Todo desacato de los investigadores a las solicitudes del Comité.
 - b. Cualquier suspensión o terminación de la aprobación por parte del Comité.
8. **Informará** inmediatamente a las directivas institucionales toda información que reciba acerca de:
 - a. Lesiones a sujetos humanos.